

ANDRÉ LUIS CASTRO DE FREITAS

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA:
como as modificações nas estratégias pedagógicas e
suas relações com o inacabamento e a autonomia
promovem o aprendizado do educador e da educadora na universidade?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Curso de Doutorado, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

PELOTAS, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F863d Freitas, André Luis Castro de

Da educação bancária à educação problematizadora :
como as modificações nas estratégias pedagógicas e suas
relações com o inacabamento e a autonomia promovem o
aprendizado do educador e da educadora na universidade?
/ André Luis Castro de Freitas ; Gomercindo Ghiggi,
orientador. — Pelotas, 2016.

213 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2016.

1. Inacabamento. 2. Autonomia. 3. Relações educativas.
4. Pedagogia universitária. 5. Aprendizado do educador e
da educadora. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

ANDRÉ LUIS CASTRO DE FREITAS

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA:
como as modificações nas estratégias pedagógicas e
suas relações com o inacabamento e a autonomia
promovem o aprendizado do educador e da educadora na universidade?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Curso de Doutorado, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi - UFPEL - Orientador

Prof. Dr. Agostinho da Silva Rosas – UPE

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz – UFSM

Profa. Dra. Marta Nörnberg - UFPEL

Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira – UFPEL

AGRADECIMENTOS

A lembrança de todos que colaboraram para a finalização deste trabalho se faz presente pela criação de novas oportunidades de vida. Oportunidades de mundo, corpo que, se não consciente, em vias de se tornar. Inacabado, mas cheio de esperança.

À academia, tantas vezes questionada em sua constituição, e ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

À Luciane, um agradecimento especial por todos os momentos de discussão e reflexão, nos quais se deixaram de lado o quê e o como, para tentar, atrevidamente, chegar ao porquê. Não é possível perceber bem ao certo as respostas para tantos porquês, mas a questão que se permite refletir é: para que esses movimentos serviram?

À Luísa e à Ana Laura, entre muitas alegrias, pela paciência e por permitirem visualizar em vocês tantas indagações e reflexões a respeito da vida e da escola.

Ao educador Gomercindo deixa-se aqui um agradecimento pelas oportunidades em Freire, no exercício da transformação social. Algo tão sublime e, ao mesmo tempo, tão difícil. Por pensar, atrevidamente, em educação popular! Pela participação no Núcleo Freire e pelas discussões surgidas ao longo do caminho.

Aos sujeitos da investigação, deixa-se um agradecimento pelos ensaios e reflexões, por demonstrarem a importância dos ritos acadêmicos e pelas colaborações.

Por fim, a Deus, pela vida. Aos pais e sogros por perguntarem o porquê desta caminhada, na busca do sentido em percorrer esta trilha! Talvez seja o início de muitas outras.

RESUMO

FREITAS, André Luis Castro de. **DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: como as modificações nas estratégias pedagógicas e suas relações com o inacabamento e a autonomia, promovem o aprendizado do educador e da educadora na universidade?** 2016. 213f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Considerando a sociedade contemporânea, constata-se, na educação, a dificuldade de possibilitar novas relações no que se refere ao desenvolvimento das atividades teóricas e práticas no espaço-tempo da sala de aula. A obra de Paulo Freire problematiza essa proposição no intuito de encontrar definições que permitam alternativas de tornar os espaços educativos para além de uma proposta estática e narradora. Buscam-se, no pensamento do autor, os dois extremos norteadores deste estudo. Primeiramente, a educação bancária na qual o educando é visto como indivíduo que nada sabe, tornando-se depósito de conhecimento. Por outro lado, a educação problematizadora em que se compreende a humanização em processo, a qual implica a ação-reflexão-ação dos seres humanos sobre o mundo, para transformá-lo. Considera-se que, a partir desses dois extremos, existam várias possibilidades e se possam caracterizar espaços que venham a constituir relações diferenciadas do ensinar e do aprender. Considera-se, inicialmente, a ideia antropológica de inacabamento na tentativa de compreender o movimento nas atividades e práticas entre educador e educadora e, ainda, educandos. O estudo aqui apresentado tem como intuito problematizar as relações educativas como situações gnosiológicas intersubjetivas embasadas nessas na categoria **inacabamento** e na constituição da **autonomia** transformadora dos sujeitos inseridos nesse contexto. Busca-se desvelar o significado das relações de aprendizagem dos educadores e das educadoras, levando em consideração o exercício e modificação das estratégias pedagógicas. Justifica-se a realização de uma pesquisa qualitativa, para a qual, em um primeiro momento, foi elaborado um estudo etnográfico, seguido de entrevistas individuais, finalizada pela socialização das informações provenientes da banca de qualificação deste trabalho. Para o processo de análise e síntese, utilizou-se o método dialético para o qual se definiram pares construídos a partir de categorias e de ideias-força, previamente determinadas, conforme o referencial teórico freiriano. A análise e a síntese demonstraram as contradições existentes no aprendizado do educador e da educadora no que aproxime a constituir relações educativas horizontalizadas. Percebeu-se que educadores e educadoras, não raro, limitam a vocação freiriana do ser mais, prejudicando seu próprio aprendizado e, de outra maneira, reorganizam as estratégias pedagógicas e, a partir dessas, e em partilha com os educandos, ressignifiquem as aprendizagens.

Palavras-chave: Inacabamento. Autonomia. Relações educativas. Pedagogia universitária. Aprendizado do educador e da educadora.

ABSTRACT

FREITAS, André Luis Castro de. **FROM BANKING EDUCATION TO PROBLEMATIZING EDUCATION: how can the modifications in teaching strategies and their relationships with the incompleteness and the autonomy promote the educators learning at university?** 2016. 213f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Considering the contemporary society, the difficulty of promoting new relations concerning the progress of theoretical and practical activities in the classroom space-time is noticed. The work of Paulo Freire discusses this proposal in order to find definitions that allow possibilities to the educational spaces to be more than just a static and narrator proposal. The thought of the author is used to pursue the two extreme that guide this study. Firstly, the banking education where the student is seen as an individual who knows nothing becoming deposit of knowledge. On the other hand, the problematizing education in which the humanization process is understood, which implies the action-reflection-action of humans about the world, to change it. It is considered that, from these two extremes, there are several possibilities, and spaces can be defined which may build differentiated relationships of teaching and learning. It is initially considered the anthropological idea of incompleteness in an attempt to understand the movement in the activities and practices between the educators and students. The present study aims to discuss educational relationships as intersubjective gnosiological situations based on the **incompleteness** category and on the constitution of modifying **autonomy** of subjects inserted in this context. It seeks to reveal the meaning of educators learning relationships taking into account the exercise and modification of pedagogical strategies. It is appropriate to conduct a qualitative research, for which, at first, it was carried out an ethnographic study, followed by individual interviews, finalized by the socialization of information from this work qualifying examining body. For the process of analysis and synthesis, the dialectical method was used for which pairs were defined and set up from categories and key ideas, previously determined, according to Freirian theoretical reference. The analysis and synthesis demonstrated the contradictions in the educator learning as he/she gets closer to constitute horizontal educational relationships. It was often noticed that educators limit Freirian vocation of being more, so they jeopardize their own learning and, otherwise, they reorganize pedagogical strategies and from these, and sharing with the students, reconstitute the learning.

Keywords: Incompleteness. Autonomy. Educational relationships. University pedagogy. Learning educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delineamento metodológico - categorias e critérios	035
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de categorias, critérios e questionamentos	034
Tabela 2 – Relação de categorias e questionamentos para a análise	039
Tabela 3 – Relação de categorias, questionamentos e ideias-força	138

SUMÁRIO

Considerações iniciais	009
A trajetória de vida – um sujeito ao descobrir-se incompleto	009
A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade	018
Capítulo I – Os rumos da pesquisa – delineamento metodológico	030
1.1 A pesquisa de base empírica – caminhos e delimitações	030
1.2 A dialética – da história à adoção de uma posição teórico-metodológica	040
Capítulo II – A educação – da manutenção à transformação social	047
2.1 O ser humano como sujeito, com atuação e intencionalidade	047
2.2 O diálogo e as relações educativas	059
2.3 A educação como parte de um projeto transformador da realidade	066
2.4 O método dialético-dialógico freiriano	081
2.5 A práxis social – ação e reflexão	093
Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendentes	104
3.1 A constituição da docência – o exercício de comprometer-se	104
3.2 A rede de categorias – a contribuição dos comentadores	115
3.3 A tese e as discussões teóricas – construindo aproximações	133
Capítulo IV – As estratégias pedagógicas e o quefazer docente	140
4.1 O estudo etnográfico - descrição em profundidade	140
4.1.1 O espaço-tempo da sala de aula – educador-A	141
4.1.2 O espaço-tempo da sala de aula – educador-B	146
4.2 As entrevistas semiestruturadas – a partilha com os sujeitos	150
4.3 A banca de qualificação – aproximação a um círculo de cultura	167
4.4 A síntese – o desvelar da contradição	172
4.4.1 Diálogo ontológico e diálogo pedagógico	173
4.4.2 Palavra-ação-reflexão e reflexão teórica	184
4.4.3 Educação problematizadora e educação bancária	191
Considerações finais	198
Referências	206
Apêndice A – Relação cronológica das obras de Paulo Freire	212
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	213

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa parte introdutória do texto, de modo geral, não traz novidades ou ideias de impacto. Mais próximo de uma análise de conjuntura, o autor apresenta a realidade sob um ponto de vista, o seu, com o propósito de produzir um ajuste entre os modos de ver o objeto tratado. Muito sutilmente, percebe-se que a escrita é feita de modo que a leitura vá naturalizando uma recolocação do olhar. O leitor, nesse percurso, vai se posicionando no lugar do autor, vai olhando com seus olhos, vai recortando a realidade com o aparato do autor (PEREIRA, 2008, p. 09).

Dividem-se as considerações iniciais em duas partes: a apresentação deste autor e a constituição do tema, objetivos e tese. A primeira tem por intuito apresentar ao (a) leitor (a) um recorte da história de vida associado aos anseios da cotidianidade, os quais remetem à procura de formação na área da educação.

Esse movimento da procura pela formação faz parte de uma escolha particular do autor quando dúvidas sobre o quefazer docente passam a se tornar cada vez mais frequentes. Daí que escolher um novo processo de doutoramento, ocupando-se de um tema específico de estudo, e não de outro, está intrinsecamente relacionado ao que o autor faz. Tal compreensão remete, antes mesmo de adentrar nas questões específicas da pesquisa, à necessidade de desvelar as conexões que articulam este pesquisador e a pesquisa.

Já, a segunda parte possui por intenção compartilhar com o (a) leitor (a) o tema, os objetivos e hipóteses para a afirmação da tese pretendida. Acredita-se que a delimitação do foco da pesquisa configurou-se de forma pretensiosa e interessada, pois a escolha do tema e sua delimitação estão impregnadas pela subjetividade deste pesquisador, o qual pela articulação das vivências, conceitos e teorias, buscou a compreensão da historicidade e da dinamicidade presente na composição da rede que interliga a pesquisa e o pesquisador.

A trajetória de vida – um sujeito ao descobrir-se incompleto

A escrita deste texto demonstra um desafio pessoal. Assumir essa empreitada constituiu um ato pela minimização dos limites, produzindo incertezas e modificando espaços, onde se buscou uma autotransformação.

O importante desse momento foi o trânsito o qual permitiu evitar o prender-se a verdades imutáveis. Em todas as etapas, exercitou-se o movimento como opção

metodológica do pensar e escrever o texto. Exercício no qual, pela ingenuidade do autor, foram colocados referenciais frente a frente.

O movimento entre as diferentes áreas do saber, do espaço da computação a uma caminhada pelos campos da educação e filosofia, permitiu uma ampliação nas tarefas comparativas. Nesse ir e vir, foi possível perceber um conjunto de proximidades e distanciamentos, os quais resultaram em pressupostos em comum ou, até mesmo, pouco comuns.

Sob o ponto de vista deste autor, ocorreu uma caminhada por entre uma ciência objetivista¹ e outra subjetivista². Afirma-se a ideia inicial da pesquisa cujo interesse constituiu-se a partir dos múltiplos espaços que poderiam existir entre esses rótulos.

À medida que se aceitou o diferente, criou-se uma abertura para a criação, para o compartilhamento, quando, por algum motivo, foi possível constituir outro olhar. Um olhar questionador e problematizador.

Talvez o interessante não seja questionar o porquê da necessidade desse olhar, mas o que se proponha. Invadir, desvelar e criticar espaços educativos em movimentos que se comprometiam com as transformações sociais.

Como forma de facilitar o entendimento do (da) leitor (a) sobre esse olhar, é desejo deste autor retomar vivências no intuito de possibilitar esclarecimentos os quais favoreçam a leitura do texto em questão.

A pesquisa³ aqui realizada demarca seu começo, formalmente em curso de doutorado, no ano de 2012, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação do educador Dr. Gomercindo Ghiggi.

¹ Faz-se uma aproximação à área da computação, como ciência objetivista, no intuito de que essa faz uso dos critérios da razão, baseada em uma lógica disjuntiva, na qual se minimiza a contradição.

² Compreende-se a área da educação como ciência subjetivista, pois a construção do conhecimento está ligada ao momento histórico vivido, na percepção de que a atividade científica proponha a estruturação de significados conforme a aproximação aos objetos/sujeitos da pesquisa. É possível refletir, a partir de uma lógica conjuntiva, como processo dialético entre subjetividade e objetividade, o qual abre espaço para a contradição.

³ O início do doutoramento ocorreu formalmente em março de 2012, sendo que nos anos anteriores, 2010 e 2011, este autor cursou o mestrado no mesmo Programa de Pós-Graduação.

Na época, a centralidade da discussão constituiu-se no seguinte questionamento: como é possível ao educador e a educadora⁴ universitários aprenderem nas relações educativas com os educandos⁵? A indagação formou-se a partir de falas provindas de conversas informais⁶ com educadores e educadoras universitários, tais como: “Em se tratando de conteúdo, tu imaginas que o professor possa aprender algo com os alunos?” ou “Professor aprende com aluno?”.

A partir dessas inquietações, foi possível assumir uma postura investigativa junto ao Programa de Pós-Graduação no intuito de desvelar tais condições. Foram dessas inquietações que nasceu o interesse pelo tema, na percepção de que a leitura que fazem educadores e educadoras, das relações educativas, é de que nada aprendem junto aos educandos.

Mas, antes de aprofundar a descrição da pesquisa, tem-se como objetivo situar o (a) leitor (a) como foram elaborados os movimentos que oportunizaram este momento especial, no qual se fará uma retomada de situações de vida.

A formação⁷ do autor perpassa pela computação, com graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado, na mesma área, especificamente, Ciência da Computação. Pretende-se tornar as informações aqui descritas como fontes as quais potencializaram o estudo em questão.

Essa caminhada por entre a computação proporcionou, ao autor, uma falsa sensação de completude. Compreende-se que o ato de apreender o conteúdo programático constituiu uma trajetória pessoal marcada por uma educação

⁴ Ao longo do texto, como forma de opção política, utilizar-se-á educador e educadora com o objetivo de aproximar o discurso proposto às ideias de Paulo Freire. Compreende-se que Freire (2002), a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, passou a utilizar a expressão “educador ou educadora” como forma a evitar a discriminação do gênero feminino. Com Freire, a discussão de gênero emerge como condição radical, opção com que pretere as regras gramaticais da língua portuguesa. Nesse sentido, sua escrita passou a adotar a dimensão de novo homem, nova mulher. Diferente de um ou outra. No intuito de manter a lógica conjuntiva, ao longo do texto, optou-se por educador e educadora. Serão respeitados outros termos como professor, por exemplo, quando em citações textuais extraídas de autores selecionados.

⁵ Utilizar-se-á educando com o objetivo de aproximação às ideias de Paulo Freire. Serão respeitados outros termos como aluno e estudante, cf. nota 4.

⁶ Traduzem-se como aquelas conversas do cotidiano entre educadores e educadoras, principalmente, em inserção nas áreas das ciências exatas e da terra e das engenharias, áreas de atividade profissional deste autor.

⁷ Acompanhados da formação do autor já somam, aproximadamente, vinte e cinco anos de atividades como educador universitário e de ensino médio e tecnológico, por entre instituições como a Universidade Católica de Pelotas, Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul-Rio-Grandense e, atualmente, a Universidade Federal do Rio Grande.

conteudista, em que, por bons anos de academia, exercitou-se a reprodução do conhecimento.

Alguns anos nessa caminhada começaram a despertar o desejo de modificação, e a vontade de reorganização na atividade docente permitiu emergir uma série de indagações sobre esse quefazer, até então soberano e finito. Indagações como: o que e em que medida é possível aprender com o educando? Como se aprende?

Diante desses questionamentos, tomou-se a atitude de voltar a estudar, a estudar o próprio educador, aquele que se tornou educando, para pesquisar e perceber-se como outro educador à procura de um sujeito inacabado, procurando uma relação educativa aprendente na imersão em conhecimentos provisórios.

O importante nessa caminhada foi estar aberto ao aprendizado. Em tempos de incertezas, desvelou-se um saber provisório, o qual tomou o lugar do conhecimento soberano e finito, fazendo com que sentimento e razão se movimentassem.

Essa compreensão pessoal como educador, educando e pesquisador⁸ permitiu canalizar o desejo de contribuir para a própria formação, não apenas acadêmica, mas também uma formação a serviço da constituição de um sujeito engajado e imbuído de sentimentos que apontaram para a compreensão de tentativas de solução para as dificuldades inerentes à área da educação.

Essas circunstâncias vivenciadas pelo autor como educando conduziram a balizar a seleção dos educadores e educadoras, sujeitos escolhidos, os quais serão apresentados posteriormente, para que fosse possível pesquisar as relações de aprendizagem, objeto desta pesquisa. De maneira preliminar, os sujeitos da pesquisa foram elencados a partir da sua capacidade intelectual/cognitiva, atividades de ensino e pesquisa no ambiente universitário.

É oportuno alertar ao (a) leitor (a) que, mesmo reconhecendo a importância da participação dos educandos na relação educativa, este trabalho estabelece ênfase, por motivo de definição e abrangência, na perspectiva docente.

Como forma de problematização das informações obtidas junto aos sujeitos da pesquisa, utilizar-se-á como referência central a obra de Paulo Freire. A escolha

⁸ Concomitantemente à atividade de pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação, o autor assumiu, também, o retorno à graduação em curso de bacharelado em Psicologia, na Universidade Católica de Pelotas, onde, cf nota 7, já pertenceu ao quadro de educadores e educadoras.

por Freire nasce⁹ antes mesmo do início do curso de doutorado, no curso de mestrado, conforme anteriormente abordado.

A base teórica freiriana¹⁰ se torna instigante, desafiadora e o estímulo para o movimento. Um caminho não neutro, um discurso associado ao político e à transformação social, pela busca incessante da conscientização, apoiada na crítica, na constituição e reconstituição da autonomia, na qual a esperança se faz tanto como causa quanto como consequência.

Esperança fundamentada em ações no intuito de evitar tanto uma acomodação à realidade quanto uma fuga a idealismos, nas quais ambas as situações não seriam capazes de interferir na história.

Um Freire inquietante quando afirma sobre a importância de sua experiência político-pedagógica com trabalhadores, apontando o diálogo como articulador do entendimento entre os seres humanos¹¹. Diálogo com os iguais e diferentes, no qual se permite ouvir o outro, com alteridade. Percebe-se o limite na observação freiriana:

⁹ No ano de 2011, este autor passou a fazer parte do Núcleo Freire, coordenado pelo educador Gomercindo Ghiggi. Preocupado em compreender e explicar o processo de ensino-aprendizagem, este autor percebeu em Paulo Freire, pelo estudo das concepções de educação bancária e problematizadora, maneiras de desvelar pressupostos capazes de mediar e responder às conversas com os colegas de trabalho, conforme já citado. Como forma de aprofundar os conhecimentos, este autor, participou de vários eventos com os sujeitos envolvidos no núcleo. Por meio dessa inserção no grupo, participou-se, inicialmente, do *XIII Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire*, em Santa Rosa. No mesmo ano, esteve presente no *V Seminário Diálogos com Paulo Freire: das práticas escolares às pedagogias das marchas*, em Pelotas. Nos anos subsequentes, de 2012 a 2015, registra-se a participação nos Fóruns: XIV, em Erechim; XV, em Taquara; XVI, em Santo Ângelo; e XVII, em Santa Maria. Assinala-se, ainda, a participação nos diálogos: VI, em Santa Maria; e VIII, em Bento Gonçalves. Em 2013, lembra-se a participação no *VIII Colóquio internacional Paulo Freire*, em Recife. Não menos importante, faz-se o registro de participação no *Seminário de pesquisa em educação na região sul: IX*, em Caxias do Sul, no ano de 2012; e X, em Florianópolis, no ano de 2014. Registra-se, no ano de 2015, a produção teórica na revista *Querubim* e na obra *Muitos caminhos, um destino: conversas sobre educação*.

¹⁰ Demonstra-se aqui um sentimento amoroso deste autor em manter uma fidelidade estética, em delimitar o pertencimento das ideias de Paulo Freire como *freireanas*. De outra maneira, conforme as normas da gramática da língua portuguesa, utilizar-se-á, ao longo do texto, a expressão *freiriana*.

¹¹ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como maneira de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico, com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68, grifo do autor). A partir desse contexto, será respeitado o termo homem, cf. nota 4.

diálogo com os diferentes, mas não sectários¹², inidicando os possíveis enfrentamentos da proposta dialógica.

A intencionalidade, durante o percurso trilhado, foi assumir tal proposição como ponto de questionamento para que não se tropeçasse no erro de assumir a posição de sectário na defesa das ideias prontas a serem argumentadas.

Conforme foi possível refletir sobre os pressupostos freirianos, compreendeu-se, como proposta pessoal, resgatar, na experiência própria de vida, fragilidades e desencontros os quais, alinhados a Freire, demonstraram os objetivos da fundamentação aqui elaborada.

Não foi tarefa simples escrever este texto e, ao mesmo tempo, problematizar a intencionalidade do estudo, principalmente, por considerar que este autor esteve inserido na problemática, como sujeito não pronto, inacabado.

A sensação de dúvida esteve presente em todos os momentos, talvez pela tentativa de compreender o “inédito viável”¹³ como a essência daquilo que se pode sonhar, sentir, desejar e por ela lutar. Para Ana Maria Freire (2010), nessa essência, “[...] estão intrínsecos o dever e gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por esse mudado” (FREIRE, 2010, p. 224).

Na busca pela compreensão do “inédito viável”, propôs-se uma “situação-limite” como tarefa de desvelar, no espaço-tempo da sala de aula, o desejo da mudança. Desejo presente no questionamento: as relações educativas se

¹² Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) compreende que o sujeito sectário rompe com as questões humanas éticas, eliminando qualquer proposição de diálogo. Para o autor, o sectário é o sujeito que contempla uma falsa visão da história, desenvolvendo ações negadoras da liberdade, legitimando o determinismo. Os sectários, “[...] fechando-se em um ‘círculo de segurança’, do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade” (FREIRE, 2004, p. 27). “O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo” (FREIRE, 1969, p. 51).

¹³ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004), a partir da discussão sobre os temas geradores, argumenta que, se os sujeitos não estão envolvidos e envolvendo as “situações-limites”, as respostas desses mesmos sujeitos não serão autênticas. Dessa maneira, acabam por atuar a favor do modelo ao qual estão submetidos. Por outro lado, quando os sujeitos se percebem na fronteira entre o ser e o ser mais está implícito o “inédito viável”, como os projetos e atos das possibilidades humanas, com intensidade afetiva, cognitiva, política e ética. Da mesma maneira que os oprimidos tentam concretizar o “inédito viável”, os opressores tentam evitar as “situações-limites”. O “inédito viável” traz “[...] a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana” (FREIRE, 2010, p. 224). Freire (2004) remete a Álvaro Vieira Pinto, autor esse o qual constituiu uma discussão sobre o tema. Na obra *Consciência e realidade nacional*, Pinto (1960, v.2) compreende a necessidade de superação histórica das “situações-limites”, no sentido de que essas são situações criadas pela elite, as quais revelam a dificuldade dos seres humanos diante do fracasso, pela impossibilidade de vencer o sofrimento. Para o mesmo autor, é necessário que os seres humanos, a partir da consciência da riqueza natural e humana, convertam essas situações em oportunidades de superação.

configuram como situações gnosiológicas¹⁴? Compreende-se que a resposta resida no exercício da busca pelo ser mais, com a força da transformação, na qual, por esses movimentos, seja possível vislumbrar a partir de quem se é, o que se deseja ser.

Desafiador foi admitir essa incompletude, pela incerteza dos movimentos a serem realizados, quando a dúvida e o inacabamento tornaram-se companheiros no perceber a realidade em sua complexidade.

O foco, desta proposta de pesquisa, consistiu em investigar as relações educativas as quais se reconhece fazer parte tanto do fenômeno quanto de sua investigação. Não se faz possível dissociar este autor, pois as atividades realizadas como educando serviram de subsídios para a pesquisa, as quais se refletiram como argumentos, diretamente, na prática como educador, quando essa mesma prática forneceu questionamentos para as atividades de pesquisa.

Emerge a necessidade de entender esse momento como uma construção imbricada na qual tanto as atividades desempenhadas pelo autor, como pesquisador, educando e educador, quanto os pressupostos envolvidos nas diferentes relações se entrelaçaram, reafirmaram-se ou acabaram por se contradizer. Compreende-se que aqui esteja presente o ponto de partida: almejar a educação problematizadora como realidade percebida na condição de educando-educador.

Na problematização proposta, a ancoragem da situação gnosiológica está na construção do percurso cognoscitivo próprio de cada educando. Nesse contexto, o educador e a educadora devem: “[...] pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

Esse movimento torna-se o ponto instigador da aprendizagem, uma vez que a dúvida é posta pelo questionamento elaborado, abrindo caminho para a interação entre os sujeitos envolvidos. Essa interação, para acontecer, deve estar associada a

¹⁴ Para Boufleuer (2010), Freire propõe uma educação que se realize como processo gnosiológico. Nessa proposição, ao recuperar a concepção histórico-cultural do ser humano e do mundo, percebendo-os como inacabados e em constante construção, possibilita-se que essa educação se expresse como prática de liberdade e ação transformadora. Uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que, nela, a aprendizagem ocorre em uma relação na qual os sujeitos envolvidos se apresentam e se compreendem como seres aprendentes. “Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

um discurso assumido, no qual envolvidos, educador e educadora envolvem os educandos.

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, quando reflete sobre a teoria do conhecimento, Paulo Freire sustenta que não é possível ao educador e a educadora, apenas, exercerem uma oratória sobre as razões: ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria, mas, pelo contrário, o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático, da teoria, enfim, a sua encarnação.

O tema do envolvimento dos sujeitos com um dado discurso é recorrente na obra freiriana. “Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 2003, p. 48, grifo do autor).

Nesse sentido, estão presentes nas relações educativas gnosiológicas, tanto para os educandos como para o educador e a educadora: o inacabamento, como forma de incompletude, e a problematização pelo questionamento dialógico, ambos ligados pelo envolvimento do discurso, condicionado esse por seu argumento de radicalidade.

Sobre as relações educativas, na obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire afirma que é possível destacar que uma situação gnosiológica é “[...] aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 2013a, p. 107).

Problematiza-se que o aprendizado do educador e da educadora se efetiva quando há uma reorganização das estratégias pedagógicas de modo a proporcionar que a relação educativa torne-se uma situação cognoscente, na qual os envolvidos se caracterizam como sujeitos aprendentes.

A partir desses pressupostos, a relação gnosiológica acontece quando se constitui um diálogo entre o aprender e o ensinar desde que os sujeitos estejam imbuídos pela busca do conhecimento. Essa relação não está centrada apenas entre o educador e a educadora, mas articulada com os educandos e com esses e os autores e as autoras em estudo, constituindo questionamentos e problematizações.

Mesmo nos momentos em que o sujeito, na sua intimidade, exerce atividades de pesquisa passa a questionar a si, bem como inquirir o conhecimento. Quanto a esse inquirir o conhecimento, Freire remete ao “[...] diálogo invisível e misterioso que

estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente” (FREIRE, 2013a, p. 108), travando um diálogo também consigo mesmo.

A problematização, como atividade, representa o pressuposto que irá mediar as relações educativas. Sustenta-se a existência da problematização quando se percebe o jogo elaborado por determinados educadores e educadoras na busca da construção da intersubjetividade¹⁵. “A relação gnosiológica, por isso mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto” (FREIRE, 2013a, p. 86).

Parte-se da premissa de que educadores e educadoras propõem um estudo a partir de um conhecimento organizado, mas na relação educativa encontram-se com sujeitos que vão expor o que sabem sobre esse assunto, constituindo uma partilha¹⁶, na qual o outro, não é um estranho, mas apenas diferente.

Nesse movimento, os educadores e as educadoras repõem o caminho ao mesmo tempo em que constituem o repensar de todos, proporcionando um diálogo circular em que o pensar só existe a partir das relações com o outro. “A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico da humanização” (FIORI, 2004, p. 17).

É nesse enfrentamento que se reconhece, no âmbito desta tese, o exercício da contradição como força potencializadora na produção de relações educativas gnosiológicas e intersubjetivas.

A partir do conceito de “inédito viável” imbricado ao inacabamento humano como dinâmica de situações de vida, apoiadas essas nas relações dialógicas, constitui-se propósito deste autor a modificação continuada tanto do educador e da

¹⁵ Para Losso (2010), a intersubjetividade demonstra claramente a impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro. “O eu dialógico freiriano se constrói em colaboração, sabe que a sua constituição está no tu, o outro” (LOSSO, 2010, p. 231). Em contrapartida, reconhece também que esse tu se constitui também como eu. Freire, na obra *Pedagogia do oprimido*, quando remete à ação antidialógica pela conquista, atribui ao eu, antidialógico, a dominação, aquele que transforma o tu em um mero isso. De outra forma, na ação dialógica, na “co-laboração”, o eu dialógico é aquele que sabe “[...] que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2004, p. 165-166, grifo do autor). Daí que há, na teoria dialógica da ação, sujeitos que se encontram para a pronúncia e transformação do mundo. Faz-se uma aproximação às ideias de Martin Buber com relação à expressão Eu-Tu, como um “[...] encontro onde a totalidade do homem está presente e onde existe total reciprocidade” (VON ZUBEN, 2006, p. 15). Compreende-se que esse encontro é um dos modos do Eu-Tu de Buber, não o único.

¹⁶ No pensamento freiriano, a relação humana autêntica, como relação de sujeitos críticos, expressa-se como relação horizontal. Daí que, a opção de dialogar na diferença, por uma relação dialeticamente contraditória, está centrada na atitude de (com) partilhar.

educadora quanto dos educandos. Nesse sentido, o inacabamento humano não delimita um ponto final, mas uma marca de chegada.

Acredita-se que, mesmo de maneira preliminar, esta apresentação tenha demonstrado as intencionalidades do autor quanto à proposta definida. O medo de errar e a angústia de persistir no erro ao longo da caminhada sinalizaram, em diferentes momentos, as fragilidades vivenciadas pela busca diária da autonomia. As dúvidas pela opção de caminhos reforçaram o incabamento deste autor, o qual pôde exercer escolhas que se desdobrarão ao longo do texto.

A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade

Conforme anunciado no resumo desta tese, considerando a sociedade contemporânea, constata-se, na educação, a dificuldade de possibilitar novas relações, no que se refere ao desenvolvimento das atividades teóricas e práticas no espaço-tempo da sala de aula. A obra freiriana problematiza esse relacionamento, na tentativa de encontrar limites e definições que permitam alternativas de tornar os espaços educativos para além de uma proposta estática e narradora¹⁷.

Acredita-se que essa forma de educação, a qual se caracteriza pela transmissão do conhecimento, seja a mais percebida no cotidiano universitário, apresentando desafios a serem transpostos, diariamente, por educadores e educadoras e, ainda, educandos.

Com essa preocupação, buscaram-se, no pensamento de Paulo Freire, os dois extremos orientadores deste estudo. Primeiramente, a educação bancária, na qual o educando é visto como indivíduo que nada sabe e torna-se depósito de conhecimento daqueles que se julgam sabedores de tudo. Na visão bancária, o educador e a educadora, mesmo sem possuírem clareza de suas ações, dificultam o pensamento crítico dos educandos.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire argumenta que a narração dos conteúdos compreende a petrificação das dimensões concretas da realidade,

¹⁷ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004), remete ao contexto de uma educação narradora e dissertadora, como aquela que fala da realidade como algo parado, algo estático, na qual esse ato educativo torna-se o depositar os conteúdos nos educandos, pela memorização mecânica desses. Na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2013b), ao abordar a importância da leitura, argumenta que, em geral, esse tipo de educação acrítica induz o sujeito a tornar-se passivo diante das atividades propostas. Na obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2014a), no contexto da educação com crianças, demonstra, novamente, sua preocupação em relação a esse tipo de educação. É possível verificar que a temática perpassa vários momentos da obra do autor.

quando se estabelece uma enfermidade dessa própria narração, a qual implica, de um lado, o sujeito narrador e, de outro, os ouvintes, objetos verdadeiramente pacientes. “A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2004, p. 57). Nessa perspectiva, educador e educadora tornam-se repositórios especializados de conteúdos, tendo por função possibilitar aos educandos o acesso às informações neles contidas.

Associada à educação bancária, acredita-se que esteja a compartimentalização do conhecimento, a qual, com seu efeito pernicioso, faz com que tanto educandos quanto educadores e educadoras apresentem dificuldade de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre as várias subdivisões de seus repositórios.

Essa compartimentalização reflete-se na organização curricular em que as disciplinas configuram, não raro, realidades estanques e sem interconexão. Esse efeito é percebido pelo desenvolvimento da ciência moderna, refletindo-se na sociedade contemporânea.

Minayo (1994) enfatiza que o século XIX foi marcado pela expansão do trabalho científico, fazendo com que as tecnologias de pesquisas em todos os domínios se enriquecessem, acompanhadas da multiplicação de abordagens: “[...] o tempo dos especialistas chegou e com ele a fragmentação do saber. As certezas se tornaram fatos se impondo fragmentariamente” (MINAYO, 1994, p. 46).

Compreende-se que a especialização do saber acarreta, portanto, a fragmentação do conhecimento, sendo que cada área se enclausura, ao dificultar a criação de ramificações, as quais necessitam estar para além de suas fronteiras.

A fragmentação do saber, com fronteiras bem delimitadas, afirma-se na concepção de que decompor o todo em partes facilita a aquisição dos saberes, percebendo o todo como a simples soma das partes.

Esse movimento faz com que cada vez mais o educador e a educadora passem a crer na importância de trabalhar um conteúdo programático específico dissociado da realidade dos educandos, mesmo porque, na grande maioria das vezes, acreditam que o projeto pedagógico do curso assim o define.

Por outro lado, Freire estabelece uma ação educativa contrapondo-se à educação transmissora de conteúdos marcada pela dependência dominadora, a qual inclui, principalmente, a relação de dominação do educador e da educadora sobre os educandos. Nessa ação, contrária a dominação, proporciona-se uma

relação de compartilhamento horizontal entre os sujeitos, oportunizando a atitude de transformação da realidade conhecida.

A educação problematizadora implica a humanização em processo, conquistada¹⁸ pela práxis¹⁹, a qual envolve a reflexão e a ação dos seres humanos sobre o mundo, para transformá-lo.

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora responde à essência do ser, da consciência, de sua intencionalidade, quando essa consciência além de intencionar o objeto, volta-se para si mesma. Para Freire, esse movimento é a “cisão em que a consciência é consciência de consciência” (FREIRE, 2004, p. 67).

Dentro dessa perspectiva, está o diálogo como elemento fundante para pôr em prática a educação problematizadora. Essa prática permite romper com a verticalidade da educação bancária e operar a superação da concepção de que o educador e a educadora educam o educando, oportunizando a uma nova ideia: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (*Idem, ibidem*, p. 68).

Essa relação demonstra um movimento ressonante, no qual o diálogo possui como foco a reflexão sobre a realidade que não é entendida como abstrata e estática, mas como uma realidade concreta e processual da qual o educando faz parte e desenvolve autoria.

¹⁸ Como conquista, assume-se o significado que privilegia a relação dialógica freiriana, por meio de uma lógica dialética. Nessa relação dialógica, o objetivo principal é a transformação da realidade em favor da libertação dos seres humanos. Nesse contexto, os seres humanos não são mais meros observadores, mas estão no e com o mundo, agindo pela transformação desse último. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2004, p. 79). Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora uma discussão sobre a conquista, vinculada à ação antidialógica, associada à manipulação e à invasão cultural. De outra maneira, associada à ação dialógica, o termo aqui se situa como ato colaborativo dos seres humanos, no qual, por intercomunicação na realidade ou, ainda, por problematização dessa, agem em favor da transformação social.

¹⁹ A práxis, categoria de base marxiana, estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. Essa ação desencadeia a construção de um novo modelo conceitual em que o sujeito passa a atuar e interferir sobre o contexto no qual está inserido. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27). Para Sánchez Vázquez (2007): “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 109). Compreende-se que a ação libertadora freiriana, tomando por base uma relação dialógica, é histórica, reafirmando a formulação de pensamentos idealizados e vinculando o conhecimento a um objetivo concreto.

A autoria qualifica esse sujeito, tornando-o agente de suas ações, de seus interesses, permitindo autorizar-se como aquele que reflete sobre os conhecimentos trabalhados nessa realidade percebida. No momento em que o educando exerce a autoria, percebe que está, diretamente, rompendo com a transmissão de conhecimentos.

Na educação problematizadora, os desejos e motivos encontrados no ato educativo tornam-se aspirações e finalidades humanas. Por isso, o sujeito não está nesse espaço, como algo petrificado, mas está sendo, desenvolvendo-se e em processo.

Defende-se, neste texto, a ideia de que os dois extremos existam como pressupostos teóricos, ou seja, tanto a educação bancária quanto a educação problematizadora constituem-se como espaços balizadores, permitindo, nas relações educativas, as possíveis aproximações ou distanciamentos.

Nessa proposição, aproxima-se o conceito de “tipo ideal” de Weber (2001), o qual estabelece um processo no qual a proposição do conceito²⁰ se constitui a partir da abstração dos fenômenos concretos e particulares, na busca de uma individualização conceitual.

O autor estabelece que, a partir de uma construção subjetiva do pesquisador, em uma realidade complexa, elementos são definidos como um tipo, idealizado e perfeito.

Considera-se que, a partir das duas concepções de educação, bancária e problematizadora, constituídas nesse momento como teóricas, existam várias possibilidades e, a partir dessas, seja possível construir espaços que venham a constituir relações diferenciadas do ensinar e do aprender, permitindo o movimento para além da educação bancária, em busca de aproximações, ou seja, em busca da educação problematizadora.

A preocupação que se faz presente não está em elencar esses espaços, mas em problematizar circunstâncias específicas nas relações educativas oportunizadas pelos educadores e educadoras, sujeitos trabalhados nesta pesquisa. Sob esse enfoque, tem-se como intenção delimitar o foco da pesquisa, ao propor um estudo

²⁰ Para Weber (2001), um conceito, ou a definição de algo, com significado compreensível, só poderá constituir-se em uma realidade histórica cujos elementos são aglutinados em um todo conceitual, levando em consideração o seu significado cultural. “Por isso, o conceito final e definitivo não poderá ser encontrado no início, mas aparecerá no fim da investigação. Em outras palavras, devemos trabalhar, ao longo da discussão, para o seu principal resultado” (WEBER, 2001, p. 43).

das relações educativas nas quais os seres humanos envolvidos constituam-se capazes de exercer relações de reciprocidade, relações essas orientadas à opção política e situadas por argumentos de educação mediados pelo diálogo.

Caracteriza-se o espaço-tempo da sala de aula universitária como foco e interesse de estudo, no intuito de perceber esse espaço como um conjunto de alternativas e movimentos elaborados os quais se repetem ou não. A cada movimento, no qual a novidade é condicionada por argumentos da criticidade autêntica, constituir-se-á o novo, proporcionando vivências diferenciadas para os sujeitos envolvidos. De outra maneira, não raro, irão surgir movimentos de repetição, os quais em contradição aos novos irão compor o movimento dialético.

Partindo dessa proposição, compreende-se que o movimento seja o conceito chave para este estudo, como a ação que não aceita algo estático, aquilo que se repete. Portanto, o movimento é o fio condutor que orienta e permeia a ideia de modificação dos seres humanos.

O movimento remete ao chegar a planos intermediários, uma compreensão condicionada pela lógica dialética, ao estar em vias de ser, o qual estabelece a ideia de estar, permanentemente, em ação, como um movimento em direção ao infinito.

Deslocando para o conceito freiriano de inacabamento, seria possível admitir a ideia de chegar à percepção de novas realidades e à transformação dessas em um processo de conscientização em vias de se reconstituir. Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, o autor aponta para a conscientização como compromisso histórico no momento em que assume a reflexão crítica como compreensão de uma nova realidade, pois considerar o novo como algo acabado e finito seria o mesmo que concordar com a ideia de que a realidade antiga fosse algo intocável.

A proposta de Freire compreende a necessidade da ação-reflexão no intuito de manter o questionamento, a dúvida, mesmo, na nova realidade, espaço esse almejado e alcançado. “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais” (FREIRE, 1980, p. 27).

Por meio desse movimento, faz-se importante questionar o quanto o educador e a educadora são capazes de se perceberem como aprendentes, estando abertos ao aprendizado e à realidade dos educandos. Educadores e educadoras que assumem o papel de refazerem o mundo junto com os educandos, constituem um processo histórico de transformação da realidade. “O homem não pode participar

ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40).

Infere-se que a conscientização constitui-se como o principal objetivo da educação, educação essa a favor do ato provocativo da atitude crítica, comprometida com a ação e a reflexão. É nesse sentido que o educador e a educadora devem estar atentos à adoção de métodos que reduzam o educando a condição de objeto, pois a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito, e não objeto.

Contrário a redução do sujeito a condição de objeto, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire expressa a ideia de que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2003, p. 23). O autor constiui a ênfase de que o aprender deve acontecer em ambos os sentidos, sendo que quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender, primando pela interação com o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos.

Admitindo como ponto de partida a proposta freiriana, deseja-se problematizar a produção de subjetividades que se manifestam nas relações diárias entre educador e educadora, investigando manifestações para além de regras possivelmente definidas na partilha com os educandos.

Associado à pesquisa sobre a produção de subjetividades, intencionaliza-se caracterizar a importância do estudo epistemológico de pesquisar, atuar e persistir no caminho definido para a compreensão do objeto em estudo. Nesse sentido, reconhece-se, ainda, a provisoriedade dessa compreensão pelo estudo aqui elaborado, como caminho não finito o qual se faz pela construção diária.

Em relação à provisoriedade do conhecimento científico remete-se a discussão a partir de Japiassu (1992). O referido autor define epistemologia como: “[...] o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências” (JAPIASSU, 1992, p. 25). Para o autor, a epistemologia está além do estudo dos métodos científicos, os quais pertencem à metodologia, bem como não se reduz a uma síntese, ou uma antecipação das leis científicas.

O referido autor argumenta que o conhecimento passou a ser considerado “processo” e, nesse sentido, o “conhecimento-estado” se transformou em

“conhecimento-processo”, apresentando-se como um devir, problematizando que somente se conhece quando há a passagem de um conhecimento menor a um maior. “A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo” (JAPIASSU, 1992, p. 27).

A partir dos pressupostos aqui enunciados, o desafio desta pesquisa constitui-se em investigar as práticas de dois educadores²¹ universitários, atuantes em pesquisa, que possuam uma sólida produção intelectual, dentro de um determinado campo do saber. A intencionalidade, junto a esses sujeitos, foi problematizar o espaço-tempo da sala de aula, inquirindo como desenvolvem o aprendizado perante as atividades, ao levarem-se em conta as categorias centrais: inacabamento e autonomia.

Acredita-se que o aprendizado desses educadores está associado às modificações das estratégias pedagógicas quando se percebe esses sujeitos como agentes preocupados com o desenvolvimento integral das potencialidades dos educandos.

Cabe salientar que, quanto ao desenvolvimento integral, compreende-se aquele educador que mantém compromisso histórico, político e ético, preocupando-se com a formação dos educandos, para que esses não se tornem apenas reprodutores do conhecimento, mas sujeitos históricos engajados nos processos de constituição da autonomia e criticidade, pressupostos essenciais para as ações de transformação social.

Percebe-se aqui a intencionalidade de desvelar como é possível relacionar uma sólida produção, de um sujeito em nível de doutorado, à compreensão de como se estabelece o pressuposto do ser humano inacabado e, também, de como a ideia se reflete nas relações entre educador e educandos, bem como entre esses e a sociedade.

A pergunta preliminar que se elabora é: quais pressupostos sinalizam aos educadores a necessidade de tornarem-se sujeitos imbuídos do espírito de modificação? Se esses sujeitos se percebem inacabados, a proposição da mudança

²¹ Deste ponto em diante utilizar-se-á somente o termo educador no sentido de que as reflexões constituem-se em relação aos dois educadores, inicialmente, trabalhados na pesquisa. Ao remeter, futuramente, à tese retornar-se-á a utilizar o termo educador e educadora, pois serão contemplados outros sujeitos na pesquisa de base empírica.

é eminente, acreditando-se que a problematização seja o fundamento dessa metamorfose constante.

No intuito de alavancar essa percepção inicial, junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, intentou-se estabelecer alguns critérios, mesmo que provisórios. Partiu-se da definição *a priori* de Kant (1996), segundo a qual essas proposições representam as garantias da validade universal e definem os conhecimentos que podem vir a ser logrados. Para o referido autor, a posse dos conhecimentos sintéticos *a priori* evidencia os princípios do entendimento e antecipa a experiência.

De outra forma, caso não seja possível compreender esses critérios, então é possível duvidar de que sejam inerentes *a priori*, mas não se pode apresentar tal situação como uma impossibilidade de atingi-los mediante as forças do entendimento, nem declarar nulos os passos que a razão estabelece a partir dos mesmos.

Como proposta de encaminhamento para problematização, junto aos educadores, estabeleceu-se a investigação a partir de três **critérios**:

- **Densidade**: como densidade percebe-se a alta produtividade intelectual do educador e, ao mesmo tempo, a facilidade com que esse sujeito estabelece as relações horizontalizadas no espaço-tempo da sala de aula. Compreende-se que, por intermédio desse critério, o educador socializa o conhecimento, envolvendo, nesse processo, os educandos os quais conseguem perceber diferentes conexões para a vida, além dos conteúdos estudados;
- **Rigorosidade metódica**: reflete-se que os educadores demonstram organização em sua proposta para além do espaço-tempo da sala de aula, mantendo uma relação epistemológica com a cotidianidade. Acredita-se que a coerência do educador entre o referencial teórico e a vida possibilita aos educandos a problematização de suas intenções, conhecimentos e espaços em relação às situações de vida. E,

- **Qualificação:** justifica-se a intencionalidade do educador em qualificar os trabalhos, ensaios e avaliações²² dos educandos, não pelo fato de constituir uma nota ou conceito, mas como forma de prover uma alavanca para as próximas atividades, com o objetivo de aprimorar esse percurso com a ideia de que o educando constitua-se maturo e autor de sua própria trajetória, de sua história.

Compreende-se que esses critérios constituíram um instrumento mínimo para a investigação preliminar com os sujeitos, com vistas a perceber as práticas desses as quais, por vezes, aparentam, esteticamente, ser educação bancária.

Justifica-se o confronto de ideias na tentativa de estabelecer em que medida esses espaços, muitas vezes determinados como aulas tradicionais, poderiam se aproximar da educação problematizadora.

Retoma-se o questionamento: a ideia de inacabamento com sustentação nos critérios pré-definidos, alicerçados na relação dialógica problematizadora, permite constituir um educador e uma educadora que se preocupe e interesse pelo desenvolvimento integral das potencialidades dos educandos? Essas ideias permeiam as atividades do educador e da educadora em suas situações de vida? E, ainda: em que medida essas ideias se tornam agentes na modificação das estratégias pedagógicas desse educador e dessa educadora?

Considerando as atividades do educador e da educadora, nas relações educativas, no espaço-tempo da sala de aula, tomando por base os critérios: densidade, rigorosidade metódica e qualificação, propõe-se a seguinte **tese**: o aprendizado do educador e da educadora se efetiva quando esses sujeitos comprometidos com a ideia de inacabamento, antropológica, transformam as estratégias pedagógicas, utilizando a relação dialógica problematizadora como ferramenta para constituir uma relação entre o aprender e o ensinar na qual os inseridos nesse contexto (re) criem uma situação gnosiológica própria e intersubjetiva, alicerçada na constituição da autonomia, visando à modificação.

²² A avaliação no contexto freiriano é mediação entre educador e educadora e, ainda, educando, movimento no qual os saberes estão em, permanentemente, processo de dialetização. Faz-se necessário considerar que os envolvidos na relação educativa são sujeitos históricos e, portanto, com histórias diferentes. Nesse contexto, o processo avaliativo não é unilateral, mas copartícipe. Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire condena a verticalização da avaliação pedagógica. “A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 2003, p.116).

De forma resumida, assume-se a hipótese central de que o aprendizado do educador e da educadora se efetiva quando esses sujeitos se reconhecem inacabados em busca da autonomia transformadora.

Quando se afirma, no âmbito da tese, quanto a uma situação gnosiológica própria e intersubjetiva, tem-se como premissa que o educador e a educadora estão abertos ao saber e à realidade dos educandos, compreendendo que cada sujeito aprende e percorre seu próprio caminho, inseridos todos em um processo de diferentes aprendizagens.

Para a construção desse caminho, acredita-se que a problematização considerada, inicialmente, como estratégia pedagógica, questionadora dos conteúdos e métodos, transforme-se em questionadora e desafiadora de um refletir diferenciado entre os sujeitos envolvidos, fazendo com que o educador e a educadora (re) articulem, junto a seus referenciais e pressupostos, técnicas e métodos, e, principalmente, novas formas de ação-reflexão.

Retorna-se aos questionamentos: no coletivo, espaço-tempo da sala de aula, como é possível oportunizar caminhos diferentes aos educandos? São aceitos e permitidos caminhos que venham a pôr em dúvida as verdades, previamente, estabelecidas? Qual o conjunto de saberes aprendidos pelo educador e pela educadora, nas relações educativas?

Considerando como ponto de partida os critérios elaborados para a pesquisa, adotou-se como **objetivo geral** problematizar como, na universidade, o educador e a educadora exercem autoria sobre sua própria história e comprometem-se com a ideia de desenvolvimento integral das potencialidades dos educandos, exercendo, em situações de vida, o desafio diário da modificação e evolução das estratégias pedagógicas, no sentido de que percebem em si e nos educandos, sujeitos em construção e aprendizado.

Em relação aos **objetivos específicos**, investigou-se na literatura freiriana categorias as quais, em conjunto com as categorias centrais inacabamento e autonomia, permitiram sistematizar a fundamentação da análise dos dados. Da mesma maneira, procedeu-se a identificação, na literatura, dos movimentos e práticas de um educador e uma educadora, no âmbito universitário, com vistas à constituição de um ser humano reflexivo e aprendente. Esse fazer está vinculado a sujeitos os quais exercitam o revisitar e o reorganizar as atividades em íntima relação e crítica com as situações de vida. Ainda, com relação à literatura, definiu-se

como objetivo problematizar os pressupostos fundantes da educação libertadora, educação essa promotora de transformações sociais associadas à compreensão da vocação ontológica do ser humano de ser mais, a qual se faz imbricada às relações dialógicas e aceitação do outro.

Em relação à pesquisa de base empírica, constitui-se como objetivo identificar de que maneira o educador e a educadora se reconhecem como aprendentes nas relações educativas, investigando como exercem a horizontalidade dessas atividades no espaço-tempo da sala de aula. Ainda, como intuito, sistematizou-se as estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador e pela educadora.

Associado a esses processos, questionou-se se essas estratégias estão logicamente organizadas não somente para o espaço-tempo da sala de aula, mas também para que os educandos possam perceber as ligações com as situações de vida.

Por fim, intencionou-se correlacionar os dados resultantes da pesquisa de base empírica à fundamentação teórica proposta, refletindo em que medida o educador e a educadora se reconhecem como seres humanos aprendentes e inacabados diante de suas atividades cotidianas, identificando, ainda, em quais pressupostos está embasada a noção de novas aprendizagens e inacabamento desses sujeitos.

Nesse sentido, foram definidas as seguintes **hipóteses**: o educador e a educadora percebem a realidade do educando, muitas vezes, como realidade dissonante do espaço-tempo da sala de aula e, pela densidade de produção intelectual, tendem a motivar o educando a estabelecer conexões com essa mesma realidade. Associada a esta hipótese, é possível refletir que o educador e a educadora constituem-se como agentes motivadores para que o educando possa transpor os conteúdos trabalhados para a realidade.

Acredita-se, ainda, que o educador e a educadora, pela sua coerência ao referencial e pressupostos, criam uma relação de confiança com os educandos, tornando-se elos de referência entre a realidade do educando e o mundo acadêmico.

O educador e a educadora definem, não somente, o conteúdo programático como fio condutor de suas atividades no espaço-tempo da sala de aula, mas, por meio de estratégias pedagógicas, associam suas experiências de vida, correlacionando-as a esse conteúdo a ser desenvolvido. As modificações nas

estratégias pedagógicas associadas à percepção do inacabamento possibilitam ao educador e a educadora situarem-se como sujeitos aprendentes nas relações educativas.

Tendo como referência os pressupostos freirianos, apresentam-se neste texto os encaminhamentos da pesquisa realizada, organizados em capítulos que, sucessivamente, abordam: **Capítulo I – Os rumos da pesquisa – delineamento metodológico** – definiu-se a forma de trabalho utilizada no desenvolvimento da pesquisa de base empírica, vinculada à análise dos dados coletados; **Capítulo II – A educação – da manutenção à transformação social** – constitui-se uma abordagem das ideias de Paulo Freire, enfatizando a relação imbricada entre a educação e a transformação social. No capítulo, fez-se a discussão sobre as relações educativas nas quais o diálogo constitui-se como pressuposto ontológico, refletiu-se sobre o enfrentamento necessário diante das “situações-limites” como maneira de compreender a vocação entre o ser e o ser mais e, ainda, compreendeu-se uma discussão em relação à percepção crítica da realidade, a reflexão sobre a mesma e a ação transformadora sobre essa; **Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendentes** - fez-se, inicialmente, uma aproximação à pedagogia universitária, âmbito da formação, na qual se refletiu sobre as ações exercitadas pelo educador e pela educadora no intuito de compreender a constituição do processo reflexivo, bem como foram problematizadas as categorias e critérios de análise, pela relação com textos vinculados à área da filosofia da educação. Ainda, no capítulo, foram elaboradas ideias-força as quais remetem a aproximações entre a tese e os pressupostos trabalhados e **Capítulo IV – As estratégias pedagógicas e o quefazer docente** - descreveu-se um recorte do estudo etnográfico referente às atividades no espaço-tempo da sala de aula dos sujeitos da pesquisa, seguido pelas transcrições das entrevistas das quais se apresentou a problematização dos relatos produzidos, à qual se adicionaram as transcrições das informações provenientes dos momentos da banca de qualificação e, por fim, elaborou-se a síntese sobre as informações analisadas. Seguem as considerações finais e as referências.

CAPÍTULO I – OS RUMOS DA PESQUISA

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a Coleta de Dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios "neutros" que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitamos este ponto de vista, da "neutralidade" natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Conforme abordado nas considerações iniciais, a construção do objeto de pesquisa surge a partir de um questionamento pessoal de vida, o qual atravessa por entre os momentos de escrita desta tese, associado à inquietação de como problematizar as relações educativas. Tais questões se fazem presentes ao longo de uma jornada dedicada ao magistério no ensino superior.

Tem-se como intenção, no capítulo subsequente, aproximar um recorte da problematização elaborada na obra freiriana a respeito do assunto, mas o objeto da dúvida se faz presente quanto ao constituir relações educativas horizontalizadas, nas quais o educador e a educadora tornem-se sujeitos aprendentes, como questionado anteriormente.

A partir dessa proposição, acredita-se possível o encontro com sujeitos os quais exercitem essa prática pedagógica. Esse capítulo possui por intenção apresentar ao (a) leitor (a) os sujeitos da pesquisa e as condições das escolhas, bem como, dissertar sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação e análise dos dados.

1.1 A pesquisa de base empírica – caminhos e delimitações

A partir de movimentos sucessivos de observação, baseados nos critérios, inicialmente, elencados: densidade, rigorosidade metódica e qualificação e, ainda, segundo a voz deste autor, exerceu-se a escolha de dois educadores, sujeitos da pesquisa. Ambos são doutores envolvidos com ensino de graduação e pós-

graduação. Os sujeitos serão identificados neste texto como: educador-A²³ e educador-B²⁴.

Com a intenção de desvelar o exercício da problematização para além do espaço-tempo da sala de aula, procurou-se elencar sujeitos como aqueles inseridos não só nas questões acadêmicas de suas instituições, mas também nas questões políticas, sociais e econômicas, educadores que exercitam um discurso sobre a teoria como exemplo concreto e prático da própria teoria.

Como técnicas a privilegiar a pesquisa qualitativa²⁵, foram realizadas observações junto às atividades em sala de aula²⁶, especificamente nos primeiro e segundo semestres de 2012 para o educador-A, disciplinas da graduação de curso de bacharelado, 3 horas/aula por semana e, no segundo semestre de 2012 e primeiro de 2014 para o educador-B, disciplinas da pós-graduação, 3 horas/aula por semana, as quais produziram anotações de campo, em sua maioria, de ordem descritiva.

Para Triviños (1987), as anotações de campo assumem um sentido restrito quando as observações e reflexões realizadas sobre as expressões verbais e ações dos sujeitos são descritas em um primeiro momento para, posteriormente, serem elaborados comentários críticos.

²³ O educador-A possui graduação, especialização, mestrado e doutorado em Filosofia. Educador em universidade pública, graduação e pós-graduação e, ainda, educador em universidade comunitária, graduação, como professor titular.

²⁴ O educador-B possui graduação e mestrado em Filosofia e, ainda, doutorado em Educação. Educador em universidade pública, graduação e pós-graduação, como professor titular.

²⁵ Conforme Flick (2009), apesar dos muitos enfoques existentes na pesquisa qualitativa é possível identificar características comuns. “Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras” (FLICK, 2009, p. 08). Dentre as formas de entender e descrever os fenômenos, elencadas pelo autor, citam-se: 1º) análise de experiências de indivíduos ou grupos, as quais podem estar relacionadas à história biográfica ou às práticas cotidianas ou profissionais; 2º) exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo pela observação e registro de práticas de interação e comunicação e, ainda, 3º) investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

²⁶ Ressalta-se ao (a) leitor (a) que este autor esteve inserido nas turmas com os respectivos educadores na condição de educando regularmente matriculado, bem como, de pesquisador. Cf. já discutido nas Considerações iniciais, subtítulo A trajetória de vida – um sujeito ao descobrir-se incompleto, há uma compreensão pessoal como educador, educando e pesquisador de canalizar o desejo de contribuir para a própria formação, formação permanente, não apenas acadêmica, mas também uma formação que aponte para uma ação-reflexão em favor de soluções para as dificuldades inerentes à área da educação.

No intuito de fornecer os subsídios iniciais para esta pesquisa, optou-se pela elaboração de um estudo etnográfico²⁷, considerando o espaço-tempo da sala de aula junto aos educadores envolvidos. A partir desse estudo, com ênfase na tradição interacionista, buscou-se desvelar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, tecendo “[...] um delineamento mais subjetivo sobre como as pessoas entendem aquilo que fazem” (ANGROSINO, 2009, p. 48).

A dificuldade de atingir fidelidade na elaboração das descrições constituiu-se presente, pois, além de o próprio pesquisador estar inserido no ambiente da pesquisa como educando, surgiram novas ideias para a condução dos trabalhos de pesquisa. Segundo Angrosino (2009), a existência de diversos comportamentos, atitudes e diálogos, os quais são geradores de novas hipóteses, ocasionam a necessidade de reformular o processo de investigação.

Essa dificuldade causou modificações ao problema de pesquisa, bem como, às hipóteses e objetivos. Para Triviños (2001), modificações nesse problema transformam-se “[...] no processo de desenvolvimento do trabalho, também que a teoria pode resultar não suficiente para esclarecer algumas situações da realidade em foco; o que obrigará a buscar outros apoios teóricos, já conhecidos talvez na revisão bibliográfica” (TRIVIÑOS, 2001, p. 139).

Outra variável assumida no estudo etnográfico foi à dificuldade de exatidão associada à constituição do olhar deste pesquisador na condição de educando. “A ‘realidade’ que nós como etnógrafos percebemos é pois sempre condicional; não podemos presumir que outro etnógrafo, olhando em outro momento para o mesmo conjunto de ‘fatos’, chegará exatamente às mesmas conclusões” (ANGROSINO, 2009, p. 54).

Nesse sentido, comunga-se com a ideia de Geertz (1989), quando o autor refere-se ao que o etnógrafo enfrenta, “[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas [...]” (GEERTZ, 1989, p. 20).

²⁷ O método etnográfico, para Angrosino (2009), caracteriza uma maneira de estudar seres humanos em grupos organizados e duradouros, os quais podem ser definidos como comunidades ou sociedades. “O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Primeiro, é necessário aprender o que representam essas estruturas conceituais complexas no intuito de elaborar a compreensão de ideias, valores e comportamentos que estão inscritos nesses educadores, buscando desvelar os significados desses diferentes símbolos.

Com o objetivo de minimizar a dificuldade de exatidão dos significados encontrados a partir das observações e descrições, elaborou-se um processo de entrevista com os dois educadores.

Posteriormente a esse processo, associado às observações e entrevistas, reconheceu-se possível, a partir do processo de qualificação deste trabalho, em março de 2014, agregar as discussões geradas pelos sujeitos envolvidos, momento esse o qual se aproxima ao conceito de círculo de cultura²⁸.

O momento de qualificação, formado pelos educadores e educadoras e, ainda, este autor, teve por intuito acurar a análise dos dados, processo esse cuja sistematização convergiu para uma triangulação²⁹. Acredita-se que o momento da qualificação, a qual ao longo do capítulo será dissertada, como proposta de estudo apresentou como fundamento as relações dialógicas freirianas inseridas em um processo dialético.

Retomando a discussão sobre o processo de observação, evidencia-se a intencionalidade de explicar como as modificações nas estratégias pedagógicas, a partir das relações imbricadas com o inacabamento e a autonomia, promovem o aprendizado do educador.

²⁸ O círculo de cultura traduz para a educação uma forma organizacional para trabalhos em grupos, na qual há uma hierarquia de importância para as pessoas envolvidas. O educador e a educadora são vistos como coordenadores ou monitores do processo ensino aprendizagem. A proposta preconiza uma igualdade de participações. Freire (1980a) enfatiza a importância dos círculos como momentos nos quais é possível discutir, organizar e planificar ações no coletivo. Os círculos de cultura remetem às experiências de Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular em Recife, PE, no Projeto de Educação de Adultos, entre os anos 50 e 60. No círculo de cultura, em “[...] lugar do professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação compacta*, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1969, p. 103, grifo do autor).

²⁹ Embora o método etnográfico, a técnica da entrevista ou a pesquisa bibliográfica, possam ser utilizados isoladamente, neste trabalho optou-se convergir para um processo de triangulação. A triangulação é discutida e aceita na coleta e respectiva análise dos dados, superando “[...] as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). Conforme Creswell (2007), levando em consideração a importância da validade e da confiabilidade de uma pesquisa, o pesquisador deverá saber que existem diferentes lógicas de pesquisa, e manter-se em consonância com o método adotado é um sinal de coerência. O mesmo autor aconselha uma triangulação como forma de enfrentamento às diferentes fontes dos dados.

Nesse sentido, buscaram-se as causas, a origem, bem como as relações que mobilizam o educador a se colocar em situação aprendente, no esforço de intuir o quanto as consequências desses movimentos impactam as relações educativas.

A partir dessa intencionalidade, delimitou-se como eixo de observação o comportamento dos educadores, conforme categorias de base freirianas elencadas na Tabela 1, a seguir.

O eixo norteador tem por objetivo desvelar, na relação educativa o comprometimento e exercício dos educadores em relação às categorias previamente definidas: fazer reflexivo e pedagogia da pergunta (associados ao critério densidade); partilha do método e pertencimento (associados ao critério rigorosidade metódica) e relações dialógicas e responsabilidade social (associados ao critério qualificação).

Tabela 1 – Relação de categorias, critérios e questionamentos

Categorias Centrais	Categorias	Crítérios	Questionamentos
Inacabamento & Autonomia	Fazer reflexivo e aprendente Pedagogia da pergunta	Densidade	Educador e educadora percebem-se como agentes de problematização do conhecimento, levando em consideração a inserção dos educandos na prática pedagógica? Esses sujeitos conhecem as razões que os constituem como agentes articuladores da produção do novo?
	Partilha do método Pertencimento	Rigorosidade metódica	Educador e educadora possuem por objetivo tornarem-se agentes de socialização do método, levando em consideração os saberes e experiências aportados pelos educandos nas relações educativas? Esses sujeitos se percebem como sujeitos em movimento?
	Relações dialógicas Responsabilidade social	Qualificação	É possível que educador e educadora se percebam como agentes promotores de um diálogo no qual a prática da heteronomia se faz presente pelo exercício da humildade? E esses movimentos reverberam no que cada um pode contribuir para a relação educativa, a partir de um ponto inicial e pessoal até um dado ponto temporário de chegada? É possível que educador e educadora se percebam como agentes promotores de um diálogo problematizador no qual a discussão permeie questões sociais e políticas, que envolvam o contexto dos educandos, para além dos limites conteudistas e institucionais?

A prática pedagógica fundamentada nas categorias elencadas inspira relações educativas como situações gnosiológicas, nas quais os sujeitos envolvidos aprendem de forma não neutra, mas inseridos em um discurso teórico e político, com vistas à transformação social.

Faz-se uma aproximação ao fazer docente investigativo, no qual o educador e a educadora constituem um **fazer reflexivo e aprendente** no exercício do revisitar e reorganizar as práticas, em íntima relação e crítica com as transformações sociais.

Associado a esse fazer, associa-se a **pedagogia da pergunta**, como aquela que permite a reconstrução do então construído, a construção de novas práticas culturais.

Na sequência, define-se a importância da **partilha do método**, como o mecanismo o qual define o caminho partilhado pelos sujeitos envolvidos na relação educativa. Pelo rigor metódico, ampliam-se as chances do aprendizado crítico mantendo o respeito à cultura dos sujeitos envolvidos. Inserido no método, por meio de um diálogo crítico, associado à partilha, está o **pertencimento** não somente dos educadores e educadoras e, ainda, educandos, mas também da comunidade em geral.

Pela **relação dialógica**, a subjetividade se converte em subjetividade humana, no que estabelece a importância ao outro, diálogo não mais fundamentado na razão pura, mas na possibilidade de ouvir o outro. Um diálogo associado à realidade, ao tempo histórico, em prol da **responsabilidade social**.

Essas categorias estão imbricadas às categorias centrais, quando a **autonomia** deixa de ser finita, inerente ao **inacabamento**. A autonomia, de um corpo consciente, como maneira, permanentemente, de conquista. Tão importante quanto essa conquista também se faz presente a heteronomização dessa.

A figura 1, a seguir, demonstra a integração dos critérios, categorias e categorias centrais.

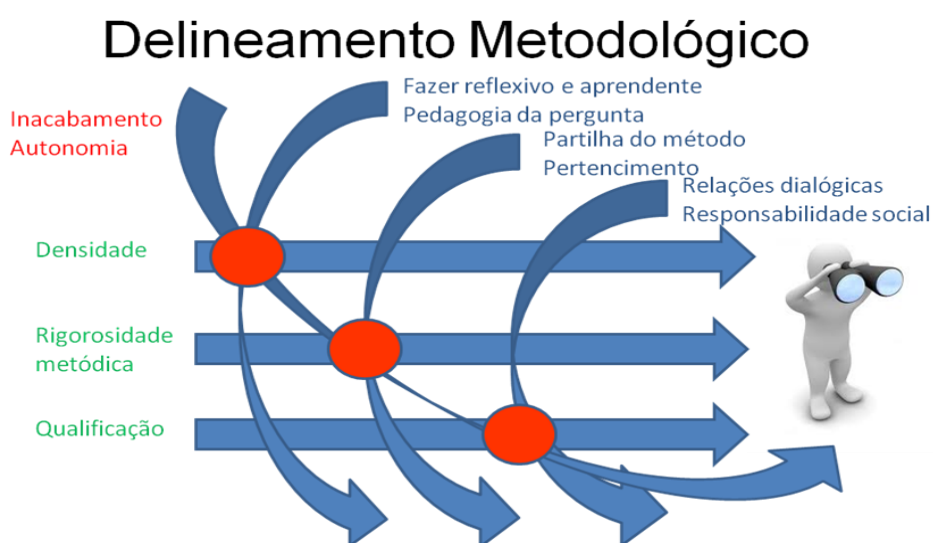


Figura 1 – Delineamento metodológico - categorias e critérios

É possível inferir que, quanto mais o educador e a educadora exercitarem dialeticamente o inacabamento, flexionando a autonomia, surgirá a preocupação com o aprender e, conseqüentemente, menos chances de criar verdades absolutas existirão, movimentos esses os quais promoverão um exercício de conscientização à medida que propõem a si e aos educandos questionar e estabelecer novos rumos para o andamento das atividades.

Definido o eixo norteador e as respectivas categorias, no segundo semestre de 2012, foram elaboradas as entrevistas³⁰ com ambos os educadores, as quais duraram, aproximadamente, duas horas cada. A partir desse momento, o estudo etnográfico assumiu uma dimensão específica, principalmente, por constituir referência às próprias entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em vídeo para posterior transcrição, conforme permitido o uso pelos educadores. Compreende-se que o uso da gravação representa um dos modos mais precisos para reproduzir as respostas.

A opção pela entrevista individual, nessa fase da pesquisa, possibilitou a profundidade nas informações, proporcionando uma aproximação face a face com o entrevistado.

A proximidade permite o esclarecimento de dúvidas, por meio da reformulação dos questionamentos que foram encaminhados, pois captar o pensamento do sujeito é um processo delicado e a flexibilidade que a entrevista pode proporcionar remete a essa prática.

Entre os diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com os objetivos do pesquisador, adotou-se a entrevista semiestruturada³¹. Por entrevista semiestruturada se entende: “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Faz-

³⁰ A pesquisa realizada a partir de uma perspectiva qualitativa tem como objetivo fundamental, não a produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de grupo, mas o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no fenômeno. Para Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa visa à obtenção de dados descritivos, investigados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo, além do produto final, preocupando-se, ainda, em retratar a perspectiva dos participantes.

³¹ Para Angrosino (2009), a entrevista, a partir do método etnográfico, poderia ser não estruturada quando não há um conjunto formal de questões a serem seguidas. No caso da pesquisa em questão, levando em consideração a experiência e formação dos educadores envolvidos, optou-se por uma entrevista semiestruturada embasada em teoria, com o objetivo de aprimorar a discussão e análise dos dados.

se oportuno salientar que essas interrogativas serviram como novas hipóteses que acabaram por surgir à medida que foram recebidas as respostas dos educadores.

Na entrevista, objetivou-se elaborar vários questionamentos sobre a prática docente desses sujeitos, com o intuito de problematizar os fenômenos identificados durante o transcorrer das atividades no que tange ao espaço-tempo da sala de aula, relações educativas, suas implicações e aprendizagem docente.

Procurou-se elaborar uma análise situacional, a qual produziu uma visão do contexto da pesquisa, no que tange às atividades dos educadores envolvidos, tal que essas circunstâncias permitissem desvelar o aprendizado na docência universitária. A entrevista veio a estabelecer um momento exploratório e não exaustivo, conduzindo aos próximos movimentos da pesquisa, como a análise dos dados.

Compreende-se que a linha condutora proporcionada na entrevista semiestruturada, com questionamentos abertos, a partir de uma perspectiva qualitativa, garantiu a flexibilidade, visto que, mesmo havendo um roteiro a ser seguido, possibilitou o aprofundamento das respostas quando necessário.

As entrevistas foram realizadas tendo por base questões elaboradas a partir da caracterização do educador em termos de concepção, compromisso, conscientização e mudança. Os questionamentos, construídos a partir de reflexões sustentadas pelo referencial teórico, estão imbricados às categorias de base freiriana.

Os questionamentos definidos tomaram a forma de questões descritivas, com o objetivo de obter informações sobre as experiências dos educadores. Argumenta-se a utilização de questões explicativas com o intuito de compreender as razões do quefazer docente. Os questionamentos elaborados foram os seguintes:

Questão 1: Como percebes a sociedade contemporânea? E a universidade? Qual é o teu papel nesse contexto?

Questão 2: Como percebes as relações entre a tua universidade e a sociedade? Quais os maiores desafios dessa relação?

Questão 3: Qual é a tua visão a respeito das relações estabelecidas internamente no contexto universitário?

Questão 4: Como relacionas o exercício do magistério e o exercício da pesquisa?

Questão 5: De que forma consegues manter uma relação de troca horizontalizada³² com os educandos?

Questão 6: Como percebes a qualificação dos educandos? De que forma acreditas poder fomentar a autoria em relação aos educandos?

Questão 7: Nos tempos atuais, considerando a imprevisibilidade dos tempos futuros, o que julgas importante que o ensino universitário proporcione ao educando? Como tens procurado resolver esse desafio?

Questão 8: Que relações estabeleces entre o que pensas e o que realmente executas na tua prática pedagógica?

Questão 9: De que forma tua prática se projeta no social?

Registra-se ao (a) leitor (a) que não há questionamentos explícitos à aprendizagem docente, pois o objetivo é construir, a partir das evidências encontradas, significados para essa problematização.

Como na entrevista semiestruturada as questões não são fechadas, percebeu-se que os educadores entrevistados tenderam a falar sobre determinado aspecto pesquisado em um questionamento, e não em outro.

Essa situação trouxe a necessidade de buscar nas entrevistas um recorte discursivo relacionado com as categorias inicialmente propostas, conforme a Tabela 2, a seguir.

³² Considerando que as relações de troca horizontalizadas constituem a base teórica educacional e da aprendizagem no contexto freiriano, faz-se oportuno esclarecer ao (a) leitor (a) que, mesmo ciente de que o questionamento expressa indução de resposta e sugere falência de verdade, compreende-se que os educadores escolhidos estão inseridos nesse contexto e, dessa maneira, a intenção é desvelar como exercem esse tipo de relação.

Tabela 2 – Relação de categorias e questionamentos para a análise

Categorias Centrais	Categorias	Crítérios	Questionamentos	Questionamentos elaborados para a entrevista
Inacabamento & Autonomia	Fazer reflexivo e aprendente da Pedagogia da pergunta	Densidade	Educador e educadora percebem-se como agentes de problematização do conhecimento, levando em consideração a inserção dos educandos na prática pedagógica? Esses sujeitos conhecem as razões que os constituem como agentes articuladores da produção do novo?	Questão 1: Como percebes a sociedade contemporânea? E a universidade? Qual é o teu papel nesse contexto? Questão 4: Como relacionas o exercício do magistério e o exercício da pesquisa? Questão 8: Que relações estabelececes entre o que pensas e o que realmente executas na tua prática pedagógica?
	Partilha do método Pertencimento	Rigorosidade metódica	Educador e educadora possuem por objetivo tornarem-se agentes de socialização do método, levando em consideração os saberes e experiências aportados pelos educandos nas relações educativas? Esses sujeitos se percebem como sujeitos em movimento?	Questão 3: Qual é a tua visão a respeito das relações estabelecidas internamente no contexto universitário? Questão 5: De que forma consegues manter uma relação de troca horizontalizada com os educandos? Questão 7: Nos tempos atuais, considerando a imprevisibilidade dos tempos futuros, o que julgas importante que o ensino universitário proporcione ao educando? Como tens procurado resolver esse desafio?
	Relações dialógicas Responsabilidade social	Qualificação	É possível que educador e educadora se percebam como agentes promotores de um diálogo no qual a prática da heteronomia se faz presente pelo exercício da humildade? E esses movimentos reverberam no que cada um pode contribuir para a relação educativa, a partir de um ponto inicial e pessoal até um dado ponto temporário de chegada? É possível que educador e educadora se percebam como agentes promotores de um diálogo problematizador no qual a discussão permeie questões sociais e políticas, que envolvam o contexto dos educandos, para além dos limites conteudistas e institucionais?	Questão 2: Como percebes as relações entre a tua universidade e a sociedade? Quais os maiores desafios dessa relação? Questão 6: Como percebes a qualificação dos educandos? De que forma acreditas poder fomentar a autoria em relação aos educandos? Questão 9: De que forma tua prática se projeta no social?

Compreende-se que, a partir desse recorte discursivo, foi possível elaborar uma descrição sobre o fenómeno pesquisado no intuito de problematizá-lo, não só em sua aparência, mas também na sua essência.

Levando em consideração os pressupostos metodológicos citados, assume-se o método dialético como forma de enfrentamento e análise da informação, admitindo que, nesses processos, é possível lidar com a contradição, na premissa de que essa possa captar e provocar o movimento, como força da resolução enquanto algo novo pesquisado.

Assegura-se que o importante, nessa pesquisa, é o processo, na tentativa de compreender a realidade em sua complexidade, pensando em diferentes concepções.

1.2 A dialética – da história à adoção de uma posição teórico-metodológica

No intuito de aprofundar a argumentação, propõe-se elaborar, como forma de recorte, um estudo sobre a dialética³³, partindo de Sócrates, na Grécia antiga. O filósofo compreendia o conceito de dialética³⁴ como um diálogo no qual, por meio do exercício da lógica, buscava-se o conhecimento pelo uso da razão.

Em Platão, a dialética se estende à reflexão coletiva, e o conhecimento deve nascer desse encontro, considerando dois momentos³⁵: a constituição da ideia a partir das possibilidades e a divisão dessa em suas partes.

Para Aristóteles, a dialética assume outro significado, segundo o qual o importante é a disputa, o exercício da opinião, não o conhecimento e, nessas condições, a dialética passa a promover acordos pela mediação de forças.

A dialética conquista o centro das reflexões e debates a partir do movimento renascentista³⁶, no século XVI, momento de insurgimento das artes e das ciências aos hábitos medievais. Para Konder (1987), novas contribuições foram realizadas por Denis Diderot, considerando o movimento iluminista, a partir da Revolução Francesa, quando o filósofo percebeu a dinâmica das transformações sociais, refletindo-se a partir de sua concretude.

Segundo o mesmo autor, Rousseau desempenhou um papel expressivo a favor da dialética no século XVIII, pois o filósofo, ao defender que o indivíduo desenvolve-se plenamente em uma organização democrática, afirmava que, em sua

³³ Em Gadotti (2012), é possível compreender que a dialética é anterior a Sócrates. O autor faz referência a Lao Tsé, no livro do Tao (*Tao de King*), pela lógica da natureza e dos seres humanos, e a Heráclito de Éfeso, segundo o qual, prevalece a luta pelos opostos. “Como vemos, a questão que deu origem à dialética é a *explicação do movimento*, da transformação das coisas. [...] A dialética considera todas as coisas em movimento, *relacionadas* umas com as outras” (GADOTTI, 2012, p. 14, grifo do autor).

³⁴ A proposta socrática prevê a sistematização da dúvida, quando, por análises e sínteses, o filósofo exerce provocações sobre as questões, no intuito de fazer surgir a verdade, promovendo a autoria ao aprendiz.

³⁵ Em Gadotti (2012) esses momentos são definidos da seguinte maneira: “[...] o primeiro consistiria em reunir sob uma única ideia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistiria em dividir novamente a ideia em suas partes” (GADOTTI, 2012, p. 14).

³⁶ É possível reconhecer que três séculos depois de Cristo, Plotino considera a dialética não apenas como método, mas também como parte da filosofia, mas essa concepção não ganha repercussão, e a ideia de método prevalece ao longo da Idade Média juntamente com a retórica e a gramática.

concepção, o ser humano é um ser condicionado pela sociedade. Rousseau se defrontava com o problema de “[...] assegurar bases de um contrato social que permitisse aos indivíduos terem na vida social uma liberdade capaz de compensar o sacrifício da liberdade com que nasceram” (KONDER, 1987, p. 18).

Ao final do século XVIII, as questões políticas provocadas pelo movimento iluminista, diante da vida cotidiana, começaram a refletir-se na filosofia. A percepção³⁷ kantiana compreende que a consciência está para além do registro de impressões externas, uma vez que se trata da consciência de um ser que, de forma ativa, interfere na realidade.

Para Sanfelice (2008), no momento em que se considera esse recorte de configurações assumido pela dialética, até a perspectiva kantiana, é possível afirmar que essas concepções possuem em comum a conotação do: “[...] princípio segundo o qual dois contraditórios não podem se encontrar simultaneamente na mesma coisa” (SANFELICE, 2008, p. 70).

Foulquié (1974) compreende que a dialética, ao longo dos tempos, assumiu diversos significados³⁸, mas manteve o princípio de não contradição até Hegel, pois “[...] uma coisa não pode simultaneamente ser e não ser, e, sempre que o pensamento é levado a afirmar sucessivamente duas proposições que se contradizem, uma delas é evidentemente errada” (FOULQUIÉ, 1974, p. 40).

A dialética possui em Hegel e em Marx suas maiores expressões, e “[...] a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o fulcro essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes” (*Idem, ibidem*, p. 40).

Para Gadotti (2012), a dialética em Hegel define o momento negativo da realidade, como aquilo que tem a possibilidade de não ser e, nesse contexto, “[...] a razão não é apenas o entendimento da realidade, como queria Kant, mas a própria realidade: ‘o racional é real e o real é racional’” (GADOTTI, 2012, p. 16).

³⁷ A percepção kantiana conduziu a colocar a questão do conhecimento no centro de suas reflexões, voltando seu trabalho ao que denominou de “[...] ‘razão pura’ (anterior à experiência), o filósofo se convenceu, então, de que na própria ‘razão pura’ existiam certas contradições – as ‘antinomias’ – que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica” (KONDER, 1987, p. 22).

³⁸ Para Abbagnano (1998), o termo dialética “[...] não foi empregado, na história da filosofia com um significado unívoco, que possa ser determinado e esclarecido uma vez por todas; mas recebeu significados diferentes, com diversas inter-relações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um significado comum” (ABBAGNANO, 1998, p. 269).

A partir dessas ideias, Hegel compreende que a história é tanto domínio do mutável quanto manifestação da razão, definindo essa história como o pensamento que se realiza. “O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) a antítese (negação) e daí a síntese (conciliação)” (GADOTTI, 2012, p. 17).

Nesse movimento, a tese só existe pela oposição da antítese, porque a tese será modificada e surgirá uma nova. A antítese está contida na tese e, por sua vez, se constitui contraditória. A síntese será sempre provisória, pois se transformará em nova tese.

Com esses pressupostos, a negação não se constitui absoluta, negação de todas as coisas, mas negação de algo determinado. “A contradição se resolve, assim, não no nada, mas em um resultado. Esse resultado é um conceito, mais rico do que o negado e do que aquele que lhe foi contraposto, na medida em que ele é a unidade das determinações presentes em um e em outro” (TREIN, 2013, p. 166).

Marx buscou, na concepção dialética de Hegel, inspiração para suas formulações, explicitando, apesar das divergências e antagonismos entre eles, decorrentes do princípio idealista de Hegel e do princípio materialista de Marx, a contribuição hegeliana para as formulações da proposta marxiana.

O mesmo autor admite que “[...] a dialética de Hegel é a forma básica de toda a dialética” (MARX, 1974, p. 214). No entanto, o reconhecimento do mérito de Hegel está longe de significar a concordância de Marx com a concepção dialética hegeliana.

Dos estudos de Hegel resulta a compreensão do trabalho como categoria central do desenvolvimento humano, tendo em vista que é a partir dessa categoria que o sujeito entra em relação com o objeto, transformando-o em função de suas necessidades.

O trabalho adquire *status* de conceito-chave na concepção hegeliana da superação dialética, a qual engloba três movimentos: “[...] a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1987, p. 26).

Para Konder (1987), no processo de trabalho a matéria prima é, inicialmente, negada, quando perde sua forma natural, ao mesmo tempo é conservada, já que assume uma nova forma e, finalmente, é modificada quando assume a elevação de seu valor.

Apesar de Hegel ter elaborado sua concepção de dialética, tendo como ponto de partida, o movimento, o faz a partir de seus pressupostos idealistas, levando ao aprisionamento da existência a consciência oriunda da pura abstração.

Se a percepção dos contrários em sua unidade aproxima Hegel e Marx, os pressupostos do pensamento idealista, de um lado, e os pressupostos do materialismo, de outro, criam distanciamentos entre esses pensadores.

Conforme explicitado por Marx (2012), o método dialético é oposto ao método hegeliano. O autor afirma que, para Hegel, o processo do pensamento transformador de um sujeito sob o nome de ideia é o criador do real, sendo esse a real manifestação externa.

Na proposta de Marx, o ideal não é mais do que o material transposto para o sujeito e por ele interpretado. “Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do indivíduo místico” (MARX, 2012, p. 28-29).

Para Martins (2008), idealismo e materialismo não devem ser compreendidos, simplesmente, como teses opostas, visto que, para a dialética, são pressupostos contraditórios nos quais a sustentação de um irá deslegitimar o outro. “Isso porque os argumentos que são usados para se admitir o materialismo e defender sua validade teórica como sustentação de um paradigma epistemológico são os mesmos que destroem a legitimidade do idealismo” (MARTINS, 2008, p. 33).

O referido autor determina a passagem do culto ao ser humano abstrato, definido por Hegel, à problematização desse ser pela ciência do real e de seu desenvolvimento histórico, realizando a inversão da dialética.

Coloca o objeto como primeiro, assegurando a primazia dos conteúdos materiais e históricos, bem como as formas finitas da consciência, sobre as formas infinitas dessa mesma consciência. “Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2010, p. 29). Evidencia-se a intencionalidade da proposta para além da formulação de pensamentos idealizados, mas vinculando o conhecimento a um objetivo concreto.

Esse mesmo objeto que os seres humanos percebem ou criam é parte de um conhecimento totalizante ou de um processo de totalização. Ambos nunca são alcançados como etapas definitivas ou acabadas. “A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se

quisermos entender melhor a realidade” (KONDER, 1987, p. 37). A síntese se configura como uma visão de conjunto a qual permite desvelar a estrutura significativa da realidade³⁹ em uma dada situação.

No estudo do método de análise da economia política, Marx (1978) propõe que esse método inicie-se sempre pelo real e pelo concreto, induzindo a que essa seja a forma correta. No estudo de um país, parece ser correto iniciar-se pela população que se constitui na base e no sujeito social da produção. Segue, porém, uma observação atenta, em que se compreende que a população é uma abstração, se forem desprezadas as classes que a compõem.

Essas classes representam uma palavra vazia de sentido se forem ignorados os elementos em que repousam, como, por exemplo: o trabalho assalariado e o capital. Esses elementos constituem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. Dessa forma, o capital, desconsiderando o trabalho assalariado, sem valoração, sem o dinheiro e sem o preço, não representa nada.

Seguindo a argumentação, Marx afirma que, caso se começasse pela população, formar-se-ia uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, como uma análise, seria possível chegar a conceitos cada vez mais simples.

Considerando o concreto idealizado, passar-se-ia a abstrações cada vez mais tênues até que fossem atingidas determinações mais simples. “Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

A formulação proposta constitui o método dialético de Marx, quando a análise passa a viabilizar uma visão de que o universo vai se revelando tal como é. O pensamento se movimenta por dentro das diferentes partes apreendendo suas interconexões. “A modificação do todo só se realiza, de fato, após o acúmulo de mudanças nas partes que o compõem” (KONDER, 1987, p. 39).

³⁹ Para Konder (1987), a estrutura significativa da realidade constituída pela visão de conjunto chama-se *totalidade*. A totalidade está para além da soma das partes que a constituem. “A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada” (KONDER, 1987, p. 38). “Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização” (KONDER, 1987, p. 39).

Sanfelice (2008) adverte que não há “[...] conhecimento absolutizado, mas somente relativo. Relativo no sentido de que se constitui como parte de um todo” (SANFELICE, 2008, p. 89).

Ainda, segundo o mesmo autor, o relativo não é uma afirmação da impossibilidade de conhecer o fato, mas vincula-se ao movimento, ao processo e à mudança. “A forma de ser dos seres e fenômenos é ‘estar’ sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que foram, de estarem sendo o que são e de estarem produzindo o que serão” (*Idem, ibidem*, p. 89).

Para Marx (2012), optar pela dialética enquanto método, como posição teórico-metodológica, cria a necessidade de distinguir o método de investigação, constituído pela captação dos detalhes, particularidades e abstrações do método de exposição, o qual se apresenta pela estrutura significativa da realidade como discurso da unidade.

Considerando sob esse enfoque, o trabalho aqui apresentado será dissertado, de forma articulada, tanto pela descrição da investigação quanto pela síntese.

Na descrição da investigação, serão reproduzidos os relatos referentes às anotações de campo, elaboradas as transcrições das entrevistas, bem como serão investigados detalhes e apontamentos dos momentos em si, os quais constituirão subsídios para o processo de análise. Pela síntese, intenciona-se problematizar junto às categorias⁴⁰ definidas, compor novos questionamentos, desmonstrando que o processo exige interação e, por conseguinte, constitui a superação da realidade até então percebida.

Compreende-se, ainda, que o método dialético freiriano possui por base a relação dialógica e, dessa maneira, como terceiro movimento da pesquisa, conforme anunciado preliminarmente no início deste capítulo, agregaram-se, como fonte de informação, as discussões geradas durante o processo de qualificação deste mesmo trabalho.

Nessa linha argumentativa, ressalta-se que os sujeitos envolvidos no processo de qualificação compartilharam pressupostos e argumentos que vieram a

⁴⁰ Cf. Tabela 2 - Relação de categorias e questionamentos para a análise, Capítulo I – Os rumos da pesquisa – delineamento metodológico, p. 39.

constituir temas geradores⁴¹, como: o educador e a educadora aprendentes nos momentos da banca de qualificação, a orientação cooperativa na docência universitária e a possibilidade de aprendizagem do educador e da educadora.

Os momentos de discussão sobre esses temas constituíram a possibilidade de movimentação por entre o apropriado e o não apropriado, levando em consideração uma lógica dialética na qual elementos contraditórios compuseram fragmentos de movimentação. Os educadores e as educadoras envolvidos inseriram na discussão a ideia pouco favorável à lógica de qualquer expressão de determinismo, sugerindo uma forma de comprometimento com o texto que estimulasse a relação entre os elementos em análise.

É nessas condições que se assume a dinamicidade na relação com os dados da pesquisa, pois os educadores e as educadoras envolvidos no processo de qualificação permitiram a movimentação entre concreto e abstrato, no momento em que, para além de definir rumos para a escrita desta tese, também aproximaram suas vivências no intuito de compreender a aprendizagem na relação educativa.

O compartilhar na diferença permitiu a este autor extrair da realidade percebida dados de inquietação, os quais geraram novas provocações, encaminhando a sínteses provisórias.

O capítulo que segue apresenta uma discussão sobre a relação entre educação e transformação social, cujo embasamento teórico servirá de suporte para a análise e síntese dos dados investigados.

⁴¹ Para Brandão (2013), os temas geradores se constituem a partir de temas concretos da vida que “[...] espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos” (BRANDÃO, 2013, p. 39) e remetem a questões que são das relações dos seres humanos como: “[...] seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com valores, símbolos e ideias” (*Idem, ibidem*, p. 39).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA MANUTENÇÃO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O que eu sou? Tudo isto? Não! Sou um sincrético, isto é, alguém que emendou fragmento sem coerência, sem vida? Talvez um eclético, isto sim, no sentido de que há muitas presenças no meu pensamento e que eu procurei conversar com todos estes filósofos, que foram lidos, meditados e discutidos, pedindo, a cada um deles, apenas a palavra da verdade inabalável. Eu fui fazendo o meu pensamento, com certa coerência e com certa vida. Pelo menos pretendi fazê-lo (FIORI, 1987, p. 34).

Inicialmente, no capítulo aqui elaborado, pretende-se problematizar conceitos e pressupostos, nos quais a dúvida e a crítica se fazem presentes como fiéis companheiras de jornada. O caminho não é criar tensão, nem, muito menos, propor que algo é melhor que outro, mas pensando, como Fiori (1987), construir um pensamento, ou, ainda, uma reflexão, compreender a partir de um olhar próprio, talvez autônomo.

Na constituição desse olhar, cada vez menos favorável à repetição e ao estático, aproxima-se a ideia de movimento na qual se tomam como ancoragem inicial os escritos de Heráclito, a partir dos quais o filósofo define o princípio de que tudo está em contínua transformação e, ao mesmo tempo, nada pode permanecer estático.

Conforme Mendonça (2001), essa transformação significa dizer que o vir a ser nunca é, nunca chega a ser, estando sempre em vias de se constiuir. “Os sentidos atingem, de fato, apenas este aspecto aparente do real, e a aparência do real é esta de um constante mudar, de uma transformação incessante” (MENDONÇA, 2001, p. 163).

2.1 O ser humano como sujeito, com atuação e intencionalidade

Considerando Freire (1969, 2004), em seu primeiro momento, no final dos anos sessenta, obras como *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, o ser humano é sujeito, com atuação e intencionalidade, estando para além de um objeto do mundo⁴² do qual faz parte.

⁴² Para Andreola (2010), “Freire relaciona a categoria mundo com: a natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicar a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação” (ANDREOLA, 2010, p. 283). Segundo o autor, para o ser humano, o mundo significa o contexto de sua existência, transformando esse contexto por sua ação.

A proposta freiriana compreende a possibilidade da intervenção humana no mundo e como esse ser pode vir a causar modificações na realidade em que está inserido e, dessa maneira, o conceito de relações⁴³ assume centralidade na discussão.

É pelo caminho das relações que o ser humano, no exercício de sua singularidade, constitui a pluralidade imbricada à criticidade. A captação que faz da realidade concreta e da articulação que propõe sobre o dado analisado é crítica e reflexiva e não, apenas, reflexa característica da esfera dos simples contatos.

Nas relações há uma intervenção intencional vinculada à dimensão cultural, associada à capacidade de transcender do ser humano. Para Freire, “[...] é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (FREIRE, 1969, p. 40). A transcendência representa a possibilidade de que o ser venha a refletir sobre si, sobre o mundo, na busca da compreensão pelo sentido de existir, promovendo, a possibilidade de pensar diferentes existenciais.

No momento do exercício sobre o pensar diferentes existenciais, o ser humano aproxima-se de sua nova construção. A problematização das “situações-limites” transcende o senso comum quando o “inédito viável” singulariza o processo do qual se extrai o problema e, nesse sentido, constitui-se a singularidade daquele que se reconhece como sujeito histórico⁴⁴, promovendo a ação na realidade concreta, materializada pela “ação editanda”. Tal superação “[...] que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004, p. 91).

A proposta freiriana assume que a transcendência do ser humano está “[...] na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude” (FREIRE, 1969, p.

⁴³ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) assume que as relações que o ser humano trava no e com o mundo, sejam elas pessoais, impessoais, corpóreas ou incorpóreas, apresentam um conjunto de características que estão para além dos simples contatos próprios da esfera animal. A partir desse contexto, enfatiza que há uma pluralidade nas relações entre seres humanos na medida em que esses respondem a desafios propostos e que essas respostas não se esgotam em uma padronização. “No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (FREIRE, 1969, p. 40).

⁴⁴ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) compreende que o ser humano como sujeito histórico é aquele que, ao ter consciência de sua atividade e do mundo em que está inserido, atua em função das finalidades que propõe e que lhe são propostas. Esse sujeito, tendo como ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações, possui por objetivo constituir o mundo com sua presença criadora por meio das transformações realizadas nesse próprio mundo, quando se separa desse para poder com ele ficar, recriando sua existência.

40), compreendendo um ser humano factível e inacabado no qual se constitui o pressuposto do sujeito inconcluso, com atuação e intencionalidade, remetendo à análise de que esse movimento fundamenta um entrelaçamento entre mundo, ser humano e sociedade.

Essa relação entre mundo, ser e sociedade faz com que o ser humano herde experiências, crie e recrie, em um movimento integrado ao contexto no qual está inserido, como possibilidade de emitir respostas aos desafios que se apresentam em um processo de objetivação a si próprio, discernindo e transcendendo, inserido em um domínio identificado por Freire como o domínio da “História e da Cultura” (FREIRE, 1969, p. 41).

A integração à realidade é o que qualifica o ser humano para além da simples adaptação ou ajustamento, no sentido de que essa integração o enraiza⁴⁵, ao promover o aperfeiçoamento da consciência, tornando-a crítica. De modo contrário, a adaptação do ser humano constitui o conceito de passividade, o qual remete ao ser a incapacidade de transformar a realidade, mantendo, não raro, uma ação defensiva.

É a partir do desenvolvimento das relações com a realidade e associado a uma consciência crítica, que se torna possível compreender o ser humano como aquele que humaniza essa mesma realidade e, ao mesmo tempo, como ser agente em prol de sua cultura.

Para Oliveira (1996), é pela consciência crítica que o ser humano compreende a si próprio e o mundo, passando a promover ações capazes de transformá-lo em um novo ser, com capacidade de provocar transformações na ordem social.

Essa consciência se faz engajada no mundo, uma consciência intencional que examina e explora o mundo. Relações com o mundo onde subjetividade e objetividade constituem uma unidade dialética.

A proposta freiriana não é ingênua, e o autor reconhece a necessidade de uma atitude crítica para que o ser humano possa realizar sua vocação natural de integrar-se, no intuito de superar a simples acomodação.

⁴⁵ Freire (1969) refere que a integração do ser humano ao contexto o enraiza nesse, de maneira que o sujeito se torna “situado e datado”. A expressão “situado e datado” é tomada por empréstimo de Gabriel Marcel.

No sentido de constituir o pensar e o atuar na realidade para transformá-la Freire retoma a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, quando estabelece ênfase ao conhecimento e à atuação.

Em entrevista a Peter Park, Freire afirma: “O que eu tentei fazer com a conscientização foi insistir na relação contraditória entre subjetividade e objetividade na história” (GADOTTI, 1996, p. 441). Com essa afirmativa, desenvolveu uma crítica aos extremos utilizados ao longo da história como, de um lado, o idealismo e, de outro, o objetivismo mecanicista.

Freire rejeita essa relação de compreensão do mundo, pois “[...] explicações unilateralmente subjetivas e objetivas que rompem essa dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo” (FREIRE, 2013a, p. 101).

A proposta freiriana nega o reducionismo, visto que o ser humano é ser inserido como sujeito dos fatos a serem pesquisados, e não se torna possível, de forma alguma, reduzi-lo a simples objeto.

A ideia de conscientização, como o compreender a si e o mundo, com a transformação da realidade, está fundamentada em constituir um sujeito, inserido em seu tempo histórico, de maneira que esse possa pensar a organização da sociedade a partir do ser humano que é.

Essa condição remete ao ser humano tornar-se o ser da práxis⁴⁶, quando busca transformar o mundo com ação e reflexão de maneira a enfrentar, permanentemente, os desafios. “A conscientização ultrapassa o nível de tomada de consciência pela análise, do desvelamento das razões de ser da determinação situacional vivida, para constituir ações transformadoras” (GHIGGI, 2008, p. 134).

Partindo do pressuposto de que os desafios são cotidianos, faz-se a exigência de um processo constante de desacomodação, no qual não há o definitivo, mas um novo momento que deve ser refletido, compreendido e transformado.

Problematiza-se que a tomada de consciência, por muitas vezes, tende a atenuar o processo de conscientização. Quando se estabelece essa afirmação,

⁴⁶ O ser da práxis é aquele que, em prol da libertação, se reconhece como ser humano na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Nesse momento, para Freire (2004), a ação e a reflexão se impõem, não sendo mais possível “[...] dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 2004, p. 52).

acredita-se que o ser humano, pela consciência crítica⁴⁷ deve se reconhecer como inconcluso, condicionado e, por conseguinte, agente transformador da realidade na qual está inserido. De outra maneira, as consciências mágica, ingênua e fanatizada, não raro, mantêm o ser humano ajustado, ou determinado, a uma dada realidade.

Freire assume sua opção ao termo condicionado, por crer que ao sujeito imerso em uma situação de opressão lhe será exigida a ação, desde que possuidor da capacidade de reflexão e tomada de consciência. A proposta freiriana não está alinhada a um ser determinado, pois, como tal, esse não vislumbra alternativas de transformação social, econômica e política.

O desafio que se faz pertinente é o exercício dos conceitos trabalhados na área da educação, principalmente no que tange à formação de uma consciência crítica. “O propósito da filosofia educacional (pedagogia) de Paulo Freire é servir-se, então, da educação como um meio capaz de propiciar ao indivíduo a aquisição dessa consciência” (OLIVEIRA, 1996, p. 46).

Pelo propósito da educação, a conscientização como finalidade assume o sentido de princípio metodológico, pois, nas relações educativas faz-se necessário “[...] conceber a conscientização não apenas como finalidade das práticas fundadas na concepção problematizadora e libertadora da educação, mas também como princípio metodológico das ações e relações que se estabelecem no âmbito pedagógico” (FREITAS, 2004, p. 70).

A mesma autora afirma sobre a importância da articulação das dimensões política, epistemológica e estética que se configuram em uma perspectiva de globalidade eticamente comprometida.

Para Gonçalves (2008), na prática essa articulação ainda é insuficiente, uma vez que os espaços educativos persistem em apresentar aos educandos os resultados dos conteúdos e produções relevantes das conquistas culturais, científicas e técnicas. Nesses espaços, rejeita-se a incorporação de processos

⁴⁷ Oliveira (1996), a partir da obra de Freire, caracteriza os estágios da consciência: 1º) consciência mágica – a percepção da realidade social é limitada e distorcida, sendo a preocupação maior do homem a satisfação de necessidades elementares básicas; 2º) consciência ingênua – “[...] nota-se uma certa capacidade de questionamento do meio histórico cultural bem como a viabilidade de estabelecer relações dialógicas com o mundo e com os outros” (OLIVEIRA, 1996, p. 39); 3º) consciência fanatizada – as ações dialógicas ficam prejudicadas e reduzidas, pois representa uma consciência sectária, impondo sempre a ideia do convencimento; e, por fim, a 4º) consciência crítica – há a profundidade de interpretação da realidade na qual tudo é visto como passível de transformações. “O homem se torna participante do processo histórico e não mais apenas seu mero espectador” (OLIVEIRA, 1996, p. 44).

educacionais os quais estimulem aquilo que tenha constituído a humanidade a se diferenciar na ordem da vida. A partir dessa constatação, Gonçalves (2008) enfatiza a importância à partilha do método.

Há uma convergência dos autores pela proposição de estabelecer a conscientização como princípio metodológico. O método passa a ter por finalidade a transformação da realidade estabelecida, remetendo tanto ao educador e a educadora quanto aos educandos a responsabilidade de se tornarem seres da práxis, na procura de transformar o mundo com ação e reflexão.

Retoma-se a ideia no início deste capítulo segundo a qual se problematiza o ser humano como aquele que interfere na sociedade, pois, enquanto em processo de tomada de consciência, desenvolve uma análise situacional da mesma.

Considerando as duas categorias centrais, inacabamento e autonomia, as quais sustentam a tese defendida, compreende-se que os espaços de movimentação entre as mesmas representem as ferramentas que permitam contribuir como forma de criar tensão no processo de apreensão da realidade, auxiliadas pelas problematização e contradição existentes nas situações vivenciadas, ambas como formas instigadoras da promoção do novo, via relação dialógica.

Nesse mesmo sentido, aproximam-se as ideias de Ghiggi (2008) em relação à conquista da autonomia pela consciência do inacabamento e pela defesa da autoridade. Conquista que é vinculada a um processo de ação e reflexão promotor da leitura e transformação do mundo. O mesmo autor argumenta que ação e reflexão afirmam-se como balizadores da necessidade de instaurar ações no momento presente de vida, mas demonstra um tom fatalista na análise dos dados pesquisados, já que reflete sobre essa conquista para um tempo futuro.

Em relação aos envolvidos no trabalho do autor, percebe-se: “As falas mostram que o projeto deve preparar as pessoas para que exerçam a autonomia *um dia, no futuro*, assumindo assim por discurso, que as aulas não têm a tarefa de produzir condições *imediatas* para que tal ocorra” (GHIGGI, 2008, p. 122, grifo do autor).

Há a sinalização do autor para o perigo da dissociação entre ação e reflexão. Caso, no tempo presente, se perca essa associação, o método se esvazia e retorna-se à tomada de consciência como proposta de análise do mundo, ou, até mesmo, arrisca-se a cair na armadilha da alienação e domesticação.

É pela práxis que se compreende um dado fenômeno, no qual o sujeito, pela constituição de sua palavra, age para transformar a realidade, reafirmando a importância da desacomodação como elemento presente na ação e transformação.

Para Freire (2011), somente os seres humanos que refletem sobre suas próprias limitações são capazes de atingir o ato da libertação, desde que a reflexão seja um ato comprometido e aconteça no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. “Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação (FREIRE, 2011, p. 108).

Essa responsabilidade é colocada à prova na relação educativa e, por vezes, se entrechoca com a realidade do educando. Para Freire, na relação educativa, o educador e a educadora e, ainda, os educandos são mediados por movimentos os quais fazem incidir sobre os objetos o próprio refletir desses sujeitos.

A partir desse pressuposto, não se admite um sujeito isolado, que explore o conhecimento mecanicamente, mas sim um sujeito inserido no contexto, no qual o testemunho seja agente para a tomada de consciência. Decorre daí a responsabilidade do sujeito em relação a um testemunho coerente entre ação e reflexão.

Ação e reflexão, como pressupostos inseparáveis para a transformação da realidade no tempo presente, alicerçados sobre uma práxis de “[...] um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2002, p. 16). Em relação ao educador e a educadora, o autor reafirma sua proposição: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2002, p. 40).

Acredita-se que tanto o educador e a educadora quanto os educandos aportem às relações educativas o seu testemunho de vida, mas Severino (2011) alerta que os educandos trazem para as relações educativas valores morais impregnados pelo meio em que vivem.

O problema surge, ao considerar que esses valores fogem aos preceitos da ética, quando: “[...] confundem-se com interesses particulares, do próprio indivíduo ou de seu(s) grupo(s), não correspondendo aos interesses comuns, levando por isso, muitas vezes, ao desrespeito pela dignidade humana” (SEVERINO, 2011, p. 146).

A complexidade existente nas relações educativas é uma situação que exige a modificação, tanto de educadores e educadoras quanto dos educandos. Trata-se de uma modificação baseada na formação de uma consciência crítica comprometida com ação e reflexão como elementos presentes.

Retomando a tese elaborada quanto à constituição de relações educativas gnosiológicas e intersubjetivas, enfatiza-se o aporte categorial proposto por Paulo Freire, refletindo sobre a importância da tomada de consciência como o ato de desvelar as necessidades do sujeito no contexto em que está inserido, no intuito de proporcionar uma transformação social, no momento presente, e não em um futuro distante.

Nesse sentido, o método, encharcado dessa concepção, associado ao testemunho coerente e responsável, torna-se elemento promissor para que os seres humanos envolvidos na relação se percebam e se tornem sujeitos da práxis, utilizando o próprio conhecimento como fonte para as transformações do mundo.

Considera-se que essas transformações são imperativos constantes, nos quais os pressupostos do inacabamento e da autonomia colocam esse sujeito, permanentemente, em dúvida e contradição. A dúvida e a contradição apontam para uma tomada de consciência sobre a nova condição vivida. “Nesse caso, a autonomia deixa de ser vista como uma coisa bem acabada ou já bastante bem aprisionada em dotações prévias, como é recorrente na vida animal” (GONÇALVES, 2008, p. 54).

Levando em consideração as afirmações freirianas nas quais se pensam inacabamento e autonomia, uma pergunta, de cunho socioantropológico, emerge dispondo reflexões: como, na educação problematizadora, os seres humanos se tornam sujeitos a favor da transformação social? Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) é enfático quando afirma que o amadurecimento⁴⁸ do ser para si é um vir a ser, ou seja, é um processo permeado por experiências de decisão associadas à responsabilidade, as quais promovem experiências de liberdade.

⁴⁸ Para Freire (2003), a autonomia se constitui na vida dos seres humanos a partir de várias experiências e decisões que vão sendo tomadas. Quando utiliza o termo amadurecer, o faz no sentido de que não há data marcada para tal, mas que todos vão, ou não, amadurecendo a cada dia. Com esse posicionamento, afirma que a autonomia não ocorre em data marcada, mas se caracteriza como um vir a ser. Ao aproximar as relações educativas, reflete que uma pedagogia da autonomia “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2003, p. 107).

Freire aponta que essas experiências de decisão e liberdade devem ser acompanhadas pela humildade no exercício da práxis. O autor ao argumentar sobre sua experiência com os trabalhadores, em classes populares, reflete: “[...] foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 41). A partir dessa fala, percebe-se a importância de promover tanto a valorização do conhecimento intelectual quanto a sabedoria própria dos sujeitos envolvidos na relação, de forma a considerar os saberes provenientes de realidades diversificadas. Saberes esses que, em nenhum momento, podem ser vistos como inferiores ou de menor valor, mas, pelo contrário, saberes provenientes da cultura, do dia a dia, desses sujeitos.

Reflete-se sobre a importância de aprender sentindo a realidade como algo concreto, tornando a vivência das experiências como alavanca da relação educativa.

A proposta freiriana assume uma politicidade epistêmica, ao atribuir um ressignificado aos seres humanos envolvidos na relação educativa, quando educador e educadora em partilha com o educando promovem a aceitação da condição de ser educando, para aprender pela experiência com os outros, problematizando que os trabalhadores ensinam por seu exemplo e por sua condição.

Dessa constatação é possível emergir a ideia de que a realidade é construída socialmente e que pode ser reconstruída pela modificação dos seres humanos envolvidos. Aprender pela realidade é mais do que ir até ela, pois demonstra a profundidade do conhecimento pela experiência.

A questão a ser formulada é: como utilizar esse propósito na educação formal? Para Freire, a sociedade modela a educação de tal forma que a educação esteja a favor de quem detém o poder. Sob essa ótica, não é possível imaginar que a educação possa ser agente de transformação do próprio poder. O autor adverte: “[...] as relações entre o subsistema de educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 49).

Essa situação promove a reflexão de que a educação formal venha a contribuir para reproduzir a ideologia dominante, porém percebe-se que, dialeticamente, é possível denunciar e atuar contra a reprodução do modelo vigente.

Retoma-se a radicalidade de atuação do educador e da educadora contra a ideologia dominante, pelo sonho da reconstrução social, desvelando a realidade

ocultada por um currículo dominante, não de forma idealista, mas conhecedor das possibilidades de o ensino chegar aos limites, construindo uma educação não neutra e engajada política e socialmente. Freire (1986) acrescenta que, além da reprodução, “[...] há outra tarefa a ser cumprida pelos educadores cujo sonho é a transformação da sociedade burguesa: a de desocultar o real” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 37).

Com essa intencionalidade, aproximam-se os estudos de Saviani (1980) quanto à desocultação dos interesses da classe dominante. O mesmo autor discorre sobre a importância da prática pedagógica e que, nessa, é possível discernir dois momentos articulados para o exercício: um momento negativo, o qual consiste na formulação de uma crítica à concepção dominante e um momento positivo, o qual significa trabalhar o senso comum de modo: “[...] a extrair o seu núcleo válido e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequado aos interesses populares” (SAVIANI, 1980, p. 11).

Esse tensionamento será a força geradora de uma transformação e, conseqüentemente, promotora do progresso cultural. Fundamentalmente, educar exige tomar posição, firmando compromisso, e educar-se exige as mesmas condições, pois é necessário analisar “[...] que modelos sociais iremos transmitir, que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema?” (GADOTTI, 2012, p. 140).

Nesse movimento, está em jogo uma disposição do educador e da educadora quanto à flexibilidade da autoridade, já que a relação dialógica não tem por objetivo igualar os sujeitos, mas proporcionar condições de compromisso entre os envolvidos. A proposta freiriana, na amplitude da ideia que se deseja teorizar, com as relações entre seres humanos e contextos educacionais, está nas relações horizontais entre esses envolvidos.

Partindo desse pressuposto, considera-se que o exercício da autonomia do educador e da educadora esteja associado a uma educação responsável, proporcionando relações de aprendizagem participativas e democráticas.

Compreende-se que o educador e a educadora como sujeitos dialógicos são aqueles informados, experientes na análise crítica e comprometidos com a inserção política e a transformação social. Esses educadores estão para além de serem

sujeitos com formação, visto que atuam como líderes do processo, o qual não ocorreria por si só.

Nesse sentido, a proposta freiriana no intuito de resgatar as relações gnoscitivas, nas quais ambos os participantes são aprendentes, compreende que o papel do educador e da educadora é sempre diferente e não igual aos dos educandos. “O professor dialógico é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com um sonho político de mudança social do que os alunos” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 120).

A partir desse pressuposto, compreende-se que o educador e a educadora constituem suas experiências gnoscitivas para escolher os objetos a serem estudados, antes mesmo de encontrarem-se com os educandos. Essa investigação sobre os objetos de estudo, no processo educativo, irá mediar as relações entre os sujeitos envolvidos.

Para Freire, em diálogo com Ira Shor, esse contato prévio com o objeto a ser conhecido não esgota todas as possibilidades de conhecimento sobre, mas pelo contrário, o educador e a educadora passarão a conhecer melhor o objeto, pois reaprendem “[...] o material através do processo de estudá-lo com os alunos [...]” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 124).

Compreende-se que o educador e a educadora refazem a sua cognoscibilidade por meio da capacidade de conhecimento e desenvolvimento dos educandos e, ainda, de sua compreensão crítica. A proposta freiriana assume o diálogo como forma de confirmação conjunta, entre educador e educadora e, ainda, educandos, como ato de (re) conhecer o objeto de estudo.

Ao preparar a finalização da dissertação deste subtítulo, retoma-se a proposta de tese, inicialmente descrita, quando se propõe que o aprendizado do educador e da educadora efetiva-se quando esses sujeitos estão comprometidos com a ideia de inacabamento e, no seu agir, transformam as estratégias pedagógicas, utilizando a problematização como ferramenta para a constituição de uma relação entre o aprender e o ensinar na qual os inseridos nesse contexto (re) criem uma situação gnoscitiva fundamentada na conquista da autonomia como algo em vias de construção.

Os pressupostos elencados problematizam alternativas de tornar as relações educativas mais ricas, aproximando a realidade, origem dos educandos, por meio da

relação dialógica. Cabe ressaltar que o educador e a educadora tendem a descrever os conceitos, e isso, por vezes, os distanciam do diálogo.

A proposta freiriana parte da compreensão sobre as experiências diárias dos educandos, não fazendo distinção entre as formas de saber.

Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade (SHOR; FREIRE, 2008, p. 131).

Como forma de finalizar o subtítulo, considera-se oportuno rever algumas contribuições as quais irão corroborar a tese defendida. Dentre as ideias trabalhadas, retoma-se o contexto de **relações**, nas quais os seres humanos respondem aos desafios suscitados. A proposta freiriana reflete sobre a possibilidade de respostas as quais o sujeito possa assumir frente a esses desafios, quando, pela **consciência crítica**, há o testar-se e o agir em prol da sua reorganização.

É por meio do desenvolvimento das relações com a realidade que se torna possível ao ser humano intervir em seu tempo histórico, constituindo a capacidade de **transcender**, como aquela em que o sujeito exercita o pensar diferentes existenciais.

A transcendência, por sua vez, está na raiz da finitude do próprio sujeito e pela consciência dessa finitude, compreende-se como inacabado, não pronto. O **inacabamento** qualifica o ser humano para além da adaptação, como aquele que integrado à realidade, pensa e humaniza o próprio meio.

A proposta freiriana possui como propósito servir-se da educação como meio capaz de propiciar a pessoa essa consciência sobre si e a realidade. Nessa linha de raciocínio, há o conceber a **conscientização** tanto como finalidade das práticas fundadas na concepção libertadora quanto como princípio metodológico das ações e relações.

O inacabamento aproxima a necessidade de conquista da **autonomia**. Conquista vinculada aos processos de ação e reflexão sobre a realidade, ao promover a leitura e transformação de mundo.

Por fim, como caminho dessa construção, compreende-se que o **diálogo** impõe humildade à relação educativa quando assume um caráter democrático,

acompanhado de uma tensão entre autoridade e liberdade, no intuito de permitir esse (re) aprender entre os sujeitos envolvidos na relação.

O subtítulo que segue apresenta uma discussão sobre as relações educativas, tomando por base a importância do diálogo, o qual pressupõe um aprender conjunto, como exercício de preparar o outro, no sentido de despertar nos seres humanos processos de modificação que lhe permitam experienciar atividades de sua existência.

2.2 O diálogo e as relações educativas

Tendo como foco a problemática da educação e da alfabetização de adultos, Freire demonstra sua preocupação no intuito de superar as injustiças sociais, tendo como foco a transformação da sociedade. Segundo Calado (2001), a “[...] Educação aí se insere como ferramenta, certamente necessária e altamente relevante, mas não suficiente em si mesma” (CALADO, 2001, p. 57).

A argumentação do autor está embasada na discussão de que, associada aos discursos, a mudança, para acontecer, demanda que os sujeitos assumam-se como protagonistas da própria libertação, tarefa essa, não raro, dificultada pelas situações da cotidianidade.

Tem-se como intencionalidade problematizar os diálogos de Freire com os camponeses chilenos e trabalhadores da Zona da Mata, descritos na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, para além de considerá-los como motivadores da aprendizagem, mas diálogos nos quais os sujeitos sejam como autores de processos de tomada de consciência articulados à educação, inseridos em propostas de ação sobre a realidade constituída. O objetivo, associado à tese, é desvelar como, nessas relações, os sujeitos se apropriam dos saberes em relação ao contexto vivido.

O diálogo freiriano, com os camponeses, parte de uma reflexão na qual, por meio da dialética e da maiêutica⁴⁹, elabora-se o perguntar no intuito de refutar a tese contrária pela contradição, preparando o novo argumento. Para Calado (2001), há

⁴⁹ A maiêutica propõe ao sujeito descobrir gradativamente o conhecimento sobre o objeto de discussão. Para Japiassu e Marcondes (2001), a maiêutica consiste em um procedimento no qual Sócrates, “[...] partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 123). Desse modo, a partir do reconhecimento da ignorância, passa-se a descobrir, pela razão, a verdade.

uma influência do pensamento socrático na filosofia freiriana, principalmente, em relação ao autoconhecimento e aprofundamento introspectivo da condição humana.

Procurando uma aproximação à proposta socrática, infere-se como ponto em comum a sistematização da dúvida, quando, por análises e sínteses, é possível exercer provocações sobre as questões em discussão, no intuito de fazer surgirem novos saberes.

Os relatos em Freire (2002) são extraídos, primeiramente, de uma visita do autor a um assentamento da reforma agrária, distante de Santiago, no Chile e, posteriormente, com trabalhadores no corte da cana no Brasil, especificamente no estado de Pernambuco. Os círculos de cultura⁵⁰ constituídos tornaram-se os momentos nos quais Freire se propôs acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura de mundo.

Ao iniciar o diálogo com o grupo de camponeses, no Chile, mesmo que, de modo geral, Freire evitasse fazê-lo por causa da língua, o pedagogo solicitou licença ao educador que coordenava a discussão do grupo, perguntando a esse se aceitava uma conversa. “Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante” (FREIRE, 2002, p. 46).

A intencionalidade freiriana constitui-se em resgatar a história dos sujeitos envolvidos na discussão. As colocações do autor criam espaços para uma atividade preliminar no que trata a ação de aproximar e conhecer os sujeitos, proporcionando uma atmosfera de proximidade entre esses. Nessa relação, o sujeito se constitui com o outro, com identidade, e não como um desconhecido.

Na sequência, surge o questionamento de um camponês: “‘Desculpe, senhor’, disse um deles, ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não’” (FREIRE, 2002, p. 46).

Freire percebe a exigência de seu interlocutor, mas nega a preleção com o intuito de reforçar uma ideologia já explicitada. Pelo contrário, propõe a compreensão a partir da aceitação de algo argumentado no discurso do camponês, problematizando-o e trazendo-o ao diálogo.

⁵⁰ Cf. nota 28, Capítulo I – Os rumos da pesquisa – delineamento metodológico, p. 33.

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.” (FREIRE, 2002, p. 48).

Para Freire (2002), ensinar e aprender representam momentos de um processo maior, ou seja, o de conhecer, o qual implica reconhecer, pois “[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p. 47).

Na sequência, Freire assume o jogo com o grupo, iniciando os questionamentos: “– Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? Não soube responder. Registre um a um” (FREIRE, 2002, p. 48). Dessa forma, o autor segue o diálogo:

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? Dois a dois. – Que é um verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três. – Que significa epistemologia? Quatro a três. – O que é adubação verde? Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez (FREIRE, 2002, p. 48).

Freire sugere aos camponeses a reflexão sobre o acontecido: inicialmente à discussão, segue-se o silêncio e, finalmente, o jogo. A discussão pela novidade no círculo de cultura, como momento de aproximação dos sujeitos; o silêncio, por apontar o autor como um sábio a fazer uma preleção e, por fim, o jogo, pela ironia em trabalhar o conhecimento.

O relato na obra freiriana aponta para outro diálogo ocorrido na Zona da Mata, em Pernambuco, anterior ao período de exílio de Paulo Freire. Diálogo muito semelhante ao dos camponeses chilenos, o qual inicia como o seguinte questionamento: “– Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?” (FREIRE, 2002, p. 49).

Freire propõe uma aprendizagem a partir do diálogo e, contrário às preleções e conferências, constitui seu modo de educar. Assim, o autor exercita, vagarosamente, a reflexão com o objetivo de construir um saber.

Retomando o diálogo, Freire claramente intencionaliza a sua intervenção. Rapidamente, surge a resposta: “– O senhor sabe porque é doutor. Nós, não” (FREIRE, 2002, p. 49). Freire segue o diálogo:

– Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não? – Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola? – Porque eram camponeses como nós. – E o que é ser camponês? – É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso? – Porque Deus quer (FREIRE, 2002, p. 49).

Para Freire, os camponeses estavam tentando superar a relação proposta na obra *Pedagogia do oprimido*, no momento em que se constitui a aderência do oprimido ao opressor, fazendo, em um segundo instante, com que se tome distância do opressor para permitir localizá-lo fora de si próprio.

– E quem é Deus? – É o Pai de nós todos. – E quem é pai aqui nesta reunião? Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: – Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas? Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida: – Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (FREIRE, 2002, p. 49-50).

Nos movimentos realizados, é possível identificar o opressor. A partir dessa ideia, o oprimido compreende o papel do patrão, inserido no sistema socioeconômico e político, problematizando as relações sociais de produção e os interesses de classe.

Assumindo, como foco, as relações educativas, Freire afirma que viver, enquanto educador e educadora, significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra, direito de alguém falar ao que corresponde, de igual forma, o dever da escuta.

O diálogo constitui-se como articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes, no qual é permitido ouvir o

outro, com alteridade. Proposta de um diálogo fundamentado na humildade, em detrimento da autonomia, pois não há diálogo se não existe humildade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (2004) remete ao direito de dizer a palavra, o faz no sentido de que o ato de dizer a palavra verdadeira seja o de transformar o mundo, pressupostos esses imbricados ao conceito de práxis, como ação e reflexão, situadas por argumentos da educação libertadora.

O autor argumenta que o ser humano, pela sua própria condição existencial, é aquele que deve pronunciar⁵¹ e modificar o mundo. É nessa compreensão que “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2004, p. 78, grifo do autor).

O pronunciar e modificar o mundo constitui-se como direito de todos os seres humanos, não como privilégio de alguns, de tal maneira que ninguém deva dizer a palavra verdadeira sozinha ou dizer para os outros, mas pronunciá-la na relação de partilha com os outros.

Essa é a razão que remete à impossibilidade do diálogo entre o que desejam a pronúncia da palavra verdadeira e os que não a querem ou, de outra maneira, “[...] entre os que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2004, p. 79).

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres. É a partir desses pressupostos que o diálogo torna-se fundamentação como ato colaborativo dos seres humanos, problematizando o mundo em prol da libertação desses.

A proposta freiriana adverte para as armadilhas de um falso diálogo como a polêmica em torno da verdade, principalmente, quando se deseja a imposição de uma dada verdade, pré-estabelecida, ou quando se constitui ato de depositar ideias, como aquelas que serão consumidas pelos seres humanos.

Aproximam-se as ideias de GHIGGI (2010), quando o autor argumenta que, dentre as categorias elaboradas por Freire, as quais ganham centralidade na revivificação da educação popular, está o diálogo. “Diálogo, que se realiza na

⁵¹ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 78).

dimensão política da educação, ou seja, que parte da situação concreta, que repensa a prática e que institui processos de transformação” (GHIGGI, 2010, p. 114).

O mesmo autor, considerando o olhar sobre a educação popular, advoga que o diálogo toma, como ponto de partida, o quadro antropológico-cultural, o qual está, intimamente, ligado à vida de quem participa da relação educativa, na qual o universo temático, como o mundo da cultura dos sujeitos envolvidos, permite a construção do universo vocabular.

O diálogo permite, a partir de sua dimensão ontológica, que a partilha entre educador e educadora e educandos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os sujeitos envolvidos. A partir dessa discussão, Ghiggi (2010) reafirma que Freire não acatava a cartilha⁵² pronta, aceitando o desafio de construí-la, pressuposto esse o qual define o nascimento e importância da relação dialógica no pensamento freiriano.

Com esse intuito, Freire dedica-se à escrita dos *Cadernos de Cultura*, obra na qual o conceito de cultura está enraizado ao antropológico, “[...] reconhecendo a possibilidade dos seres humanos exercerem papel ativo na relação com suas realidades, quando as ideias e os atos são produções culturais e não elementos estranhos ao ser humano” (GHIGGI, 2010, p. 113).

A partir dessas ideias, na relação dialógica, a compreensão do mundo para a sua transformação deve ganhar centralidade, mas, ao mesmo tempo, compreende-se o alerta da proposta freiriana quanto à existência de um quadro perverso do poder, instituído na luta de classes, constituindo necessário que se fundamente “[...] o exercício da diretividade e da autoridade em educação, para que a educação parta, sempre, do mundo da vida das pessoas” (*Idem, ibidem*, p. 114).

Isso não quer dizer que se abra mão do conteúdo programático, mas sustenta-se que o ensinar e o aprender fazem parte do mesmo processo de conhecer, e que o pressuposto diferencial é o ensinar como conhecer.

⁵² Ghiggi (2010) afirma que Paulo Freire, entre os anos 50 e 60, atuando no Movimento de Cultura Popular em Recife, PE, elabora um amplo estudo das cartilhas em circulação. “Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com a visão de mundo e de humano que o seu tempo indicava necessárias para dar conta das imperativas mudanças” (GHIGGI, 2010, p. 113). Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) demonstra sua descrença nas cartilhas quando afirma que “[...] essas pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto à condição de *objeto* que à de *sujeito* de sua alfabetização” (FREIRE, 1969, p. 111, grifo do autor). Para o mesmo autor, o fundamental na alfabetização, em uma língua silábica, é que o ser humano possa apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele mesmo faça o jogo criador das combinações.

Nessa linha de discussão, tendo o diálogo como pressuposto ontológico, Freire (1991) argumenta que é tarefa do educador e da educadora testemunharem “[...] aos estudantes como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento” (FREIRE, 1991, p. 115).

A afirmação demonstra a contrariedade do autor ao discurso conceitual do objeto em questão, em detrimento do exercício do como conhecer. É partindo do mundo da vida e pela relação dialógica que Freire irá desafiar os sujeitos a uma compreensão da realidade constuída, na qual o aprendizado, pela busca desse conhecimento, ganha centralidade. O contrário, simplesmente, o ato de transmitir esse mesmo conhecimento é impeditivo ao desenvolvimento do pensamento freiriano.

Como forma de alargar a discussão, propõe-se uma aproximação ao viés universitário, objeto desta tese, no intuito de estabelecer fronteiras para os problemas aqui trabalhados. Não raro, no ensino superior a percepção de que os materiais utilizados nas práticas educativas são, devidamente, acabados e finitos e, por vezes, não despertam interesse ao educando.

A partir dessa constatação, é possível refletir que o monólogo associado às cartilhas conteudistas ainda se faça presente na maior parte das relações educativas, provocando distorções na formação dos educandos.

Assim, o desafio é a reconstrução do então construído, por meio da elaboração de novas práticas culturais, que demonstram a dimensão do inacabamento do ser humano como caminho a ser seguido. Ghiggi (2010) propõe pensar a consciência do inacabamento, ideia essa defendida no início do texto, como fundamento para a constituição da autonomia e fundamento de práticas educativas transformadoras.

No intuito de constituir relações com a tese defendida, retoma-se a categoria central, pois a consciência do **inacabamento** em Freire é uma dimensão “[...] indispensável ao processo de construção da autonomia e da produção da educação a serviço da transformação, pois tal dimensão permite ao humano inserir-se num processo de fazer e refazer a história” (GHIGGI, 2010, p. 117).

A partir das inquietações do autor, emergem duas situações: o **contexto**, dada uma realidade constituída, e o **conhecer o outro**. A proposta pedagógica

freiriana propicia voz aos sujeitos, ao permitir a expressão de seu saber, em respeito a sua cultura de origem.

Ao retomar o tema da discussão, inicialmente elencado, o **diálogo** freiriano com os camponeses chilenos e trabalhadores da zona da mata, percebe-se que a ideia central de Freire, quando nega⁵³ uma preleção, é propor uma ação dialógica com os interlocutores, tornando-se conhecedor da história desses sujeitos.

A intencionalidade freiriana em resgatar a **história** dos envolvidos na discussão é assumida como elemento fundante para a reflexão. O conhecer a **visão de mundo** dos sujeitos promove a constituição do outro, visto que o estranho passa a constituir-se como o outro.

No conhecer a visão de mundo dos educandos, é possível que o educador e a educadora assumam-se imersos nessa realidade, possibilitando que todos possam emergir criticamente conscientes para com o contexto sócio-histórico e cultural.

Dessa maneira, o diálogo freiriano, como exercício do preparar o outro, assume o sentido de despertar nos seres humanos processos de modificações pessoais que lhes permitam experienciar atividades de sua existência, a partir de um coletivo inserido na realidade histórica.

O próximo subtítulo disserta sobre a compreensão da educação como parte de um projeto maior para a transformação da realidade. A proposta freiriana assume o sujeito progressista como aquele que, ao captar as contradições sociais em coletividade, conhece e age em prol de um projeto histórico justo e ético.

2.3 A educação como parte de um projeto transformador da realidade

A educação, como Freire a via, era parte de um projeto de transformação radical da sociedade. Nas obras *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, Freire (1959, 1969) remete ao processo educativo como, por vezes, força estabilizadora ou, de outra maneira, como fator de mudança da realidade constituída, no processo histórico. Em ambos os casos, para que esse

⁵³ A ideia de negação em Freire supera a dicotomia de quem rejeita impossibilitando a verdade que oprime. Ao negar, Freire está assumindo outra opção política em educação.

processo constitua-se como autêntico, é necessário que se ponha em relação de organicidade⁵⁴ com a realidade social.

Seu discurso está associado a uma crítica ao processo educativo do Brasil, no final dos anos 50, pois, para uma sociedade em vias de industrialização e democratização, o planejamento educacional estava associado a uma matriz verbal e falsamente humanista, desvinculada da vida, do próprio momento.

Para o mesmo autor, esse planejamento educacional, dissociado do contexto sociocultural e político, estava a serviço do reforço de atitudes autoritárias e acríticas. A partir de ideias, como a verticalidade e o autoritarismo, enraizados na cultura centralizadora, mantinha-se uma política assistencialista, dificultando experiências democráticas.

Freire (1959) problematiza que o planejamento educacional deveria estar associado às condições locais e regionais e que essa descentralização⁵⁵ daria o sentido de organicidade necessário ao processo educativo. “A partir de nossa ‘convivência’ com problemas educativos e sociais pernambucanos e não só urbanamente recifenses, fomos alongando as nossas preocupações, ligadas a esses problemas, ao nordeste e a outras áreas do país” (FREIRE, 1959, p. 12).

É nesse sentido que Freire demonstra seu convencimento quanto ao ser humano constituir a consciência de sua responsabilidade social e política, enfatizando a importância da inserção dos sujeitos em experiências democráticas⁵⁶, nas quais o aprendizado da democracia aconteceria na prática pela vivência, o que introjetaria nesse o sentido do desenvolvimento econômico⁵⁷, possibilitando, por fim, a constiuição de um ser humano, não apenas espectador, mas participante do processo.

⁵⁴ Na obra *Educação e atualidade brasileira*, Freire (1959) compreende que a relação de organicidade implica a posição cada vez mais consciente e crítica do ser humano diante do contexto que nele possa interferir. “A organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço que se aplica, para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (FREIRE, 1959, p. 09).

⁵⁵ Freire (1959) assume o termo descentralização a partir da obra *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira. Nesse contexto, a reforma na educação deveria ser uma reforma política, permanentemente descentralizante, na qual os municípios poderiam gerir os fundos municipais de educação, no intuito de implantar sistemas educacionais locais.

⁵⁶ As experiências democráticas abordadas por Freire (1959) estão ligadas ao mundo da vida, ao contexto histórico no qual os seres humanos estão inseridos. Como exemplo, o mesmo autor cita a participação em agremiações e sindicatos, ingerência na vida do bairro, na vida da comunidade rural, bem como, participação em associações e sociedades beneficentes.

⁵⁷ Freire (1959) faz referência ao desenvolvimento econômico como preocupação da inserção do sujeito no contexto brasileiro no final dos anos 50, contexto esse de industrialização e democratização.

É esse saber democrático que se incorpora ao ser humano, de maneira experimental e existencial, apoiado pelo autor. Em sentido oposto, há um saber transferido ao povo de maneira intelectualizada, saber esse constituído pelo anti-diálogo, o qual impõe ao ser humano uma forma de assistencialismo, caracterizada pelo mutismo, passividade e servidão. No assistencialismo, não há responsabilidade, tampouco decisão, mas gestos e atitudes que levam à domesticação.

A proposta freiriana remete a ajudar o ser humano para que aprenda a ajudar-se, no sentido de promovê-lo, ou “[...] fazê-lo agente de sua própria recuperação. E, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas da comunidade” (FREIRE, 1959, p. 14).

A partir dessas reflexões, Freire propõe para a Educação uma duplicidade de planos instrumentais, como o preparo técnico para a inserção do ser humano ao desenvolvimento da época, bem como, a formação de disposições mentais com que esse sujeito possa situar-se nesse processo de desenvolvimento, aceitando, conscientemente, os traumas e restrições decorrentes do momento de industrialização.

É por meio desse trabalho educativo com os seres humanos e não sobre esses, confrontando com as paredes das escolas, que se criará e ampliará uma consciência popular do desenvolvimento. “Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada por elas, distanciadas do povo. É preciso que ela cresça na interferência dessa solução” (*Idem, ibidem*, p. 21).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) reforça a importância atribuída à participação do povo para o momento histórico em questão, bem como reflete sobre a necessidade da procura de novos temas e soluções para a sociedade quando, o que denominou, em tempo de trânsito⁵⁸.

Nesse momento, do trânsito da sociedade brasileira, com a iminente participação popular na tomada de decisões e ações, Freire problematiza a ideia de que as elites não seriam capazes de promover uma revolução contra si mesmo.

⁵⁸ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) compreende que o momento de trânsito apresenta contradições cada vez mais fortes entre as formas de ser, valorar e comportar-se histórico-culturalmente do ontem em relação às formas diferenciadas do futuro. O contexto brasileiro assumia, ao final dos anos 50 e anos 60, uma transformação sociocultural de país subdesenvolvido para um contexto de país em vias de industrialização, com o enfrentamento do momento de trânsito durante o golpe militar de 1964. Freire (1969) utiliza a metáfora “pororoca” histórico-cultural, quando contradições cada vez mais fortes se aprofundam, gerando uma “pororoca” mais intensa, e o clima torna-se cada vez mais emocional.

Elites distanciadas do povo, promotoras de uma alienação cultural, fatores característicos de uma sociedade fechada. “Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e as massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer (FREIRE, 1969, p. 47).

Em contrapartida, o mesmo autor reflete que a sociedade, ao rachar-se⁵⁹, em seu tempo histórico, faz com que temas como democracia, participação popular, liberdade, educação, dentre muitos outros, passem a ser ressignificados e não mais satisfaçam a sociedade em trânsito, conforme eram utilizados ou manipulados pela sociedade fechada.

Essa ressignificação propicia um momento de captação de novos anseios e necessidades, com uma visão nova dos velhos temas, a qual permite caminhar rumo a uma sociedade aberta, mas de outra forma. Se criada uma visão distorcida, acarretaria uma sociedade das massas, na qual o ser humano, sem consciência crítica, tornar-se-ia acomodado e domesticado.

Inserido nessa discussão, Freire (1969) aponta a educação como atividade fundamental cuja força está na capacidade dos seres humanos de incorporarem-se ao dinamismo da época de trânsito. “Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que estando nele, fosse realmente dele” (FREIRE, 1969, p. 48).

O momento do trânsito é o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que passa a se consubstanciar, possibilitando à educação constituir-se como ferramenta em prol da compreensão das contradições do tempo histórico, bem como, tornar-se agente de superação e de criação de novas percepções temáticas.

Essas novas percepções temáticas, com o foco em uma sociedade homegeneamente aberta, constituem-se no ir e vir do dinamismo do trânsito. Avanços e recuos que confundem os seres humanos, e a cada recuo não trabalhado apropriadamente, sem a percepção crítica do mistério do seu tempo, corresponderia a uma desesperança.

Esse fazer uma sociedade homogeneamente aberta, em nome de um processo de democratização, em face da crescente participação popular, pela

⁵⁹ Freire utiliza a expressão: “[...] toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração” (FREIRE, 1969, p. 47). Como rachadura entende-se a ruptura nas forças que mantinham a sociedade fechada em equilíbrio. Ao contexto da época, Freire (1969) assume que as alterações econômicas com os primeiros passos da industrialização foram os principais fatores da rachadura da sociedade brasileira.

superação da situação vivida, constitui-se como objetivo de forças que nascem pacificamente às soluções almejadas. Por outro lado, forças tentam, reacionariamente, enterrar o processo, ao evitar o desafio da democratização, com o objetivo de manter o contexto.

Nesse momento, Freire (1969) aponta para a existência de duas categorias⁶⁰: os progressistas e os reacionários. Para os progressistas, é no aprofundamento das contradições entre os velhos e os novos temas, provocadores de um clima emocional, que se constitui a superação do momento. Já, os reacionários formulam prescrições, gerando expectativas alheias ao povo.

Retomando a elaboração inicial de que, para Freire, a educação era parte de um projeto de transformação radical da sociedade, compreende-se que a radicalização está vinculada à opção de que os seres humanos assumam-se como sujeitos progressistas, pois “[...] a radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa” (FREIRE, 1969, p. 50).

A partir desses pressupostos, é possível refletir que essa transformação radical não impõe uma opção de ser, visto que aceita o direito de opção dos outros seres humanos quando exige um diálogo amoroso sobre as temáticas e ações. O que se faz presente nesse diálogo são o convencimento e a conversão, nunca a destruição dos outros. “Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente” (*Idem, ibidem*, p. 50).

Mesmo afirmando que esse diálogo deva ser amoroso, a proposta freiriana sinaliza para a necessidade de reação quanto à imposição violenta do silêncio. Na

⁶⁰ Freire (1969) afirma que é nos momentos de trânsito que os seres humanos e as instituições dividem-se em categorias: os progressistas, aqueles que são do trânsito, e os reacionários, aqueles que apenas estão no trânsito.

obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) elabora uma discussão sobre a relação dialética da cultura do silêncio⁶¹.

A cultura do silêncio, não raro, implica o reconhecimento da cultura dominante como forma de opressão, mas isso não significa que tudo seja reprodução ideológica dessa, pois há algo próprio aos oprimidos os quais se utilizam desse mecanismo para sobreviver.

Toda relação de dominação e opressão, por si mesma, constitui uma forma de violência⁶², de desamor, na qual o opressor desumaniza-se pelo excesso de poder, bem como o oprimido, pela ausência desse mesmo poder.

A partir dessa discussão, é possível refletir que a radicalidade amorosa “[...] não pode ser autoflageladora” (FREIRE, 1969, p. 51) e, desse modo, não deve acomodar-se ao poder exacerbado, o qual provoca a desumanização de todos, até mesmo das elites opressoras.

Essa tentativa de atuar nas contradições, pelo diálogo amoroso, com radicalidade, é caminho possível ao ser humano despreparado para a captação crítica do desafio e atuando de maneira emocional, tornar-se sectário. O sectário, por sua vez, assume uma postura reacionária e antidialógica, tomando a história para si.

Por outro lado, o ser humano progressista radical é aquele o qual rejeita o ativismo e submete sua ação à reflexão e, como ser crítico, não detém, tampouco antecipa-se à história, mas capta as suas contradições para, em coletividade, exercer as transformações sociais, na medida em que conhece e age.

⁶¹ O contexto apresentado por Freire (2011) sobre a cultura do silêncio é o das relações estabelecidas entre os países do Primeiro e do Terceiro Mundo. “Enquanto o mundo que ‘fala’, o Primeiro Mundo tem, no seu seio, o seu Terceiro Mundo – o mundo das classes e dos grupos sociais dominados, com sua cultura do silêncio também – e o Terceiro, como totalidade dependente, tem, em sua intimidade, o seu Primeiro Mundo, o mundo de suas classes dominantes, em relação de subordinação ao Primeiro Mundo do Primeiro, isto é, às classes dominantes das sociedades metropolitanas” (FREIRE, 2011, p. 115). Segundo o mesmo autor, há diferença entre as classes dominantes do Primeiro mundo, as quais detêm um poder hegemônico que se exerce sobre suas classes dominadas e sociedades dependentes. As classes dominantes do Terceiro Mundo, subordinadas aos interesses das do Primeiro mundo, reproduzem e exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais. “A estrutura dependente é demasiado débil para suportar a mais mínima presença das massas populares em atitude contestadora. Daí a frequente violência com que respondem aos primeiros sintomas da reivindicação popular” (FREIRE, 2011, p. 116).

⁶² Muito comumente, a atitude de violência é atribuída ao oprimido quando esse se levanta contra o opressor, ao identificar a opressão. “É que, entre os incontestáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela que irá encontrar a violência” (FREIRE, 1969, p. 50).

O risco da democratização é discutido por Freire pela supremacia do poder detido pelos sectários, pois os fanatismos desses sujeitos acabam por separar os seres humanos de forma a ameaçar a esperança sobre o momento de trânsito vivido. “Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto” (FREIRE, 1969, p. 53). Como afirma o mesmo autor, devido a essas soluções não nascerem da análise crítica da realidade, elas acabam por resultar inoperantes, ocasionando desânimo e desesperança.

Em um dado tempo histórico, novas temáticas surgem, e um novo clima cultural passa a se formar, exigindo uma integração com esses sectários, representantes da elite dirigente. Essa elite passa a ganhar, pouco a pouco, consciência de suas possibilidades, pela captação das tarefas do seu tempo, constituindo-se como sujeitos críticos.

A desesperança cede lugar à esperança quando esses sujeitos percebem, por si mesmos, a realidade, desenvolvendo a capacidade de interpretar os anseios do povo. “Na medida em que vão se integrando com seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados” (FREIRE, 1969, p. 54).

Nessa discussão, é possível compreender que Freire não nega a elite dirigente e, ainda, atribui a essa um senso de responsabilidade, o qual faz com que se identifique cada vez mais com o povo. Essa identificação pode se constituir pela comunicação, pelo testemunho, ou, ainda, pela ação educativa, no intuito de evitar distorções durante as reflexões e ações no momento de trânsito.

Como forma de sintetizar a discussão elaborada até aqui, retoma-se o conceito inicial de sociedade fechada, como aquela na qual o povo está imerso, e as reflexões e ações são prescritas pelas elites dominantes.

Em um dado tempo histórico, rachaduras surgem e constitui-se a entrada da sociedade na época de trânsito, fazendo com que o povo passe a renunciar a sua posição de espectador, exigindo participação nas discussões e decisões. “A sua participação, que implica uma tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização – desenvolvimento de tomada de consciência – ameaça as elites detentoras de privilégios” (*Idem, ibidem*, p. 55).

As elites agrupam-se e reagem, inicialmente, de forma espontânea, na defesa de seus direitos. Atraem para si os teóricos e especialistas detentores dos

saberes sobre o momento de crise⁶³. Em nome da liberdade ameaçada, passam a repelir o povo, criando uma forma de assistencialismo a esse, fortalecendo a ideia de que o povo deve manter-se no silêncio, imobilizado, pois os seres humanos são considerados como aqueles os quais não possuem condições de participação. Já, aqueles que escapam ao imobilismo e integram-se ao dinamismo da época de trânsito serão rotulados pelas elites como subversivos⁶⁴.

A partir dos embates das contradições vividas e pelo desencadeamento de forças emocionais, passam a surgir e crescer os posicionamentos sectários, que, de forma dicotômica, arregimentam-se, de uma maneira, como os representantes das elites com a sua pretensão de deter a história e manter os privilégios e, de outra, como aqueles que pretendem antecipar a história, acabando com os privilégios das elites.

Entre esses polos antagônicos, rejeitando o assistencialismo e o fanatismo, situam-se, como incompreendidos, os progressistas radicais e, como já refletido, são aqueles sujeitos em busca de “[...] soluções dadas sempre com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele” (FREIRE, 1969, p. 57).

O progressista radical é aquele sujeito que luta⁶⁵ por restabelecer a responsabilidade ao povo, responsabilidade como dado existencial, incorporada aos seres humanos vivencialmente. Na proposta freiriana o restabelecimento da responsabilidade, como forma de humanização, será constituído por meio de uma educação que promova o povo a refletir sobre si mesmo.

Educação que tenha na sua instrumentalidade a reflexão do ser humano sobre o poder de refletir sobre si próprio, avaliando suas potencialidades e, como fim, a promoção da capacidade de opção desse sujeito. Essa mesma educação

⁶³ Para Freire (1969), o novo clima cultural, surgido na época de trânsito, é denominado pelas elites, a partir de seus teóricos e especialistas como crise.

⁶⁴ A questão do sujeito subversivo, não raro, é compreendida pela visão construída pela elite, ou seja, o subversivo é aquele que ameaça a ordem constituída pela própria elite. Como reflete Freire (1969), do ponto de vista ético, não há ordem na sociedade fechada, pois essa se caracteriza pela exploração de muitos por poucos. O que se constitui em uma dada fase da sociedade é uma ordem histórica em função do equilíbrio de forças. Para o autor, a subversão está, também, na própria elite em querer manter a sociedade fora do tempo. “Por isso mesmo, numa sociedade em transição como a nossa, subversivo tanto era o homem comum, ‘emergente’, em posição ingênua no processo histórico, em busca de privilégios, como subversivo era e é aquele que pretendia e pretende manter uma ordem defasada” (FREIRE, 1969, p. 56).

⁶⁵ O termo luta empregado por Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, remete à luta dos oprimidos, como movimento de humanização, inserido em um contexto histórico, no qual esses seres humanos buscam resgatar a sua humanidade roubada. “E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2004, p. 30).

deverá levar em conta, nos seres humanos envolvidos, os graus de captação da realidade, os quais são passíveis de existência por diferentes modos de consciência, até que se forme a consciência crítica.

Esse é o ponto, fundamental, de reflexão da proposta freiriana, a análise dos diferentes graus de compreensão da realidade e respectivo condicionamento histórico-cultural dos seres humanos.

A consciência mágica, intransitiva⁶⁶, típica das sociedades fechadas, caracteriza-se pela falta de compromisso entre o ser humano e a sua existência, o qual se restringe a um plano de vida vegetativo.

À medida que esse ser humano amplia o seu poder de captação e de resposta aos questionamentos da realidade, suas relações dialógicas com o mundo e com os outros passam a se ressignificar, alongando-se para além da esfera biológica. “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1969, p. 60). Mas a consciência transitiva, em seu estado inicial, é ingênua, pois contempla explicações fabulosas, fragilidade na argumentação, bem como, a prática da polêmica em detrimento do diálogo.

É pela prática da polêmica que a consciência ingênua poderá levar à consciência fanatizada, quando o diálogo é assumido de forma deturpada e distorcida, remetendo a um sectarismo irracional.

Já, a partir da consciência ingênua, por meio de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, dar-se-ia o primeiro passo para a transitividade crítica, implicando um retorno à matriz democrática. Faz-se importante compreender que, para o autor, essa não é uma passagem automática, mas efeito de um trabalho educativo crítico, no qual se adverte sobre os perigos da massificação, assim como se desvelam os imperativos existenciais do tempo histórico.

A partir dos pressupostos trabalhados, Paulo Freire remete a Álvaro Vieira Pinto, autor esse o qual reflete sobre uma educação como formadora de um pensar crítico. Na obra *Consciência e realidade nacional: consciência crítica*, Pinto (1960,

⁶⁶ Para Freire (1969), o conceito de consciência intransitiva não corresponde a um fechamento do ser humano dentro dele mesmo, pois, para o autor, o ser humano, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. A consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão. “É a sua impermeabilidade a desafios fora da órbita vegetativa. [...] Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica” (FREIRE, 1969, p. 60).

v.2) compreende que o pensar crítico está associado às seguintes categorias: a) objetividade – como o desejo de apreender a realidade na inteira objetividade das coisas e acontecimentos que a compõem. “O pensador crítico esforça-se por adquirir a significação exata do dado e mostrá-la aos outros, mais do que teoretizar abstratamente a experiência ou interpretá-la em conceitos éticos” (PINTO, 1960, v.2, p. 25); b) historicidade – a compreensão do real só poderá ser obtida se esse real for tomado a partir de uma perspectiva histórica e, ainda que as leis da história sejam indutivas, são de natureza empírica, o que propõe ao tempo presente acrescentar algo às leis conhecidas; c) racionalidade – a racionalidade da consciência crítica exprime-se na compreensão dialética do processo da realidade, pois a “[...] contradição está no seio da realidade objetiva e, se depois é encontrada na ordem das representações, é porque estas são cópias fiéis da existência exterior” (*Idem, ibidem*, p. 65); d) totalidade – o processo da realidade é de natureza uma totalidade, na qual estão incluídos os objetos e as transformações, cuja percepção momentânea é dada. O objeto ou a transformação reveste-se sempre da parcialidade, mas só é apreendido quando colocado na implicação recíproca parcialidade-totalidade; e) atividade – só chegará a representar, com propriedade, o real e apreender a sua lógica aquele que opera sobre esse, ou seja, aquele que trabalha; f) liberdade – a liberdade deverá ser pensada no concreto, o que significa compreendê-la a partir das condições de lugar e de tempo; e, ainda, g) nacionalidade – faz menção a estar apreendendo os dados do mundo objetivo na condição de quem faz parte dessa realidade, ou seja, de quem a vê de um ponto de vista interior a ela.

É possível compreender que a consciência crítica, constiuída a partir de um pensar crítico, nunca é absoluta, tampouco esgota o conteúdo de uma dada realidade. A consciência crítica é histórica e, dessa maneira, constitui-se relativa à etapa atual do processo objetivo. É a consciência máxima possível no momento em questão.

Apoiado nesses pressupostos, Freire assume uma educação comprometida com o pensar crítico, uma educação capaz de refletir e desafiar as diferentes formas de captar a realidade, da intransitividade à transitividade-crítica, assumindo como essência a formação de seres humanos envolvidos em seu tempo histórico e, ao mesmo tempo, possibilitando que esses sujeitos assumam a radicalidade em favor da transformação social.

Aqui se estaria diante de um questionamento: para quem ainda crê e aponta para a transformação da sociedade: qual poder tem, então, a sala de aula? Freire (2014b) afirma que a educação sozinha nada pode, mas, da mesma forma, sem ela não é possível pensar em transformação social.

Nessa problematização existe um caminho, mais próximo ao “inédito viável” freiriano, no qual o espaço-tempo da sala de aula e sua ontológica opção dialógica devem dar conta do acolhimento a todos e todas na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história, bem como, da cultura desses seres humanos envolvidos.

Daí que situando a práxis educativa por argumentos freirianos, faz-se a opção por outro agir na ação educativa. Distanciando-se das práticas bancárias, educador e educadora e, ainda, educandos não se expressam por dicotomias instituídas na opressão de quem manda e na submissão de quem obedece.

Percebe-se o exercício do inacabamento freiriano, quando o autor propõe voz e vez aos sujeitos envolvidos. Acredita-se que, para o educador e para a educadora, esse seja um dos momentos mais ricos na relação educativa, quando é possível conhecer os educandos envolvidos e suas percepções de mundo.

Sempre que os educandos percebem-se ouvidos e, conseqüentemente, inseridos na relação dialógica, exercitam-se os primeiros passos, com experiências democráticas, em direção à tomada da consciência crítica. Esses movimentos abrem as portas ao relato de diferentes visões de mundo, aportando à cultura de origem dos seres humanos envolvidos na relação educativa. Promove-se, nesse sentido, a integração a qual exercita a reflexão e a partilha.

Retomando a discussão do diálogo com os trabalhadores, situada no início do capítulo, percebe-se que o mesmo está ancorado sob o ponto de vista da obra *Pedagogia do oprimido*, na qual Freire (2004) assume a radicalidade de tornar esses seres humanos livres a partir de sua condição existencial. Ao se argumentar sobre os sujeitos, faz-se referência ao coletivo, na busca de uma liberdade não idealista, mas na realidade vivida.

O ponto central do pensamento é a liberdade, educação à qual credita seu sentido maior na busca da libertação por meio do processo de conscientização. A proposta é um movimento de construção da consciência crítica e transformadora na condição humana de ser mais.

Conscientizar, para Freire, significa adquirir a própria liberdade, uma luta que o ser humano trava no sentido de se livrar de obstáculos que impeçam a percepção crítica do mundo. Compreende-se a questão do desafio proposto pelo autor, quando sistematiza e expõe o que os seres humanos sabem, estabelecendo uma convocatória à partilha.

Na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) problematiza que o processo de conscientização é algo, permanentemente, em construção e a reflexão crítica deve estar a serviço da compreensão da nova realidade, considerando essa nova realidade como não pronta, não acabada, por reconstruir.

A partir da afirmação, torna-se pertinente a reflexão sobre a inserção dos seres humanos no processo de problematização, no intuito de compreender se esses sujeitos estão dispostos a aceitar indagações como: o que cada um sabe? Nesse momento, estabelecem-se os limites do saber no campo epistemológico, o que torna possível perceber a quem serve o saber e para qual direção deve apontar a tarefa da produção do conhecimento.

A questão a quem serve o saber está, conforme já anunciado, associada à estrutura do poder nas sociedades fechadas ou abertas. Na concepção estabelecida até aqui, é fato a importância atribuída aos contextos social, econômico e político, bem como, às relações sociais de produção e aos interesses de classe nos quais os seres humanos encontram-se inseridos.

Educador e educadora devem possuir claras as suas concepções de trabalho, tendo presente o questionamento se estão a favor da libertação do ser humano e de sua humanização ou se alinhados a um sistema de domesticação e dominação, pois acabam por alinhar a produção do saber a essa mesma concepção.

Imerso em uma conjuntura na qual o saber está alinhado à dominação, o educando, por vezes, em sua condição de oprimido, que já lhe é peculiar pela sua caminhada desde criança, não consegue vislumbrar uma condição diferenciada para constituir a relação educativa.

Retomando a obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004), quando situa as relações entre opressor e oprimido, constitui a ideia de que há aderência do oprimido ao opressor. O opressor, conteudista e bancário, está preso dentro do educando, acarretando, com isso, que o próprio saber e sua produção estejam a serviço da opressão.

De outra maneira, a proposta freiriana argumenta que se faz necessário tomar distância do opressor, para permitir localizá-lo fora de si próprio. A distância do opressor cria ao oprimido a oportunidade de movimentar-se da ingenuidade à criticidade e, democraticamente, passar a agir sobre a realidade constituída.

Faz-se necessário um agir diferenciado, por parte do educador e da educadora, cujo caminho para assumir uma relação dialógica torna possível a reinvenção⁶⁷ do poder, como exercício para todos os sujeitos envolvidos nessa, pois, caso não aconteça essa inovação, corre-se o risco de que os educandos se acomodem à velha natureza do poder⁶⁸.

Essa percepção está presente na discussão sobre a luta de classes, quando Freire (2004) afirma que o caminho para a reinvenção não significa simplesmente depositar, na classe trabalhadora, os conteúdos de uma teoria revolucionária, mas aprender com essa classe e ensinar a ela. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2004, p. 96).

Como reflexão sobre a educação, parte-se do princípio de que a autonomia do educando somente se constituirá se o educador e a educadora aprenderem com ele e ensinarem a ele. “Partir do ponto de vista de sua percepção do mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, a partir do que sabe para poder saber melhor, e não a partir do que sabemos ou pensamos que sabemos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 69).

Embasado nessa compreensão de reinvenção do poder, na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Shor e Freire (2008), tardiamente, utilizam o termo

⁶⁷ Para Freire, a proposta de tomada e reinvenção do poder está vinculada ao conceito gramsciano de sociedade regulada. Gramsci (2002, v.6) argumenta que a finalidade da atividade política consiste em criar condições para a expansão da sociedade civil até o ponto em que essa possa se apropriar de poder independente da sociedade política. A partir desse momento, se transformará em sociedade regulada, passando a organizar-se por sua própria autodeterminação, na qual os sujeitos agem por convicção e por razões de ordem ética. Gramsci afirma que o partido dominante, nessa sociedade, “[...] não se confunde organicamente com o governo, mas é instrumento para a passagem da sociedade civil política à ‘sociedade regulada’, na medida em que absorve ambas em si, para superá-las (e não para perpetuar sua contradição)” (GRAMSCI, 2002, v.6, p. 230).

⁶⁸ Para Gadotti (2010), o poder “[...] dos poderosos só cria pessoas despossuídas de poder e é preciso que todas as pessoas exerçam o poder. O poderoso depende do despojado de poder. Por isso o poder precisa ser dissolvido, não conquistado” (GADOTTI, 2010, p. 318).

empoderar⁶⁹ como o ato de fortalecer os seres humanos, organizações e movimentos, no intuito de aproximá-los, unindo-os, para o exercício do controle do estado e do mercado, em benefício das lutas globais de transformação.

Compreende-se o empoderamento como aproximação e união de uma dada classe e, como forma de aproximação, reflete-se em um educador e uma educadora e educandos no intuito de aproximá-los à luta, como modo de promoção a uma crítica ao sistema educacional, enquanto exercício da crítica ao sistema social.

A partir desses pressupostos, Freire (2008) rechaça o individualismo, visto que esse representa o caminho contrário, ou seja, estabelece uma política do dividir para conquistar, negando a solidariedade entre as pessoas e, ao fim, organizando uma cultura comercial e conformista.

Aproximando o individualismo ao espaço-tempo da sala de aula, percebe-se, não raro, o exercício da concorrência entre os educandos, pela busca do ser melhor, não um melhor coletivo e solidário, um ser mais, mas, pelo contrário, um ato individual de superação, também representado como forma de opressão aos outros sujeitos envolvidos na relação educativa.

Esses sujeitos não estão tomados por universais, radicalmente éticos, mas por fragmentos impostos pelos modelos de produção e consumo.

A reflexão em Freire remete a significativo questionamento: ante a diferença com a qual cada educando se faz presente no espaço-tempo da sala de aula, como atuar em favor da transformação do complexo momento cultural exposto, quando pares conceituais como universal e fragmento, são, de forma maniqueísta, postos em irreconciliável oposição?

A proposta freiriana é contrária tanto à negligência quanto ao desrespeito às diferenças e a liberdade. Pelo diálogo, os diversos fragmentos podem ser postos em discussão com outros, gerando novas argumentações e sínteses. Sínteses que, associadas ao inacabamento do ser humano, constituem-se, permanentemente, provisórias.

O acolhimento como exercício da comunicabilidade e da reciprocidade entre os seres humanos, com amorosidade, é o ponto chave na proposta freiriana, embasada na essência humana que se constitui a partir da existência desse sujeito,

⁶⁹ Para Shor e Freire (2008), empoderar, do inglês *empowerment*, está ligado à classe social. Dessa forma, não há um empoderamento individual, comunitário ou social, mas ligado à classe social. “Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 138).

vinculado a um dado contexto histórico. Essência que se recria, articulando-se ao processo de conscientização, por vias de formar um sujeito radicalmente transformador, autor de sua própria história, criador de beleza e, acima de tudo, em conquista, permanentemente, da autonomia.

Nesse sentido, compreende-se que os pressupostos inacabamento, diálogo e autonomia, imbricados, recriam a essência tanto do educador e da educadora quanto do educando, sendo que este último adquire o direito à responsabilidade do questionamento, da escolha e da ação. Sujeitos como expressão da própria vida, na qual o exercício diário da modificação pessoal faz-se presente, resguardando a coletividade, com ênfase na transformação da realidade.

Freire demonstra-se convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os educandos falar sobre como compreendem o mundo e caminhar junto com eles no sentido de constituir uma compreensão crítica e científica deles próprios.

Em contrapartida, reconhece que esses mesmos educandos, por vezes, “[...] não podem entender seus próprios direitos, porque estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 132-133). Argumenta, novamente, que aprender com eles é a alternativa para ir além dos limites e compreender os motivos da rejeição de seus direitos.

Como forma de aproximar a finalização do subtítulo, reflete-se que as ideias aqui apresentadas possuem por intencionalidade vislumbrar conexões com a tese defendida e, dessa maneira, permitir olhar a educação com outras lentes, a partir de questões pontuais existentes nas relações educativas.

Problematizam-se, dessa maneira, a sociedade e a educação no pensamento freiriano, elencando o exercício do **inacabamento** e do **diálogo**, como articuladores do operar a consciência, por meio da conquista, permanentemente, da **autonomia**.

Dentre algumas ideias, salientam-se: a) a sistematização e a exposição do que os sujeitos sabem bem como sua convocação à discussão e à **partilha**; b) a inserção no processo de problematização, ou seja, a disposição de aceitar indagações como: o que cada um sabe? A quem serve o que se sabe? A qual direção deve apontar a tarefa da produção do conhecimento? c) a compreensão das relações sociais e dos interesses de classe como forma de reinvenção do poder; d) o desvelar e apresentar ao sujeito seus direitos e deveres em relação à radicalidade

diante da transformação da realidade no contexto histórico; e e) a articulação do processo de conscientização convocando os sujeitos como autores de sua própria história.

A necessidade de atuar em favor do **reconhecimento das diferenças** quando essas acentuam desigualdades ou inferiorizam os seres humanos é núcleo central da relação dialógica. Para Freire, pelo diálogo, os diversos fragmentos podem ser colocados em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o quê, não aconteceria projeto político alternativo.

Compreende-se que, no campo educativo, o desafio é considerar o que cada um sabe, reconhecendo que o conhecimento ultrapassa os limites expostos, a partir de novos e renovados objetivos, tanto epistemológicos como políticos, passando, sempre, pelo crivo da reflexão ética.

O próximo subtítulo promove uma discussão sobre o método dialético-dialógico freiriano, o qual se apresenta relevante em sua obra, a partir de uma construção dialética ancorada nas relações dialógicas, levando em consideração a subjetividade humana na radicalidade da transformação da realidade.

2.4 O método dialético-dialógico freiriano

Na obra *Consciência e realidade nacional*, Pinto (1960, v.2) problematiza as “situações-limites”, conceito utilizado, posteriormente, por Freire. Interpretado por Pinto, a partir do modo de estar histórico da comunidade nacional em ascensão, as “situações-limites” não representam a fronteira entre o “ser” e o “nada”, mas a fronteira entre o “ser” e o “ser mais”.

O autor nega uma abertura para a transcendência metafísica ou religiosa, como propunha Jasper, que concebeu a ideia pela primeira vez, mas o caminho para a transcendência histórica. “Não são o contorno infranqueável onde terminam todas as possibilidades, mas a margem real de onde começam as mais ricas possibilidades” (PINTO, 1960, v.2, p. 284).

É a partir da existência dessas possibilidades, em uma proposta de libertação e transformação social, que a obra freiriana irá constituir-se em uma construção

dialética ancorada nas relações dialógicas. O método⁷⁰ dialético do conhecimento freiriano sofreu a influência da dialética hegeliana, bem como, do materialismo histórico⁷¹ proposto por Marx. “O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado” (ZITKOSKI, 2010, p. 116).

Segundo o mesmo autor, na dialética-dialógica freiriana não há predominância da tese sobre a antítese, ou ao contrário, mas uma abertura ao diálogo, o qual promoverá o outro em relação ao eu, oportunizando a revelação do novo no contexto histórico no qual esses sujeitos estão inseridos.

As relações dialógicas freirianas promovem o encontro dos seres humanos os quais pronunciam o mundo, com o intuito de (re) criar a história, cujo foco, permanentemente, é a reflexão sobre a realidade, a qual não é entendida como abstrata e estática, mas como uma realidade concreta e processual da qual o sujeito faz parte e na qual intervém.

Essa mesma relação estará a serviço de promover o encontro dos seres humanos com o intuito de pronunciarem o mundo. “Em Freire, o diálogo é suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade” (GHIGGI, 2002, p. 20).

Para Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, o diálogo passa a existir na relação do educador e da educadora com os educandos, momento esse em que se constitui a partilha das visões de mundo, pois é pela situação presente, concreta, na reflexão das aspirações dos seres humanos, que se poderá organizar o conteúdo

⁷⁰ Para Brandão (2013), Paulo Freire pensou um método de educação construído a partir da ideia de um diálogo entre educador e educadora e, ainda, educando, no qual há sempre partes de cada um no outro. Os métodos tradicionais de alfabetização possuem um material pronto como cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios, mas, para Freire, o “[...] método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional” (BRANDÃO, 2013, p. 87), pois a educação é uma proposta “[...] de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora” (*Idem, ibidem*, p. 87).

⁷¹ Segundo Barbosa (2013), a expressão materialismo histórico passou a designar o modo de tratamento dado por Marx às questões como objeto de estudo: a produção, a distribuição e o consumo das riquezas produzidas. Autores, como Adam Smith e David Ricardo, utilizaram categorias como: valor, propriedade, trabalho, população e nação de forma abstrata. “Segundo Marx, os economistas concebiam tais categorias como ‘verdades eternas’ e, por conseguinte, não percebiam que a produção de uma categoria se dá a partir do real, do concreto que é a produção social da vida” (BARBOSA, 2013, p. 176). Para Martins (2008), “Marx estabelece, como princípio fundamental de sua concepção teórica, a determinação da vida social. Assim, todos os processos econômicos, sociais, políticos e culturais constitutivos da realidade devem ser estudados, compreendidos e analisados à luz desse princípio” (MARTINS, 2008, p. 39).

programático. Dessa maneira, nasce a problematização do tema gerador a partir da constituição do universo mínimo temático.

Esse universo mínimo é composto por temas os quais, em geral, se contradizem e, por vezes, mantêm estruturas já existentes, nas quais se estabelece uma relação de correspondência entre os temas geradores e a realidade da qual os sujeitos fazem parte, possibilitando perceber a inserção dos envolvidos na temática.

Freire (2004) argumenta que os temas geradores, não raro, encontram-se encobertos pelo que compreende como “situações-limites”, as quais se apresentam como determinantes históricas, provocando aos sujeitos uma adaptação à realidade em que se encontram. Para o autor, no momento em que, na ação, se instaura a percepção crítica irá “[...] se desenvolver um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004, p. 91).

Dessa maneira, a proposta freiriana indica que a percepção dos temas geradores acabe por acontecer quando os sujeitos, ao mesmo tempo, percebem que os temas estão envolvidos e, ainda, envolvem as “situações-limites”, estabelecendo uma dimensão crítica.

Freire (2004), quando aborda as “situações-limites”, remete a Álvaro Vieira Pinto, autor esse o qual elaborou uma discussão, sobre o tema, em relação à visão pessimista⁷² proposta por Karl Jasper.

Conforme anunciado no início deste subtítulo, para Pinto (1960, v.2), pensar a liberdade do ser humano remete às condições de lugar e tempo nas quais as “situações-limites” estão vinculadas à criação de novas possibilidades de transformação, e não ao enclausuramento dessas.

É nessas condições que se aproximam as ideias de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, quando os autores apontam na direção de que os seres humanos, pela percepção crítica, empenham-se na superação das “situações-limites”, nas quais, com a esperança, constitui-se a consciência coletiva, a qual não mais deseja ser aquilo que é.

⁷² Na obra *Consciência e realidade nacional*, Pinto (1960, v.2) repudia o pessimismo de Karl Jasper, quando afirma que o filósofo existencialista remete a condições de existência do ser humano, como o fracasso, o sofrimento, a culpa e a morte, por motivo da finitude do próprio existir desse ser. Segundo Pinto (1960, v.2), Jasper compreende que situações desse tipo representam condições de liberdade autênticas, mas, para o autor, essas representam um fundamento de apelo à liberdade. Na concepção de Jasper, o conceito “[...] exprime, para o indivíduo, sua necessidade de sempre existir em alguma situação e, em particular, o achar-se na situação de luta, fracasso, culpa e morte” (PINTO, 1960, v.2, p. 284).

Percebe-se que os seres humanos, diante das “situações-limites”, constroem um projeto de superação e, por esse motivo, Freire e Pinto sinalizam o alerta de que esses sujeitos estejam envolvidos e envolvam as “situações-limites”, para que somente dessa maneira o projeto de superação seja executado pelos “atos-limites”⁷³.

Problematizados os temas geradores, Freire (2004) argumenta sobre a importância da investigação temática. Essa ganha ênfase em função de que os seres humanos, por não captarem as “situações-limites” em sua globalidade, empreendem manifestações periféricas.

Na maioria das vezes, a realidade percebida se forma pela falta da compreensão crítica da totalidade em questão, quando os sujeitos, captando pedaços dessa, acabam por não reconhecer as interações constituintes da mesma e não conseguem conhecê-la.

O mesmo autor justifica que, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso, começar da visão totalizada de um contexto, isolar as partes e, pela cisão, voltar-se-ia com entendimento à totalidade em análise.

Com o intuito de desvelar a realidade social, Freire compreende a necessidade de propor aos sujeitos as dimensões significativas⁷⁴ de sua realidade, “[...] cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2004, p. 96).

A captação e a compreensão da realidade percebida se refazem, e os seres humanos passam a entender que a razão da realidade não está fora dela, não se encontra dicotomizada. O processo de percepção da realidade social permitirá a

⁷³ Para Pinto (1960, v.2), os “atos-limites” possuem por objetivo produzir o rompimento dos limites, pois “[...] promovem o futuro, projetando-o e projetando-se nele, na negação objetiva da ‘situação-limite’” (PINTO, 1960, v.2, p. 285).

⁷⁴ Para Freire (2004), as dimensões significativas representam temáticas sociais, econômicas, políticas ou existenciais a serem discutidas em partes que interagem, sendo percebidas pelos seres humanos como uma totalidade da realidade social. “Desta maneira, as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004, p. 96). As temáticas, surgidas a partir das dimensões significativas, aproximam Paulo Freire a Álvaro Vieira Pinto, quando ambos, a partir da realidade social, propõem que se retirem das limitações, que subjulgam os seres, as propostas de formulação de um projeto de ação. A “situação-limite” não se caracteriza mais “[...] como o ‘muro’ no qual esbarramos, porque não é mais vista como termo final de uma possibilidade estática e definitiva de ser, mas como momento de um processo histórico” (PINTO, 1960, v.2, p. 285).

superação do conhecimento abstrato isolado das partes e, também, a superação do conhecimento dedutivo dessa mesma realidade.

A investigação do tema gerador compreende que os sujeitos se assumam ativos, compartilhando na diferença, na qual o investigar, como radicalidade crítica, significa a atuação dos seres humanos sobre a realidade. Assim, o concreto e o abstrato se movimentam, possibilitando um novo concreto. “Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, 2004, p. 97).

O processo teórico freiriano desloca-se do concreto ao abstrato e retorna ao concreto concebido pelo pensamento, caracterizando um movimento por entre abstrato e concreto no qual se supera a abstração pela percepção crítica do concreto.

Na obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1969) problematiza que a constituição da compreensão de algo irá resultar em uma ação. “Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1969, p. 106). Acrescenta que à natureza da ação corresponde a natureza da compreensão.

Dessa maneira, é possível assumir o processo dialético freiriano a partir de duas conotações: 1º) codificação-descodificação⁷⁵-codificação e 2º) ação-reflexão-ação.

Assumindo, como elemento inicial de discussão, o processo de codificação-descodificação-codificação, compreende-se que, depois de realizados os movimentos de busca e delimitação temáticas, elabora-se a codificação da realidade em estudo, com a representação de uma situação existencial.

Para Freire (2004), a codificação se constitui a partir da representação dada pela interação de seus elementos constituintes, na qual os sujeitos se reconhecem na interação e, ao mesmo tempo, passam a ser objeto de reflexão.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013a) argumenta que a situação codificada, ou figurada, a qual remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial, promoverá a comunicação verdadeira entre os sujeitos, quando a codificação dos temas constituírem um programa como “[...] um sistema de

⁷⁵ Ao longo do texto se manterá a fidelidade à obra freiriana em relação ao termo descodificação. Mesmo que muitos autores utilizem decodificação de maneira semelhante, optou-se por manter o termo conforme escritos do autor encontrados em obras como: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?* e *Educação e mudança*.

relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas” (FREIRE, 2013a, p. 125).

Na codificação pedagógica⁷⁶, segundo o mesmo autor, como o objeto cognoscível é a situação existencial, não há espaço para o educador e para a educadora narrarem o que, para esses, se constitua o saber da realidade. Mas a tarefa é desafiar os sujeitos para que penetrem na significação do conteúdo temático.

Após a codificação, na qual é proposta a representação do tema, na descodificação faz-se o desvelamento do tema. A descodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito, promovendo uma ressignificação, passando a representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica, que promove a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo.

É durante a descodificação que os seres humanos irão exteriorizar suas visões de mundo, seus pensamentos e percepções fatalistas. O pensar o mundo, estática ou dinamicamente, na maneira como se realizam os enfrentamentos, irá constituir o envolvimento de cada um. “Quanto mais assumem os homens uma postura ativa na investigação, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2004, p. 98-99).

Esse pensar imbricado aos enfrentamentos constitui-se a partir da relação entre os seres humanos e o mundo, tendo como referência os fatos concretos. A questão posta pelo autor é que um mesmo fato objetivo pode provocar, em uma época, certo conjunto de temas e, em outro momento, temas diferenciados.

A partir dos pressupostos discutidos, reconhece-se que as aspirações e motivos humanos inseridos nas temáticas são tão históricos quanto os seres humanos e não poderiam ser captados fora desses. “Por isso, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*” (FREIRE, 2004, p. 99, grifo do autor).

⁷⁶ No contexto da obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire (2013a) utiliza o termo codificação pedagógica em distinção ao termo codificação publicitária. “A pedagógica tem o núcleo do seu significado amplo, expresso por um número plural de informações, enquanto a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de ‘anunciadores’ que apontam para uma só direção: a que a propagandista impõe” (FREIRE, 2013a, p. 126).

Freire (2013a) compara os dois momentos, pois na codificação, em uma situação existencial vivida pelos sujeitos, não raro, esses se “ad-miravam”⁷⁷ como um mero ato de dar-se conta da situação. Isso, quando o faziam, já na descodificação⁷⁸, como ato cognoscitivo, havia a possibilidade do “ad-mirar” a sua não “ad-miração”. “A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’, que vai-se tornando uma forma de ‘re-ad-miração’” (FREIRE, 2013a, p. 127). É por esses movimentos que os sujeitos se percebem transformadores do mundo.

Freire (2004) aprofunda a discussão, ao argumentar que a cisão a qual cada sujeito faz da realidade, no processo particular de descodificação, remeterá, pela relação dialógica, ao todo “cindido”, que irá se retotalizar e oferecer uma nova análise. “Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (FREIRE, 2004, p. 106).

Na proposta freiriana, é feito o alerta em relação à margem de acerto no processo de descodificação, visto que os seres humanos, em geral, encontram-se vinculados às “situações-limites” na impossibilidade de separação das mesmas. Essas situações, mesmo representando a realidade objetiva, provocam

⁷⁷ Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) compreende o termo “ad-mirar”. “‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. [...] Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo. [...] Ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de), estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada” (FREIRE, 2011, p. 84-85). Escobar (2010) afirma que, no pensamento freiriano, “ad-mirar” é “[...] dirigir o olhar para o objeto do conhecimento, como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade” (ESCOBAR, 2010, p. 24-25).

⁷⁸ Na obra *Comunicação ou extensão?*, Freire (2013a) reconhece quatro momentos para o processo de descodificação: 1º) “É aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo” (FREIRE, 2013a, p. 127). É nesse momento que se constitui a “ad-miração”. O autor argumenta que, anterior a esse momento, se estabelece o silêncio de cada um, quando as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo; 2º) É o momento da etapa descritiva, no qual acontece a cisão da totalidade “ad-mirada”. Essa cisão compreende um movimento como “[...] se o sujeito estivesse olhando a realidade de dentro” (*Idem, ibidem*, p. 128); 3º) Nesse momento, o sujeito com os outros envolvidos volta à “ad-miração” anterior a qual abarca a situação codificada em sua totalidade. Há uma preparação “[...] a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária” (*Idem, ibidem*, p. 128); e 4º) Nesse momento, o sujeito “[...] realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta” (*Idem, ibidem*, p. 128).

necessidades nos sujeitos nas quais a questão a ser investigada pelo autor é compreender qual a consciência que esses sujeitos possuem sobre as situações.

Faz-se importante frisar que, para Freire (2004) e Pinto (1960, v.2), a atuação dos seres humanos sobre a realidade se torna eficaz, justamente, pela participação de todos aqueles envolvidos no projeto coletivo. Álvaro Vieira Pinto demonstra a preocupação, mesmo em um coletivo, pois, dependendo do contexto, a construção desse projeto, talvez, não seja possível. O mesmo autor compreende que os motivos dessa dificuldade contituem-se porque, não raro, os limites são de todos e, ao mesmo tempo, ninguém os sente como seus, mas como condição que afeta a comunidade inteira. Para o êxito do projeto, faz-se relevante que os seres humanos coloquem-se na existência em comunidade, reconhecendo as “situações-limites” dessa comunidade como suas.

Dessa maneira, não será renunciando ao mundo que os seres humanos conquistarão a transformação, enclausurados na subjetividade, mas “[...] só ao ingressar nas ‘situações-limites’ comunitárias é que se adquire a liberdade autêntica, não destinada de antemão à impotência” (PINTO, 1960, v.2, p. 287).

Os seres humanos em relação ao exercício da percepção para além das “situações-limites” tornam-se limitados em que pese o nível da “consciência real”. Assim, o “inédito viável”, o qual não pode ser apreendido no nível da “consciência real” irá se concretizar na “ação editanda”⁷⁹, a qual antes não era percebida, mas se constitui no âmbito da “consciência máxima possível”.

A “ação editanda” é conceito chave para compreender o processo dialético freiriano a partir da conotação: ação-reflexão-ação. A decodificação, pela percepção das relações dialéticas, promove o surgimento tanto de uma nova percepção quanto de um novo conhecimento, quando promove a percepção a partir da percepção anterior e o conhecimento a partir do conhecimento anterior,

⁷⁹ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) procura aproximações a autores como Lucien Goldman e André Nicolai. Freire compreende que o “inédito viável” se concretiza na “ação editanda” no ponto em que o nível de consciência, consciência máxima possível, alcança a possibilidade de realização de uma ação transformadora. É possível relacionar que, em Freire, o ápice do desenvolvimento da consciência coincide com a sua ação concreta. O conceito de “ação editanda” freiriana se aproxima ao conceito de “ato-limite” de Álvaro Vieira Pinto, como ação de substituição, como ação que se dirige à criação do inédito, de algo inexistente. O conceito freiriano de “inédito-viável” não possui uma correspondência direta em Vieira Pinto, sendo o mais próximo o conceito de “feixe de possibilidades” (PINTO, 1960, v.2, p. 285), o qual seria um projeto de negação do dado e, ao mesmo tempo, um conjunto de atos liberadores que têm por objetivo anular as “situações-limites”.

transformando “[...] o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’” (FREIRE, 2004, p. 110).

Retomando a obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) afirma que, “[...] se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também será” (FREIRE, 1969, p. 106). Assim, a “ação editanda” é uma ação transformadora, gerada pelos seres humanos que conseguem refletir sobre si e suas condições existenciais e, por isso, percebem sua vocação ontológica de ser sujeito.

A ação-reflexão-ação⁸⁰ está inserida no processo dialético freiriano quando se assume o pressuposto de que a educação⁸¹ compreende a autotransformação dos seres humanos, promovendo a postura interferente desses no contexto onde estão inseridos.

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) contempla a importância do método de alfabetização de adultos, ao problematizar que a consciência de um dado projeto e o processo pelo qual se busca sua concretização constituem a base da ação dos seres humanos.

Na obra freiriana, os conceitos de ação e reflexão estão imbricados, e o processo de alfabetização, como ação cultural para a liberdade, é “[...] uma ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também” (FREIRE, 2011, p. 76).

Daí que o processo visa à “[...] desmitologização da realidade” (*Idem, ibidem*, p. 77), na qual o sujeito tomará distância da realidade em que se encontra, para constituir o movimento de inserção crítica nessa mesma, resultando na ação sobre essa realidade constituída. Para além de resultar uma forma de linguagem, o processo busca desvelar as relações dos seres humanos com o mundo, como modo de ação política, pela consciência de si.

⁸⁰ Para Kronbauer (2010), a ação-reflexão freiriana “[...] designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2010, p. 23). A expressão incorpora todo o esforço da tradição dialética na tentativa de superação da ideia originária idealista, apoiada, em grande parte, nos conceitos marxistas, tendo por base a discussão sobre o dualismo entre reflexão e ação estabelecido pela sociedade capitalista, a partir da antinomia capital-trabalho.

⁸¹ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) se refere ao processo de alfabetização, ao sustentar que essa “[...] não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (FREIRE, 1969, p. 111).

O autor compreende a necessidade de que os seres humanos percebam o significado de “dizer a palavra”⁸², relacionando o ato de transformar o mundo ao ato de “pronunciá-lo”, pois não há “pronúncia” do mundo se não existir a consciente ação transformadora sobre esse.

A partir desses pressupostos, Freire (2011) assume a ideia fundamental da unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer, apontando a necessidade de dois contextos que se relacionam dialeticamente: teórico e concreto. O primeiro é o diálogo autêntico entre educadores e educadoras e, ainda, educandos enquanto sujeitos inseridos na relação educativa e o segundo é aquele em que acontecem os fatos na realidade social e histórica.

No contexto teórico, a partir de um distanciamento do concreto, analisam-se criticamente as situações que ocorrem e, pela análise, exercita-se a abstração momento em que, por meio dessa, é possível construir representações da realidade concreta, na qual se procura alcançar a razão de ser dos fatos estudados. Dessa maneira, retoma-se o processo de codificação definido anteriormente. “A codificação, de um lado, faz a mediação entre contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la” (FREIRE, 2011, p. 82).

Semelhante ao processo de codificação, o processo de descodificação, também, está imbricado à proposta de ação-reflexão-ação, pois é no momento da retotalização daquilo que se executou na cisão que surgirão as relações entre os fatos discutidos que, antes, não eram percebidas. Isso significa que “[...] o dinamismo entre a codificação de situações existenciais e sua descodificação compromete os educandos num permanente processo de admirar sua anterior admiração da realidade” (FREIRE, 2011, p. 84).

Nesses movimentos de ação-reflexão-ação, a prática está inserida nas situações concretas pela codificação que será submetida à análise crítica. Já o diálogo, constituindo o repensar sobre a prática anterior, por meio de um processo de descodificação, alavancará uma nova prática, mantendo uma unidade entre o contexto teórico e o concreto.

⁸² Dizer a palavra, para Freire, é o “[...] direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 2011, p. 79). O autor argumenta que, em uma sociedade de classes, não raro, a classe dominante adota a chamada cultura do silêncio. Essa cultura não permite a expressão autêntica, cerceando o ser.

Posteriormente, realiza-se o estudo sistemático e interdisciplinar. Terminadas as descodificações, passa-se ao projeto de redução do tema, no qual se procuram os núcleos fundamentais os quais se constituem em unidades de aprendizagem com uma sequência, estabelecendo uma visão geral ao tema reduzido.

Faz-se possível, na redução temática, a inserção de temas fundamentais, proporcionando a elaboração de novos ensaios⁸³. Esses temas, necessários à dialogicidade da educação mediada por educadores e educadoras e por educandos, são chamados de “temas dobradiça”⁸⁴.

Compreende-se o quão importante é retomar os processos elencados anteriormente, pois, ao inserir um novo tema, ressignificam-se os processos de codificação e descodificação, oportunizando que nas relações educativas, apoiadas no diálogo freiriano, educadores e educadoras e, ainda, educandos construam a dialética de trabalho, tensionando e flexionando, alicerçados no contínuo movimento de tomada de consciência crítica.

Reafirma-se a necessidade do conhecimento da realidade como um conhecer que exige codificar as partes e descodificá-las na busca da retotalização, na qual esse conhecer, pelo exercício da consciência crítica, “[...] necessita partir do todo (abstraindo as partes) e fazer o caminho de volta em direção ao todo, construindo a síntese (o concreto). E, enfim, desvelar a percepção da percepção antes percebida” (NÓBREGA; SILVEIRA; GHIGGI, 2010, p. 88).

No pensamento freiriano, percebe-se que a produção do conhecimento constitui-se a partir de uma relação quando se estabelece a reflexão do mundo e a ação transformadora do ser humano, como já citado anteriormente, associando-se ao conceito da práxis⁸⁵.

A partir das ideias apresentadas, compreende-se a articulação do pensamento freiriano à proposta marxista de maneira a constituir aproximações com relação ao método dialético. Elencam-se alguns pressupostos oriundos desse

⁸³ Para Freire (2004), os ensaios são pequenos escritos sobre o tema reduzido que, não raro, incorporam-se à redução em elaboração. “Estes pequenos ensaios, são subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos ‘círculos de cultura’” (FREIRE, 2004, p. 115).

⁸⁴ Os “temas dobradiça” são aqueles que “[...] ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos, ora contém, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo” (FREIRE, 2004, p. 116). Como “tema dobradiça” a proposta freiriana relaciona o conceito antropológico de cultura, disponível na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1969).

⁸⁵ Cf. nota 19, Considerações iniciais, p. 20.

estudo os quais possuem por objetivo promover relações educativas dialógicas. Compreende-se: a) a importância da formulação de pensamentos idealizados, mas exercitando a vinculação do conhecimento a um objetivo concreto; b) abstrato e concreto formam um único método de conhecimento, no qual opostos se dialetizam no ato de pensar; c) durante a relação dialógica sobre os conteúdos programáticos é que acontece a investigação dos sujeitos em relação à realidade; d) os sujeitos se reconhecem na **interação**, ao mesmo tempo em que passam a ser seu objeto de reflexão; e) a necessidade de **conhecimento da realidade** na qual esse conhecer exige codificar as partes e descodificá-las na busca da retotalização, processos imbricados à ação-reflexão-ação; e f) a articulação do processo de conscientização, associando ao **sujeito como autor de sua própria história**.

Não se tem como intuito encerrar a discussão a partir dos pressupostos trabalhados, mas oportunizar que se abram novas perspectivas na promoção da investigação de conceitos que se compõem de forma articulada no que concerne às relações dialético-dialógicas. “A proposta é a reflexão desde o tensionamento conceitual-dialético, mergulhado na espessura do real, visando despertar nos sujeitos envolvidos o desejo de mudança, produzindo meios e processos à sua realização” (GHIGGI, 2002, p. 23).

A partir dos pressupostos problematizados, nesse subtítulo se objetivam aproximações à tese em questão, quando se almeja constituir a representação de uma situação existencial. Ao iniciar pela busca e delimitação temáticas, elabora-se, posteriormente, a codificação da realidade em estudo, a qual conduzirá a representação da situação existencial.

Nessa linha de discussão, com o foco na aprendizagem do educador e da educadora, retoma-se o conceito de “ação-editanda”, presente na ação-reflexão-ação, quando na descodificação pela percepção das relações dialéticas há a promoção do surgimento da nova percepção e do novo conhecimento a partir da transformação das percepções e conhecimentos anteriores.

Acredita-se que esse processo de promoção do novo, a partir da transformação das percepções e conhecimento anteriores, ressignifica-se, na relação educativa, possibilitando, permanentemente, a **horizontalidade** entre os sujeitos.

O próximo subtítulo apresenta uma discussão sobre a práxis, quando Freire assume que o ato de ultrapassar as “situações limites”, a condição do ser mais,

conforme já abordado, só se verifica na práxis. Os seres humanos não transcendem as barreiras impostas pela vida, pela realidade, somente por tomarem consciência dessas, mas na ação de transformação dessa mesma realidade.

2.5 A práxis social – ação e reflexão

Na proposta freiriana, a práxis não é ação em si, sem intencionalidade nem finalidade, mas, pelo contrário, é ação-reflexão. Dessa maneira, os seres humanos constituem-se historicamente como seres da práxis e nela têm-se capacitado para transformar o mundo, para dar-lhe sentido. “Somente como seres da práxis (homens-ação), aceitando nossas situações-limites como desafios, podemos através de nossa ação, transformar o mundo” (FREIRE, 1979, p. 67).

A problematização, presente na obra *Diálogos com Paulo Freire*⁸⁶, assume a necessidade do engajamento dos seres humanos ao contexto vivido, ao que conduz, segundo o próprio autor, ao encaminhamento radical à transformação sociocultural, dado um tempo histórico.

Essa transformação sociocultural é ato, pois, para Freire, os seres humanos fazem sua história a partir de uma situação concreta, um tempo espaço de possibilidades. Nessas condições, não há espaço para um subjetivismo o qual apregoa, apenas, a transformação da consciência, mas um subjetivismo que age sobre a realidade.

Na mesma linha de raciocínio, não há espaço para o objetivismo mecanicista o qual dicotomiza a relação sujeito-objeto, mas é preciso compreender essa relação na unidade dialética a qual une a teoria e a prática, numa construção de relações contraditórias e dinâmicas.

O autor nega o pré-determinismo e argumenta que o futuro vai acontecendo, que o “[...] futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

⁸⁶ A obra *Diálogos com Paulo Freire*, de autoria de Carlos Alberto Torres, disponibiliza várias entrevistas com Freire, entre elas, a entrevista aqui utilizada, publicada, originalmente, em 1973 pelo Instituto de Ação Cultural, denominada *Conscientização e libertação: conversa com Paulo Freire* a qual possui como título original: *Conscientization e liberation, introduction a la discussion avec Paulo Freire*.

Essa concepção estabelece como convocatória a luta⁸⁷ na qual os seres humanos, em coletivos, vivem as mais diversas maneiras de opressão. Não é a história que utiliza os seres humanos para atingir algo, mas é a ação desses seres, na busca pelos objetivos da categoria, que constituirão essa história.

Esse é o momento em que os seres humanos, tomando as “situações-limites” como desafios, como seres da práxis, admirando o “inédito viável” como maneira de concretização, poderão materializar, na “ação editanda”, as ações de transformação do mundo.

A práxis pode ser refletida como o conjunto das relações entre o modo de compreender criticamente a realidade e a consequente prática que decorre dessa compreensão, com ações transformadoras.

A proposta freiriana, a partir desses pressupostos, enuncia que o ser humano, em dado momento, passa a compreender e tomar consciência de seu papel no mundo, por meio de uma teoria que o torna capaz de interpretar esse momento histórico. Tal situação leva esse ser a um segundo momento, no qual o sujeito passa a dizer a sua palavra e, conseqüentemente, a agir para transformar a realidade em que está inserido.

Aqui se constrói uma relação entre o pensar-dizer a sua palavra e o agir, dado que a consciência se plenifica na palavra e na ação. Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1978) reflete sobre a experiência em Bissau, com a alfabetização de trabalhadores adultos⁸⁸, relações educativas essas consideradas como ato político. O processo caracterizava-se como aprendizado crítico de leitura e escrita, e não como memorização alienante de palavras e/ou frases.

Para o mesmo autor, o importante não é o aprendizado da leitura e da escrita como exercício dessas atividades dissociado da compreensão crítica do contexto social, mas uma leitura e escrita que imponham uma percepção e aprofundamento na qual o fundamental é fazer a história, permitindo ao sujeito exercer a reflexão sobre a razão de ser das próprias situações enfrentadas.

⁸⁷ Cf. nota 65, Capítulo II – A educação – da manutenção à transformação social, p. 73.

⁸⁸ Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1978), entre os anos de 1975 e 1976, insere-se no contexto de alfabetização de adultos em Bissau, na África, onde duas iniciativas haviam sido iniciadas – uma ligada às Forças Armadas do Povo – FARP e a outra, ao Comissariado de Educação.

Freire afirma, considerando o espaço de inserção de um educador e de uma educadora progressista, que não há neutralidade na educação, pois o ser neutro é estar a serviço do modelo de memorização alienante, o qual favorecerá a classe dominante. “Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua ‘introdução ao mundo das letras’” (FREIRE, 1978, p. 27). A partir desses pressupostos, o autor reflete que, quanto mais neutra as classes dominadas fizerem a sua entrada nesse mundo, melhor será para as classes dominantes.

Nesses movimentos, irrompe um pensamento desligado da objetividade, o qual não discute os mecanismos de introjeção da ideologia, pois se veicula a um conhecimento que será adquirido com forma de erradicação⁸⁹, como recepção passiva, na qual os seres humanos são, apenas, objetos de um processo.

Na perspectiva progressista crítica, os educandos são convidados a pensar, como seres que sabem o que conhecem. O aprendizado da leitura e da escrita torna-se um ato criador, o qual envolve a compreensão crítica da realidade.

O movimento do pensar, quando o educando passa a conhecer o conhecimento anterior, analisando sua prática no contexto, lhe abre a possibilidade a um novo conhecimento, no qual esse sujeito, indo além dos limites do anterior, desvela a razão dos fatos, o que irá desmistificar suas falsas interpretações.

A partir desses pressupostos, Freire afirma que não há separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, mas, para isso, são necessárias ações as quais ganham centralidade, como: a) a sistematização do conhecimento a qual os trabalhadores alcançam em decorrência de sua atividade prática, que não se explica por si mesma, mas por sua finalidade; b) a reorganização do modo de produção; e c) a valorização, e não a ideologia, da sabedoria popular, a qual “[...] envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade” (*Idem, ibidem*, p. 29).

A questão que se faz pertinente não é transmitir ao ser humano um conhecimento já elaborado, desconhecendo o que esse já sabe, mas conhecer o

⁸⁹ Quando Freire (1978) utiliza o termo erradicação, o faz no sentido de que o analfabetismo, nesse contexto de opressão, é considerado como uma enfermidade pela classe dominante. Utiliza outros termos, como erva daninha ou, ainda, chaga. O processo de alfabetização que visa a combater esse mal possui como pressupostos introduzir os seres humanos nos processos de leitura e escrita, mantendo a neutralidade da classe oprimida, pois os mecanismos ideológicos da classe dominante não são postos em discussão. Daí que os seres humanos continuem como “[...] objetos no contexto geral da sociedade de classes, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo de leitura e escrita” (FREIRE, 1978, p. 27).

que esse sabe, de forma desorganizada, e devolver a esse sujeito o conhecimento de forma organizada. Essa tarefa significa desafiar⁹⁰ esse sujeito, por meio da reflexão crítica sobre sua própria prática, sobre as finalidades que a motivam, “[...] a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma, cada vez mais rigorosa, apreensão e explicação dos mesmos” (FREIRE, 1978, p. 29).

Um trabalho fundado na prática de pensar a própria prática, como prática que se renova, por meio de um trabalho sistematizado do conhecimento e de uma postura crítica, constitui-se, permanentemente, um aprofundamento na realidade em questão.

Dessa maneira, a alfabetização, para Freire, tem como objetivo ultrapassar o caráter imediatamente utilitário da atividade prática, no intuito de torná-la, permanentemente, um objeto de estudo de que resulte em uma compreensão da mesma, tendo nela não apenas a sua razão de ser, mas a fonte de conhecimentos a ela referidos.

Na mesma esteira de raciocínio, Freire (1983), na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, quando discute a alfabetização de adultos e a criação de bibliotecas populares⁹¹, compreende que a finalidade da leitura e da escrita não está fundamentada em si, pois o ler e o escrever implicam atividades para além do simples ato mecânico no qual o ser humano possa constituir uma compreensão crítica da realidade.

Freire (1983), problematizando sobre a atividade de alfabetização, retoma a questão do mito da neutralidade da educação, a qual, se tratada como neutra, meramente mecânica e dissociada da realidade, nega a natureza política do processo educativo, servindo a um modelo de abstração do ser humano. Tal

⁹⁰ Quando Freire (1978) utiliza o termo desafiar, remete a Amílcar Cabral, revolucionário à frente das lideranças do, então, PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Freire nunca se encontrou com Amílcar Cabral, mas estudou seu envolvimento e obra, principalmente em relação à inserção de Cabral na alfabetização de adultos e no projeto de reconstrução nacional. Freire inicia seus estudos sobre o autor em Gênêbra, dando continuidade em sua viagem à África. Em relação ao termo, Freire compreende os trabalhos desse autor como um: “Desafio a que Amílcar Cabral dava séria atenção quando, analisando a luta de libertação como ‘um fato cultural e um fator de cultura’, sublinhava a necessidade de que essa cultura se fosse tornando cada vez mais científica e não cientificista – sobrepassando, então o que ele costumava chamar de ‘fraqueza da cultura’” (FREIRE, 1978, p. 29).

⁹¹ *Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução* é uma palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, PB, em janeiro de 1982. O texto está disponível na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, conforme já referenciado.

pressuposto, para o mesmo autor, irá provocar as diferenças entre a prática ingênua, a astuta e, ainda, a crítica.

A prática crítica compreende, de modo articulado, a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, mas isso não esgota a compreensão de ambos.

É nesse sentido que a prática política constitui-se a partir da significação educativa, quando todo partido político faz-se educador no momento em que sua proposta toma proporções nos atos de denúncia e anúncio. Do mesmo modo, o processo educativo não neutro, a serviço da libertação dos seres humanos, constitui-se a partir da compreensão crítica da realidade em um dado momento histórico. A questão fundamental referida por Freire organiza-se em torno de: “[...] *a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos a educação e de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política*” (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor).

Quanto mais se compreende a relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, maior é a percepção da impossibilidade de separação entre esses. É fundamentado nessas condições que Freire remete à questão do poder⁹², argumentando que a educação forma relações dinâmicas, contraditórias, e não mecânicas, com um sistema maior.

A educação, como parte desse sistema maior, está para além de, simplesmente, reproduzir a ideologia dominante, uma vez que as contradições que caracterizam a sociedade contemporânea tomam conta das instituições onde a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante.

A percepção da inviabilidade de uma educação neutra ocorre na medida em que se compreende a relação dialética na qual, de um lado, reproduz-se a ideologia dominante e, do outro, nega-se essa mesma, pelo confronto entre a primeira e a realidade vivida pelos educadores e educadoras e pelos educandos.

⁹² Com o intuito de exemplificar a questão do poder, a partir da relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, Freire (1983) utiliza o exemplo da classe burguesa, quando afirma que não foi a própria educação burguesa “[...] que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente, não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava” (FREIRE, 1983, p. 27). Por outro lado, a educação burguesa começou a se constituir, historicamente, antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. “Sua sistematização e generalização é que só foram viáveis com a burguesia como classe dominante e não mais contestatória” (*Idem, ibidem*, p. 28).

A proposta freiriana alerta ao educador e a educadora sobre o erro de, ao negarem a neutralidade no processo educativo, tornarem-se manipuladores, visto que a prática libertadora não se realiza, nem pela manipulação, nem pela espontaneidade. “A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável” (FREIRE, 1983, p. 29).

A partir desse momento, Freire remete à necessidade de que educadores e educadoras venham a aclarar a sua opção, a qual é política e deverá manter coerência na prática. A coerência entre a opção política e a prática é uma exigência pessoal e enfatiza-se que “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (*Idem, ibidem*, p. 29).

O problema é quando educadores e educadoras os quais proclamam uma opção democrática acabam por desenvolver uma prática não coerente com o discurso. Daí que esse discurso seja um palavreado composto de vocábulos inflamados e contraditórios, acabando por manter uma prática autoritária.

Em contrapartida, a prática democrática significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra e, quando a prática se torna autoritária, mesmo com um discurso democrático, esse direito é negado.

Uma prática democrática faz-se onde o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto que o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Quando a opção do educador e da educadora é libertadora, o processo educativo torna-se um ato de dizer a palavra, expondo-se a palavra dos outros sujeitos. Já quem fala e jamais ouve, segundo Freire (1983), imobiliza o conhecimento e o transfere aos educandos.

Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos educandos em relação à realidade. “Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

Daí que a proposta freiriana compreende que assumir a ingenuidade dos educandos demanda de educadores e educadoras a humildade necessária para assumir a criticidade, superando a própria ingenuidade. De maneira contrária, os autoritários, aqueles educadores e educadoras que negam a solidariedade na

relação educativa, principalmente no ato de ser educado pelo educando, separam o ato de ensinar do ato de aprender.

Para esses educadores e educadoras, compreende-se que é preciso reconhecer os educandos como sujeitos no processo da construção do saber e não, apenas, como seres acomodados a uma situação, bem como, reconhecer que o conhecimento está para além de um dado concluído, transferido por alguém que o adquiriu para outro que ainda não o possui.

Aceitar o processo educativo como um quefazer puro, crendo na neutralidade da educação, reforçará uma visão ingênua dessa, na qual o ser humano assume uma conotação abstrata, mantendo, quando muito, obras assistenciais e humanitárias a favor de um sistema maior. De mesma maneira, a visão ingênua propõe que o processo educativo proporcione “[...] carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela” (FREIRE, 1983, p. 33).

Retoma-se a importância de que o educando esteja inserido no processo educativo, em um processo criador, no qual se constitui como sujeito. Quando Freire discute sobre o rótulo atribuído ao analfabeto, o faz questionando o caráter mágico da palavra escrita, vista como se fosse uma palavra salvadora⁹³, a qual remete esse ser a uma condição de passividade.

A prática democrática e crítica, pelo contrário, mantém correlacionadas a leitura do mundo e a leitura da palavra, como leitura da realidade, na qual esse sujeito atuará sobre essa, de forma a propor transformações.

Essa leitura da realidade não poderá ser uma repetição mecanicamente memorizada da maneira como o educador e a educadora exercitam essa leitura, pois, nesse caso, cair-se-ia no autoritarismo.

Nesse caminho, Freire compreende a ideologia do astuto, a qual, do ponto de vista objetivo, é semelhante ao contexto ingênuo, no que trate obstaculizar a emancipação dos seres humanos. Porém distinguem-se subjetivamente, quando o ingênuo prega a neutralidade, o astuto, marcado pela ideologia dominante, assume essa ideologia como própria e faz da ingenuidade sua tática.

⁹³ A reflexão de Freire (1983) remete àqueles que consideram o analfabeto como um “homem perdido”, fora da realidade. Nessa perspectiva é preciso salvar esse ser humano e sua salvação está no ato de receber a palavra de maneira passiva. “Daí que o papel de analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência” (FREIRE, 1983, p. 33).

Com essa conotação é possível compreender que o astuto irá propor ao educando uma leitura de realidade vinculada a sua visão, a qual representa a visão elitista.

A linha de raciocínio que se contempla é que, na visão ingênua, o educando, mesmo por um quefazer mecânico, dissociado da realidade, poderá, aprendendo sobre sua prática, perceber a inoperância de sua ação e, dessa maneira, renunciando à ingenuidade, poderá assumir uma posição crítica.

Nesse caso, a transformação social é entendida, inicialmente, de maneira simplista, fazendo-se com a mudança da consciência como se fosse essa a transformadora do real. Posteriormente, a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade estão, permanentemente, em processo dialético.

Por outro lado, na concepção do astuto, o educando, inserido em um processo de um quefazer mecânico, centrado na doação da palavra, possui a sua cultura invadida e passa a aprender a palavra, no processo educativo, a partir da realidade definida pela elite, desconhecendo o seu próprio contexto histórico.

Na concepção do astuto, o saber popular e as manifestações autênticas da cultura não existem, “[...] a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a ‘proverbial incultura’ do Povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante de sua sociedade” (FREIRE, 1983, p. 38).

O astuto acaba por defender uma democracia a qual se torna perfeita quanto menos o povo dela participe, pois a ideia é elitizar os grupos populares, desrepeitando sua visão de mundo.

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) compreende que o astuto⁹⁴ conhece muito bem as formas de ação as quais retardam o processo de transformação radical das estruturas sociais, processo esse o qual está atrelado à instauração de uma nova prática e, conseqüentemente, à mudança da consciência.

⁹⁴ No texto *O papel educativo das igrejas na América Latina*, escrito em 1971, Freire (2011) utiliza o termo esperto em sinônimo a astuto. Da mesma maneira, utiliza inocentes como ingênuos. “Desse modo, entre os que proclamam esta neutralidade, vamos encontrar de um lado, os ingênuos, de diferentes matizes, ‘inocentes’, com a melhor das intenções, na sua percepção da Igreja e da história. De outro lado, os/as que, ‘espertamente’, escondem sua opção real (FREIRE, 2011, p. 169).

De maneira contrária à do astuto, a percepção crítica exercita as formas de ação e reflexão inseridas na práxis, as quais permitirão a mudança da consciência, tal que a unidade entre prática e teoria vão se constituindo em um, permanentemente, refazer no qual é possível o movimento da prática para a teoria e, desta, a uma nova prática.

A práxis teórica é o tomar distanciamento da práxis realizada no contexto concreto, no sentido de aprimorar a visão dessa concretude, e só se tornará autêntica na medida em que as duas estiverem em movimento dialético. “Daí que sejam essas duas formas de práxis momentos indicotomizáveis de um mesmo processo pelo qual conhecemos em termos críticos” (FREIRE, 2011, p. 175).

Assim, a reflexão somente é verdadeira quando remete ao concreto, à realidade histórica e à conscientização, constituindo-se como um esforço crítico de desvelar a realidade, por meio, ainda, de um engajamento político. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (*Idem, ibidem*, p. 176).

A educação libertadora está a serviço das classes dominadas como prática social e constitui-se como uma educação política. Tão política quanto a que serve à ideologia da classe dominante e a proclama como neutra. A diferença está no processo de transformação social, conforme previsto na primeira, para colocá-la em prática, em termos sistemáticos. Para Freire (2011), seria uma ingenuidade que as classes oprimidas esperassem das classes dominantes a prática de uma educação que desvelasse as contradições em que se encontravam.

A classe oprimida, pela sua própria experiência e pelo novo aprendizado, vai criando uma visão cada vez mais clara de sua realidade histórica, a qual, associada ao descobrimento de novas formas de ação, menos assistencialistas, transforma essa realidade.

Nesse momento⁹⁵, não se torna rara a dificuldade de assumir o risco existencial no engajamento histórico, e os seres humanos, assustados, acabam por retomar as ilusões idealistas.

⁹⁵ Quando Freire (2011) aborda a questão dos seres humanos assustados com o enfrentamento do risco existencial, o faz em um contexto a partir da América Latina, no início dos anos 70, quando esses sujeitos passam a exigir uma tomada de posição quanto às relações de opressão vividas. O autor utiliza como metáfora o termo figuras “diabólicas” a serviço da demonização internacional, para esses seres humanos, os quais, supostamente, estariam ameaçando a civilização ocidental e cristã.

A partir desses pressupostos, Freire endossa os teólogos latino-americanos, os quais defendem uma teologia política da libertação, no sentido de constituir uma compreensão de que somente a classe oprimida é capaz de conceber um futuro⁹⁶ diferente, na medida em que, pela percepção crítica da realidade, pelos movimentos de ação e reflexão, irá conscientizar-se das novas ações em prol da transformação da realidade.

Dessa maneira, enquanto o futuro da classe dominada está associado à transformação revolucionária da sociedade, caminho para a libertação, o futuro da classe dominante está associado à preservação da dominação da primeira.

Considerando as ideias descritas, compreende-se a articulação do pensamento freiriano com a práxis social. Práxis que parte da realidade, do contexto histórico no qual o ser humano está inserido e, por movimentos de percepção crítica dessa mesma realidade, realiza movimentos de reflexão. Essa reflexão, imbricada ao processo de conscientização, proporcionará novas ações de transformação.

No intuito de finalizar o capítulo, aproximando-o ao tema da tese, elencam-se ideias as quais possuem por objetivo promover relações educativas nas quais se façam presentes os movimentos de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, compreende-se: a) **a história como possibilidade e não determinação**, já que os seres humanos, perseguindo seus objetivos, modificam o presente e criam o futuro – ideia central para que o educador e a educadora percebam-se como seres aprendentes na relação educativa, desvelando, em partilha com os educandos, que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas em vias de ser constituído na relação com os diferentes contextos; b) a práxis como a relação entre o modo de compreender criticamente a realidade e a prática que decorre dessa compreensão, a qual levará a uma ação transformadora – o exercício da práxis, a qual exige **ação-reflexão-ação**, irá movimentar o educador e a educadora no sentido de estarem abertos à percepção dos saberes socializados pelos educandos, sua problematização e possíveis ações de transformação; c) a não neutralidade nas relações educativas – o processo educativo neutro está a favor dos interesses da classe dominante, mas o educador e a educadora os quais endossam a ideia de **não**

⁹⁶ Quando Freire (2011) utiliza o termo futuro, o faz a partir da condição de tempo inserido na discussão de que, para a classe oprimida, conceber um futuro diferente do seu presente só irá acontecer na medida em que essa classe adquirir a consciência de classe dominada e passar a agir em prol da transformação revolucionária da sociedade. Transformação essa como condição para que haja libertação. Por outro lado, o futuro da classe opressora está vinculado à modernização da sociedade, como maneira de manter o domínio de classe.

neutralidade estão a favor de constituir uma leitura de vida, crítica e ética, em favor dos educandos e de seu contexto; d) a perspectiva progressista crítica, na qual os educandos são convidados a pensar, como seres que sabem o que conhecem, envolvidos na compreensão crítica da realidade – o educador e a educadora que se percebem como **aprendentes** são aqueles que se colocam em posição de facilitadores da reflexão e compreensão dos saberes dos educandos; e) a práxis na prática de pensar a própria prática, como prática que se renova - por meio de um trabalho sistematizado do conhecimento e de uma postura crítica, constitui-se um aprofundamento na realidade em questão, visto que o educador e a educadora os quais aprofundam o entendimento da realidade em que estão inseridos aprendem com a mesma; f) quanto maior a reflexão sobre a relação entre a política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, maior é a percepção de impossibilidade de separação entre esses – a reflexão do educador e da educadora sobre o **caráter político** entre educação e ato constitui a relação entre o social, contexto vivido, e as finalidades da educação, de maneira que esses sujeitos ampliem a ação de situar-se do educando; g) a educação como parte de um sistema maior que está para além de reproduzir a ideologia dominante, pois as contradições que caracterizam a sociedade contemporânea tomam conta das instituições onde a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante – o **educador e a educadora aprendente** constituem-se quando inseridos no processo de investigação das contradições sociais; h) a constituição da prática democrática na qual o direito de falar corresponde ao dever de escutar e, como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta – quando educador e educadora e, ainda, educandos estão em **relação dialógica**; e i) a prática democrática e crítica que mantém relacionadas a leitura do mundo e a leitura da palavra, como leitura da realidade, na qual o seres humanos atuarão sobre essa, de forma a propor transformações no contexto.

O próximo capítulo apresenta um estudo em que se aproximam, ao assunto desta tese, trabalhos sobre a pedagogia universitária, bem como retomam-se as categorias de análise, a partir de comentadores, no intuito de refletir sobre as possibilidades de um fazer docente crítico, inserido no pensamento freiriano, desvelando o aprendizado do educador e da educadora.

CAPÍTULO III – O EDUCADOR E A EDUCADORA COMO SUJEITOS APRENDENTES

Assim, classes de homens diversos observaram fatos e os registraram de modo diverso, segundo os seus interesses e motivações; de acordo com aquilo que julgavam importante. O processo de acumulação que tipifica o processo científico é algo lento em todos os ramos do conhecimento, mas muito mais lento nas chamadas ciências do homem (DAMATTA, 1987, p. 22).

Como forma de aprofundar a discussão, salienta-se a importância estabelecida à aproximação com outros autores, os quais estão alinhados à constituição do aporte para que o educador e a educadora, no contexto universitário, tornem-se capazes de revisar práticas e venham, em partilha com os educandos, a provocarem intervenções as quais mobilizem e criem comportamentos em favor de transformações na organização social.

Dessa maneira, busca-se, neste capítulo, a convergência entre as ideias freirianas e as de demais autores os quais estão a serviço de uma educação crítica e libertadora.

3.1 A constituição da docência – o exercício do comprometer-se

Inserido no âmbito de formação de educadores e de educadoras, aproximam-se as ideias de Pimenta (1999, 2005), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2000) e Porto (2010), quando se concebe a relevância da relação estabelecida entre a universidade e a escola com a constituição de uma parceria que objetive o desenvolvimento dos sujeitos e, ao mesmo tempo, promova a partilha dos saberes em relação aos envolvidos no processo educativo.

A partir da discussão dos autores, emerge a necessidade de trabalhar uma relação entre a teoria e a prática. Esse tema não é restrito à área de formação de educadores e educadoras, mas a uma prática de sujeitos imbuídos por um desejo de construção do conhecimento que esteja em constante interação com a realidade dos educandos e comunidade em geral, tornando o ato de pesquisar articulado ao ensino.

Para que essa relação entre teoria e prática se materialize, segundo Pimenta (1999), faz-se essencial a produção de pesquisa à serviço da reflexão dos educandos sobre a constituição de suas identidades como futuros profissionais.

Pelo trabalho coletivo nas escolas e pelo enfrentamento da convivência com os saberes específicos, a autora propõe desenvolver com os educandos “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com a prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Faz-se um distanciamento quanto à utilização dos conceitos de habilidades e competências, pois, para Freire, esses saberes estão associados à escola formal. A questão aqui está centrada na necessidade desses conhecimentos como fundamentais para a transformação social, mas não são suficientes.

Para Shor e Freire (2008), o aperfeiçoamento desse saberes, não raro prescritivos, possui um apelo ao individualismo⁹⁷. Já, de outra maneira, o empoderamento, ligado à classe social, difere dessa constituição, pois a educação possui sua ênfase no coletivo, tendo como foco a transformação social.

Retomando Pimenta (1999), emerge a preocupação da autora com o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, na qual a partir das realidades, buscam-se os subsídios para modificá-las. A autora reflete sobre a necessidade da relação entre teoria e prática pela análise das teorias existentes em benefício da construção de novas. Esses pressupostos auxiliam a construir a identidade profissional docente, associados a valores, representações e saberes que compõem sentido à vida de educadores e educadoras.

Dentre os saberes elencados pela mesma autora, salientam-se os saberes: da experiência – como aqueles produzidos nas experiências cotidianas; do conhecimento – como aqueles conhecimentos que permitirão ao educando, consciente do poder desses, agir em favor da vida material, social e existencial e, ainda, os pedagógicos – como aqueles conhecimentos os quais permitem ao educando desenvolver pesquisas na realidade escolar, no intuito de pesquisar as atividades docentes como princípio formativo.

Tardif (2000) redimensiona a ideia dos saberes, justificando ser necessário que, em processos de formação e aprendizagem, exista um equilíbrio entre os

⁹⁷ Quando Shor e Freire (2008) remetem ao conceito de individualismo, fazem-no a partir de um mito construído pelo modelo capitalista. Um mito “[...] contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista, contradizendo o próprio individualismo que ele propõe” (Shor; Freire, 2008, p. 137). Esse individualismo é incentivado por um ritmo intenso de modernização e crescimento econômico.

saberes⁹⁸: de formação, disciplinares, da experiência e os da prática. Para o autor, o saber docente é um conhecimento formado a partir dos saberes elencados, sendo que o resultado da junção desses irá fundamentar e legitimar o fazer cotidiano do profissional.

As ideias dos autores aqui citados conduzem para a convergência dos saberes cuja prática profissional dos educadores e educadoras ocorrerá, em geral, por processos de colaboração, pela socialização de experiências que antecedem o ingresso na carreira, pelas experiências durante ou após o curso, bem como, pelas vivências desses com o mundo.

Desse modo, a constituição da docência universitária poderá engendrar-se a partir de relações as quais educadores e educadoras constroem em sua vida familiar, na escola e na convivência social, ou, ainda, como resultantes da interação com educandos e demais educadores e educadoras.

O trabalho colaborativo e reflexivo, mediado pela pesquisa sobre o contexto irá possibilitar que os sujeitos envolvidos no processo, além de participarem de suas etapas, possam intervir no que está sendo estudado e pesquisado, aprimorando e desenvolvendo os saberes necessários para a constituição de suas identidades.

Porto (2010) enfatiza a importância desse trabalho coletivo e colaborativo o qual envolva docência e pesquisa e, ainda, no caso da autora, que trabalha com formação de educadores e educadoras, a parceria com a escola básica, com o cotidiano escolar. A inserção de educadoras ou educadores e educandos universitários em “[...] práticas pedagógicas escolares ao longo do curso conduz a vivência de situações que permitem o conhecimento da realidade e a coparticipação na vida da escola, agregando a estas, discussões e reflexões sobre as experiências” (PORTO, 2010, p. 98).

Ainda, segundo as reflexões da autora, compreende-se a necessidade de adotar uma postura epistemológica de consideração da ação e da vivência, valorizando a resolução de problemas mediatizados pelas teorias pesquisadas, fazendo com que o processo educativo possa constituir-se no coletivo daqueles que estudam e produzem, juntos, saberes, atitudes e comportamentos.

⁹⁸ Para Tardif (2000), os saberes de formação profissional são aqueles vinculados à educação e à formação pedagógica; os saberes disciplinares são aqueles disponíveis nas disciplinas ao longo do curso; os saberes da experiência são aqueles que compõem a cultura, sendo adquiridos pela família, por meio das relações em geral e pelos meios de comunicação. Por fim, os saberes das práticas são os saberes que se originam das diferentes práticas exercidas pelos educadores e pelas educadoras, as quais são validadas e constituem os fundamentos de competência desses sujeitos.

Corroborando essas ideias, Alarcão (1996), a partir dos trabalhos de Donald Schön⁹⁹, aborda a necessidade de compreender que a formação de educadores e educadoras exige um enfrentamento de situações problemáticas¹⁰⁰, permitindo que o educando tome consciência dos problemas da realidade e possa compreendê-los, não raro desconstruindo esses, para que seja possível encontrar respostas nas teorias.

Para Schön (1992), o desenvolvimento de habilidades para agir em momentos de indeterminação está vinculado a um conhecimento subentendido, espontâneo, presente nas ações do sujeito, o qual completa o conhecimento das técnicas e da ciência. Quando o autor refere-se à competência artística dos bons profissionais, o faz no sentido de um profissionalismo eficiente, no qual o saber-fazer se aproxima da sensibilidade artística.

Esse saber-fazer é desenvolvido e apropriado pelo educando, quando em exercício prático no coletivo, como um processo *praticum* reflexivo o qual significa o aprender fazendo onde a prática acontece, antes mesmo da compreensão racional.

Schön (1992) enfatiza o quão relevante é inserir a prática nas matrizes curriculares, no intuito de garantir a constituição de um aprender a fazer fazendo com a responsabilidade mediada pelos educadores e educadoras. É por esse encaminhamento que o autor argumenta que os educandos possam refletir¹⁰¹ sobre as ações, para além da simples aplicação do método científico.

A argumentação de Alarcão (1996) faz compreender que, seja qual for o nível de reflexão que se realize, o importante é desenvolver a capacidade de refletir, pois, mesmo que o educando seja detentor do conhecimento declarativo e processual, faltar-lhe-á o conhecimento contextual e o estratégico, os quais caracterizam um

⁹⁹ Na obra *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Schön (2000) relaciona temas como: o conceito de profissional eficiente; a relação teoria e prática, bem como a reflexão e a educação para a reflexão. Utiliza dois conceitos: o conhecer-na-ação – processo no qual o conhecimento se revela pela execução capacitada e espontânea de uma dada *performance* e a reflexão-na-ação – processo o qual possibilita o repensar de algumas partes do conhecimento, levando o sujeito a novos experimentos imediatos, ao gerar pensamentos que afetam a execução do que está sendo elaborado.

¹⁰⁰ Para Alarcão (1996), situações problemáticas são aquelas com as quais o educando se depara em momentos não bem definidos ou claros, nos quais cada situação surge como um caso único. “E isso acontece porque não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão nem os raciocínios aprendidos fornecem decisões lineares” (ALARCÃO, 1996, p. 15).

¹⁰¹ Schon (2000) compreende a importância da reflexão-na-ação. “Profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades” (SCHÖN, 2000, p. 42).

futuro bom profissional. “A diferença entre os profissionais e os novatos é que estes estão dependentes do conhecimento de uma maneira muito mais direta do que os profissionais experientes que, por sua vez, dependem muito do conhecimento assimilado e tácito” (ALARCÃO, 1996, p. 33).

Em relação ao conhecimento assimilado e tácito, compreende-se que o profissional em atuação irá refletir sobre a reflexão na ação e, ao fazê-lo, aprofundará seus conhecimentos, desenvolvendo-se profissionalmente.

Para Alarcão (2003), a formação de educadores e educadoras tem-se deslocado de uma perspectiva fundada em aspectos curriculares e metodológicos para uma perspectiva que contempla os contextos curriculares, permitindo que educadores e educadoras trabalhem apoiados na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, a qual caracteriza o sujeito como criativo, não como aquele que reproduz ideias e práticas que lhes são impostas.

A proposta de formação de um profissional o qual, diante de situações incertas e imprevistas, estará para além do que apregoa o método científico, atuando de forma flexível e situada.

A mesma autora sustenta que os sujeitos envolvidos na relação educativa necessitam de circunstâncias que favoreçam esses movimentos, possibilitando expressões de liberdade e responsabilidade, ao apontarem para a direção de um contexto educativo reflexivo, que se autogerencie, com um projeto construído pela colaboração de seus membros. Projeto esse, o qual permita uma avaliação em favor do diálogo com a comunidade, onde educadores e educadoras, educandos, pais e gestores dediquem-se à construção e reconstrução da instituição e da própria comunidade.

Aproximando as ideias de reflexão individual e coletiva, bem como o trabalho colaborativo, Bolzan e Isaia (2006, 2010) compreendem que a constituição da aprendizagem de ser educador e educadora faz-se na prática do espaço-tempo da sala de aula e no exercício de atuação no cotidiano.

As autoras problematizam que é por esse processo que irão ocorrer trocas e representações, oportunizando que educador e educadora e, ainda, educandos

construam a sua professoralidade¹⁰² para além de dominar o conhecimento, saberes e fazeres, constituindo as suas sensibilidades, como atitudes e valores que estão imbricados com os saberes da experiência.

Dessa forma, é possível sistematizar que educadores e educadoras voltados ao desenvolvimento do educando como sujeito e profissional, além de atribuírem importância aos domínios específicos do conhecimento, invistam na dimensão pedagógica da docência, considerando que essa envolve atividades e valores como: “[...] a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

A partir desse cenário, as autoras enfatizam a importância de educadores e educadoras considerarem a especificidade própria da educação superior, diferente epistemológica e metodologicamente da educação básica.

A universidade constitui uma compreensão para manifestar a teoria assumida em ação, a qual pressupõe um conjunto de regras educacionais que possuem funções cognitivas e sociais. Essas regras representam convenções as quais envolvem a normatização do conhecimento científico, por meio “[...] da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

Segundo Bolzan (2002), o processo de formação vem sendo marcado e redimensionado pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações. Associando a esse contexto o domínio do campo¹⁰³ específico, a aula universitária poderá constituir-se como um espaço que venha a possibilitar ao educando a compreensão desse campo de atuação, no qual será capaz de mediatizar os conhecimentos e saberes a situações novas e imprevisíveis as quais surgirão ao longo de sua carreira como profissional.

¹⁰² Bolzan e Isaia (2006) definem a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do educador e da educadora como pessoas e profissionais em termos de atitudes e valores. As autoras problematizam que a reflexão é componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e desenvolver-se profissionalmente.

¹⁰³ Segundo Bolzan (2002), o conceito de campo pressupõe o espaço no âmbito do currículo e da prática pedagógica, os quais incluem conhecimentos como as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação, na educação superior, de educadores e educadoras e, ainda, educandos.

Aproximando as ideias de Bolzan e Isaia (2006) aos outros autores citados, é compreensível que a aprendizagem docente não pode se constituir em um processo solitário, pois envolve a interação com outros educadores e educadoras e, demais, educandos.

A aprendizagem ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações existentes nesse processo. Há de se considerar, ainda, o processo de internalização das experiências vividas, o qual irá conduzir a incorporação e transformação dessas experiências. “Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente recombina em novas formas o que foi experienciado” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 496).

Para as autoras, o processo formativo caracteriza-se por movimentos construtivos que permitem explicitar o aparecimento de novos percursos a serem trilhados pelos educandos. Segundo Bolzan e Isaia (2010), a reflexão é um componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e de construir a própria trajetória profissional.

A partir dos pressupostos elencados, as autoras apresentam as quatro dimensões dinâmicas, de caráter processual, do conhecimento: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica.

O processo de constituição desse conhecimento implica a reorganização dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos educadores e educadoras, quando o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes.

Inserido nessa discussão, acredita-se que essa reorganização dos saberes exija um processo em estado, permanentemente, de pesquisa e investigação. Penteado (2010) destaca o exercício de condutas investigativas na prática de ensino, as quais irão promover um processo criativo do saber docente.

A interação do educador e da educadora com os educandos, mediada pelo próprio saber e assumida com pesquisa indagativa, problematizadora do ato de ensinar, resultará na docência investigativa. “Motiva a pesquisa-ensino o desejo de transformação da prática docente, que parece insatisfatória ao professor, sob algum aspecto. Daí o seu caráter de pesquisa intervenção, ou seja, de pesquisa-ação” (PENTEADO, 2010, p. 36).

A mesma autora faz uso do termo “professor-pesquisador” (PENTEADO, 2010, p. 36) como aquele sujeito o qual propicia uma relação educativa entre educandos, conhecimento, educadores e educadoras, relação essa que irá proporcionar a socialização do conhecimento, em prol do exercício diário da autonomia, permitindo aos envolvidos compreender que esse conhecimento é parcial, processual e em construção. A mediação do sujeito com o conhecimento está embasada nas interações humanas que acontecem na relação educativa de tal maneira que ações¹⁰⁴ do tipo afetivo, racional, relacional e comunicacional, as quais envolvem a docência e a pesquisa, aconteçam simultaneamente.

Penteado (2010) problematiza que a conduta de um “professor-pesquisador” só é alcançada pelo exercício do pensamento reflexivo, quando esse educador e essa educadora, ao ensinar, pesquisam seu próprio ensino, colocando em centralidade esse ensino e suas práticas docentes, reorganizando as ações inerentes ao processo. Dessa forma, a docência é sempre uma variável a ser problematizada.

No intuito de aproximar os autores aqui trabalhados à produção freiriana, retoma-se a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Freire (2003) compreende que o ensinar exige um educador e uma educadora com espírito crítico, sujeitos abertos ao novo e inseridos em uma prática reflexiva. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38).

Quando o autor se reporta à formação de professores, afirma que é pensando a prática de hoje ou de ontem que educadores e educadoras poderão melhorar a próxima prática.

Nesse caminho, argumenta como fundamental a aproximação do discurso teórico concreto à prática enquanto objeto de análise. Quanto mais o educador e a educadora assumem-se e percebem as razões de ser, mais se tornarão capazes de mudarem e promoverem-se¹⁰⁵. “A assunção se vai fazendo cada vez mais assunção

¹⁰⁴ As ações propostas por Penteado (2010) são definidas como: afetiva – compreende a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos; racional – compreende a capacidade de inteligência dos sujeitos, resumidamente organizada pelo pensamento constativo, crítico e reflexivo; relacional – interação na qual as ações afetiva e racional se entrecruzam; e, finalmente, comunicacional – estabelecida pela interação simbólica.

¹⁰⁵ Freire (2003) denomina essa mudança ou promoção, do educador e da educadora, como a passagem de um estado de curiosidade ingênua a um estado de curiosidade epistemológica.

na medida em que ela provoca a ruptura, decisão e novos compromissos” (FREIRE, 2003, p. 40).

É a partir desse movimento que educadores e educadoras ressignificam experiências e essas, quando compartilhadas, proporcionam a socialização dos fazeres e saberes.

Nesse processo de socialização, está a assunção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos na relação educativa, uma vez que a prática crítica de educadores e educadoras deverá propiciar condições para que as relações entre os envolvidos promovam a experiência do assumir-se¹⁰⁶. Na obra freiriana, quando o sujeito exerce essa assunção, assume a radicalidade do eu, reconhecendo o tu, negando a exclusão dos outros.

A radicalidade do eu, como reconhecimento da condição existencial, constitui-se ao olhar e escutar o outro, o diferente, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural, ao levar em consideração, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças.

Esse comprometimento com a sociedade e com os outros está relacionado diretamente com a capacidade de agir e refletir. Já, na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) faz referência à importância da reflexão sobre si e sobre o estar no mundo, quando associadas a essa reflexão estão às ações de transformação social. Esses pressupostos constituem-se como condições para que o sujeito possa exercitar sua natureza de comprometer-se.

É pela experiência nas relações entre seres humanos e realidade que se desenvolve a ação-reflexão. Inserido nesse contexto, compreende-se que a obra freiriana está para além da ingenuidade, quando adverte que, não raro, as condições objetivas dificultam o pleno exercício da maneira humana de viver.

Para Freire (2001), o comprometer-se, próprio da existência humana, se constituirá pelo engajamento com a realidade e, ao experienciá-lo, os seres humanos, decididos e conscientes, não serão neutros.

Aproximando essa discussão ao dia a dia de educadores e educadoras, poder-se-ia refletir que essa prática deve ser permeada por ações que visem a “[...]”

¹⁰⁶ Para Freire (2003), o assumir-se significa o sujeito que se reconhece como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador dos sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2003, p. 41).

ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via dominante-mente reflexa” (FREIRE, 2001, p. 68).

Inserido no contexto da alfabetização de adultos, como forma de encaminhamento dessas ações, a resposta freiriana aponta para a utilização de um método ativo, dialógico e crítico, com uma postura de modificação do conteúdo programático¹⁰⁷ mediante o uso de técnicas de redução e codificação.

Ainda, no âmbito da educação popular, a obra *Que fazer – teoria e prática em educação popular*, Freire e Nogueira (1993) refletem sobre como o educando percebe a aprendizagem do educador e da educadora. Em relação educativa com um grupo popular, os educandos enunciam que os conteúdos propostos surgem como problemas, encaminhados por uma metodologia coerente.

O educador realiza uma aproximação a partir de problemas, interagindo e levando em consideração o quadro social e político do respectivo grupo, solidificando uma forma de interação entre os saberes.

Essa interação permite a apreensão da realidade, quando Freire reescreve os textos propostos e, nesse movimento, os educandos convidam o autor para que busque novas soluções. “Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão crítica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 40).

Esses movimentos conduzem o aprender a aprender, e a prática tomada como curiosidade desperta novas possibilidades, vislumbrando o que é possível fazer, não limitando o sujeito apenas ao que deve ser feito.

Como forma de sistematizar a discussão desse subitem, ao tecerem-se aproximações aos autores discutidos, retoma-se a tese apresentada no intuito de defender a ideia de que o aprendizado do educador e da educadora, composto por diferentes saberes que estão em relação, se efetivará quando esses sujeitos, situados em um contexto histórico, constituírem uma relação dialética entre inacabamento e autonomia, com os educados e com o mundo.

Compreende-se que o exercício dos saberes pedagógicos, aplicados às transformações nas estratégias pedagógicas, bem como os saberes práticos,

¹⁰⁷ No contexto da alfabetização de adultos, Freire (2001) argumenta que esse novo conteúdo programático deve constituir a compreensão crescentemente crítica, permitindo centralidade ao conceito antropológico de cultura. Ressalta-se, nesse processo educativo, o papel ativo do ser humano na sua realidade e com a sua realidade, o sentido desse com a natureza, levando em consideração a cultura como resultado do trabalho e como aquisição sistemática da experiência humana.

resultantes de experiências internalizadas, tomando por base as relações dialógicas problematizadoras, promoverão um contexto gnosiológico encharcado pelos saberes das experiências dos sujeitos envolvidos.

A partir da interação com a realidade dos educandos, educador e educadora poderão aportar à relação educativa os saberes do conhecimento constituído, ou saberes disciplinares, mediatizando uma relação entre teoria e prática com a realidade na qual os saberes culturais serão, também, partilhados.

Essa partilha exige uma reorganização dos saberes e, conseqüentemente, um aprendizado dos sujeitos envolvidos na relação educativa, colaborando para a (re) construção do saber e do saber fazer.

Compreende-se que o educador e a educadora reflexivos, no intuito de (re) construir o saber e o saber fazer, exercitam movimentos como: o conhecimento na ação – aqueles saberes interiorizados, adquiridos tanto pela experiência como pelas atividades intelectuais, os quais são mobilizados nas ações cotidianas; a reflexão na ação – é a reflexão desencadeada durante as atividades pedagógicas sobre os conhecimentos implícitos; a reflexão sobre a ação – é a reflexão desencadeada após as atividades pedagógicas; e, ainda, a reflexão para a ação – é a reflexão desencadeada antes da ação pedagógica, como forma de planejamento da ação.

Esse trabalho **colaborativo e reflexivo**, apoiado pela **pesquisa**, promove o aprendizado do educador e da educadora, e os saberes se efetivam quando os sujeitos se reconhecem inacabados, em busca da autonomia transformadora.

O aprendizado do educador e da educadora constitui-se como processo permanente de ressignificações da docência viabilizada por uma reflexão sobre a própria prática, permitindo uma revisão dos saberes, ao transitar por movimentos de conhecer-se, embasado nas relações com o outro.

Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, em sua carta *Nº 1 a Equipe*, Freire (1978) enfatiza que as considerações teóricas elaboradas acerca dos materiais utilizados para a alfabetização de adultos são resultantes da reflexão crítica sobre sua prática e sobre a prática de outros e que, de maneira alguma, possuem caráter único a ser seguido. “Vocês não apenas podem, mas devem recriar o que tem sido feito no campo da alfabetização de adultos, onde há um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas” (FREIRE, 1978, p. 99).

Na carta N^o 4, o mesmo autor compreende que é na reflexão crítica sobre a prática diária com educandos e com educadores e educadoras que se abrem os caminhos para que se preencham “[...] certas lacunas” (FREIRE, 1978, p. 132). A reflexão crítica sobre a prática constitui-se como fonte de conhecimento, não como teoria a respeito de si mesma, mas como a prática a qual possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática.

Alinhado à obra freiriana, acredita-se oportuno revelar ao (a) leitor (a) que não se tem por proposta efetuar julgamentos entre o melhor ou pior, ou, ainda, elencar procedimentos e ações exitosas ou fracassadas, mas desvelar possibilidades de trânsito nas relações educativas as quais permitam esse ressignificar a docência.

3.2 A rede de categorias – a contribuição dos comentadores

O pensar a própria prática é reflexão recorrente na obra freiriana. Freire (2014a) afirma que muitas de suas leituras pedagógicas foram realizadas pela natureza dos problemas reais. Dessa maneira, buscava respostas na bibliografia em relação a fatos concretos que haviam ocorrido. Segundo o autor: “[...] não me dava aleatoriamente uma explicação para um fato concreto que eu tinha vivenciado – pensava minha prática” (FREIRE, 2014a, p. 201).

Nessa linha de reflexão, apresentar-se-ão ideias e teorias que apontam para transformações nas práticas cotidianas das relações educativas, por vezes de sentido específico ao que se deseja pesquisar, mas, por outro lado, como fios de uma rede¹⁰⁸ que aguardam os nós para o entrelaçamento.

Retoma-se a importância estabelecida às categorias centrais **inacabamento** e **autonomia** como componentes promotores do exercício da sintonia¹⁰⁹ almejada entre educadores e educadoras e, ainda, educandos.

A proposta freiriana reflete sobre sujeitos transformadores dos comportamentos pedagógico, epistemológico, ético e político. Proposta de um educador e uma educadora em exercício de pesquisa das suas próprias ações. Um

¹⁰⁸ Tomado o processo de revisão da literatura, a metáfora da rede aqui utilizada possui por objetivo problematizar as categorias centrais, inacabamento e autonomia, tecendo aproximações às demais categorias e critérios definidos cf. Tabela 2 – Relação de categorias e questionamentos para análise, Capítulo I – Os rumos da pesquisa – delineamento metodológico, p. 39.

¹⁰⁹ Quando se utiliza o conceito sintonia, ou complementaridade, tem-se por objetivo criar possibilidades que experienciem uma proposta horizontalizada entre os sujeitos, tendo como base a condição ontológica de liberdade desses seres envolvidos na relação educativa.

sujeito em contínuo movimento, autor de sua própria história, um construtor social, o qual, como intelectual, poderá ser o problematizador dessas habilidades em relação aos envolvidos na relação educativa.

Acredita-se que a ideia de autoria esteja intimamente associada à forma de tornar o fazer pedagógico investigativo. Ghiggi (2011) aponta para a relevância do esforço estabelecido por Freire em relação às políticas de formação de educadores e de educadoras como sujeitos reflexivos. Segundo o autor, Freire sempre lutou por políticas que apresentassem por intenção garantir a formação de “[...] educadores capazes de tornar o *fazer docente* um projeto político e pedagógico e investigativo permanentes” (GHIGGI, 2011, p. 35, grifo do autor).

A partir desse estudo, Ghiggi (2011) identifica a importância atribuída ao desenvolvimento de capacidades para que o educador e a educadora possam revisar suas práticas, com o objetivo de vir a provocar intervenções no contexto no qual estão inseridos, almejando, como sujeitos críticos e autores de si, transformações sociais.

Nessa linha de raciocínio, o educador problematiza sobre a necessidade de que a universidade se coloque em situação de pesquisa, “[...] apontando à origem da investigação e direção a ser adotada” (GHIGGI, 2011, p. 39), sustentado em Freire, enfatizando a importância do conhecimento existente, bem como, a necessidade de produção do novo.

Na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Shor e Freire (2008) desenvolvem a ideia do que denominam ciclo do conhecimento, ou ciclo gnosiológico, pela percepção de dois momentos que dialeticamente se relacionam. Um dos momentos é aquele de produção de um conhecimento novo, e o outro é quando se torna possível conhecer o saber já existente. A proposta freiriana alerta sobre a dicotomia, que não raro acontece, desses dois momentos, quando se reduz o ato de conhecer a uma simples transferência do conhecimento existente.

O educador e a educadora tornam-se agentes da transferência do conhecimento sempre que perdem qualidades requeridas nos momentos tanto de conhecerem quanto de produzirem o conhecimento. Algumas dessas qualidades são: “[...] a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 18).

Além dessas virtudes, alinhando os pressupostos da obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, reivindica-se a relevância de conhecer a realidade concreta, não como um conjunto de fatos ou dados tomados, mas como a percepção que se constitui ao sujeito pela relação dialética e dinâmica entre objetividade e subjetividade.

Essa última forma de relação incluirá o outro como ser da investigação, possibilitando a esse sujeito reconhecer o conhecimento atual, propiciando que a experiência elaborada na realidade torne-se um conhecimento novo.

Partindo da apropriação do conhecimento constituído, inserido no tempo histórico, a produção do novo acontecerá à medida que os seres humanos buscarem novas formulações, novos valores em prol da transformação da realidade constituída. Freire argumenta que o ser humano faz a história quando capta os temas¹¹⁰ próprios de sua época e, refletindo sobre esses, irá agir sobre a realidade constituída. O agir sobre a realidade remete à proposta de ação-reflexão-ação.

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer história, tem de haver captado os temas (FREIRE, 1980, p. 39).

Retomando o diálogo com Ghiggi (2011), a partir do fazer docente reflexivo, introduz-se a ancoragem da proposta de investigação aqui objetivada, quando se pressupõe a caminhada do educador e da educadora em direção à modificação de seu próprio ser. Ressalta-se que essa modificação está vinculada à inserção dos sujeitos na realidade constituída pelas ações de apropriação do contexto, reflexão e ação sobre esse.

Fundamentado na discussão de um fazer reflexivo e alicerçado no exercício da pesquisa, faz-se uma ligação ao critério densidade, inicialmente considerado nesse texto, no intuito de estabelecer o questionamento ao educador e a educadora se há a percepção desses como agentes de problematização do conhecimento, levando em conta a inserção dos educandos na prática pedagógica e, ainda, se

¹¹⁰ Para Freire, os temas são a expressão da realidade. “A história não é mais que uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e ‘temas’ em processo de realização” (FREIRE, 1980, p. 39). O que irá caracterizar a passagem de uma época a outra é o fato de que surgirão novos temas que se opõem aos do passado.

esses sujeitos conhecem as razões que os constituem agentes articuladores da produção do conhecimento.

É a partir desses questionamentos que se inicia a composição da rede propondo o primeiro nó de sustentação referente às categorias que serão utilizadas para análise nesta proposta. Acredita-se que o fazer reflexivo relacionado ao critério densidade, descrito nas considerações iniciais, consista em um dos pressupostos para a constituição de um educador e de uma educadora os quais possibilitem promover a produção do conhecimento.

Nas páginas anteriores, evidenciou-se, nos movimentos trabalhados, a ênfase na necessidade de conhecer e produzir o conhecimento pelo fazer reflexivo. Como forma de avançar a discussão, propõe-se a correlação desse com a categoria central inacabamento. Prossegue-se a discussão de que a aprendizagem acontece pela compreensão do sujeito, ser de relações¹¹¹, sobre seu saber, o qual se torna um conhecimento novo pela compreensão crítica, datada e situada, pela experiência efetiva na realidade. Tal situação não se esgota e evidencia a consciência da incompletude pelo próprio inacabamento do ser humano.

A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008), ao tomar por base a obra freirina *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. A autonomia deixa de ser vista como algo finito, e o próprio inacabamento se torna expressão de vida, quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência.

Quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos, não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia “[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista” (GONÇALVES, 2008, p. 55). A autonomia exige ser conquistada¹¹² dia após dia e, nesse caso, não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As ponderações do autor dão ênfase à modificação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e atingir outras instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação. Gonçalves (2008) problematiza que, nas práticas educativas coerentes, a autonomia torna-se um

¹¹¹ Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire afirma que o ser humano “[...] é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1969, p. 39, grifo do autor).

¹¹² Cf. nota 18, Considerações iniciais, p. 20.

desafio para o conhecimento, tanto em relação ao educador e a educadora quanto aos educandos.

Com essa abordagem, destaca a noção de corpo consciente como “[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano” (GONÇALVES, 2008, p. 55). O “[...] corpo humano vira corpo consciente” (FREIRE, 2003, p. 51), quando o suporte¹¹³ passa a ganhar sentido no mundo, e a vida faz-se existência.

A proposta é compreender o quão importante é essa metamorfose que, a partir de um dado momento, possibilita ao sujeito ir além da capacidade de, simplesmente, estar nos movimentos, mas passa a poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista da autonomia.

A partir dessa ideia, o ser humano reflete sobre o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação, e, conforme já citado anteriormente, o inacabamento torna-se expressão da própria vida, na qual o exercício diário da mudança se faz presente.

A proposta freiriana promove a discussão de que esse exercício, por vezes, é limitado, levando em consideração a natureza condicionada do ser humano. Freire (2004) argumenta essa proposição quando assume que o sujeito vive uma relação dialética entre condicionamento e liberdade. Para o autor, os seres humanos são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, porque: “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p. 90).

Para Oliveira (1996), a consciência, em Freire, permite a capacidade de refletir sobre si e, ainda, conhecer sua própria estrutura, tornando-se consciência de si mesma. O sujeito adquire a compreensão de si próprio e do mundo, no intuito de promover ações às quais, “[...] além de serem capazes de transformá-lo em um novo homem, mostrem-se também capazes de provocar mudanças qualitativas na ordem social opressora em que se encontra submerso” (OLIVEIRA, 1996, p. 53).

Fazendo uma aproximação à área da educação, evidenciam-se dificuldades na promoção dessas ações transformadoras. Gonçalves (2008) demonstra pessimismo, ao abordar os espaços educativos, principalmente, em classes

¹¹³ Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor, é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo. É, portanto, nesse salto que o homem passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

populares, salientando que os educandos não se percebem como corpos conscientes.

O autor problematiza que os espaços educativos ainda persistem em apresentar aos educandos os resultados dos conteúdos e produções relevantes das conquistas culturais, científicas e técnicas. Por outro lado, há uma dificuldade em incorporar, nos processos educacionais, tudo aquilo que tenha feito a humanidade a se diferenciar na ordem da vida, principalmente, no que tange aos saberes do cotidiano.

A proposta freiriana propõe dialetizar a ciência e os saberes do cotidiano em prol da construção de uma sociedade justa e solidária. Nesse caminho, é possível considerar que o educador e a educadora cultivem a partilha do método, estimulando o pensar do educando em direção ao exercício do questionamento e da escolha e, nesse sentido, promovendo que esse sujeito venha a estabelecer passos em direção às ações a serem tomadas.

Compreende-se aqui uma segunda aproximação a Gonçalves (2008), quando esse estabelece ênfase à partilha do método. Para o autor, o método exige que se caminhe por um plano traçado anteriormente, com a exigência de que “[...] o educando também experimente a partilha do método, como parte indispensável da disciplina de quem estuda, de quem aprende” (GONÇALVES, 2008, p. 57). Faz-se função do educador e da educadora socializarem com os educandos os caminhos os quais pretendem percorrer em suas propostas docentes e os desejos a serem alcançados.

Segundo o mesmo autor, o que o método tem de melhor é a possibilidade de despertar a curiosidade humana, a partir de determinadas estratégias, de forma que essa própria curiosidade possa se experimentar crescentemente crítica, criteriosa e bem arrematada.

A necessidade de rigorosidade metódica é apontada por Freire (2003), na obra já citada, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, como de vital importância, afirmando que essa perspectiva não tem relação com o discurso bancário, em função de que esse trata apenas da transmissão do conhecimento, da repetição.

No rigor metódico, crescem as oportunidades para o aprendizado crítico. A proposta é estimular o educador e a educadora para a preparação de situações de

aprendizagem, no intuito de fazer com que esses sujeitos pesquisem assuntos os quais vão propor e, conseqüentemente, exortem os educandos à busca e a partilha.

O foco é propiciar o espaço para a constituição de sujeitos autônomos¹¹⁴, autores do seu próprio pensamento, para além da simples reprodução de informações. O educador e a educadora devem fazer a crítica de suas práticas, a fim de avaliá-las, tendo a consciência de modificá-las quando não estiverem contribuindo para alcançar a intencionalidade que se propõe.

Na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2002) enfatiza que, tanto por parte do educador e da educadora quanto da escola, há necessidade de respeitar os saberes socialmente construídos com que os educandos chegam a essa escola. Por intermédio do método, faz-se o chamamento aos educandos para o exercício de direitos e deveres, ou, ainda, pela partilha do método é possível “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p. 15).

Aproxima-se, novamente, a discussão com Ghiggi (2011), quando o autor defende o rigor metódico e ético em que o sujeito deve estar alicerçado para realizar sua investigação. A aceitação da realidade concreta, para além de fatos ou dados tomados, a partilha e a inclusão do outro se aproximam aos pressupostos elencados por Gonçalves (2008) em relação à partilha do método. Partilha essa capaz de permitir a inclusão de um educando comprometido com a construção do conhecimento.

Levando em consideração a partilha do método, faz-se uma aproximação ao critério rigorosidade metódica, problematizado nas considerações iniciais, com o objetivo de constituir o questionamento ao educador e a educadora, sujeitos da pesquisa, se há intencionalidade desses em tornar-se agentes da socialização do método. Reforçam-se os questionamentos: são relevantes os saberes e experiências aportados pelos educandos nas relações educativas? E, ainda, educador e educadora percebem-se como sujeitos em movimento?

Acredita-se que passe a emergir o segundo nó de sustentação da rede de categorias em questão. Compreende-se que a partilha do método, relacionada ao critério rigorosidade metódica, represente um dos fundamentos para a constituição

¹¹⁴ Cf. já citado, o termo sujeito autônomo remete a autonomia em estado de, permanentemente, conquista, em momentos de construção e elaboração, que se fazem e refazem.

de um educador e uma educadora os quais possibilitem articular a mediatização dos saberes e experiências do cotidiano provenientes dos educandos.

Ao encontro dessas ideias, acredita-se que o pressuposto basilar para essa articulação seja o exercício do diálogo entre os envolvidos na relação educativa. A partir dessa, emergem questões no estudo de Alves e Ghiggi (2011) em relação à relevância atribuída ao diálogo com o educando, quando o educador e a educadora, conscientes de suas responsabilidades, exercitam, na prática educativa, a ação de reconhecimento das singularidades, considerando cada um dos educandos envolvidos.

Para os autores, o exercício da heteronomia¹¹⁵ se caracteriza como o primeiro momento da educação das subjetividades, ponto de apoio da ação educativa. A proposta se fundamenta no princípio de que a heteronomia não nega a liberdade própria, tampouco a dificulta, porém confere dignidade ao sujeito.

Alves e Ghiggi (2011) problematizam que, a partir da heteronomização da autonomia, a subjetividade se converte em subjetividade humana. Nesse sentido, o humano surge quando o sujeito renuncia à liberdade à resposta à voz do outro, ao demandar uma responsabilidade de confiança sem limites. “A subjetividade é humana no momento que responde não somente ao/pelo outro, responde pela sua vida e sua morte, pela sua fragilidade e sua vulnerabilidade” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 261).

Nesse sentido, os autores rompem com as filosofias da educação as quais defendem a autonomia pessoal por meio do diálogo fundamentado em boas razões, quando estas se apresentam como elementos determinantes das formas de convivência pessoal e coletiva mais justas.

Para essa situação, as dimensões da personalidade se caracterizam como: “[...] autoconhecimento, autonomia, capacidade de diálogo, capacidade para transformar o entorno, compreensão crítica, empatia, habilidades sociais para a convivência moral e o raciocínio moral” (*Idem, ibidem*, p. 262).

Em posição contrária à filosofia da razão, a proposta dos autores compreende que a heteronomia e a responsabilidade implicam categorias éticas as quais podem

¹¹⁵ O termo heteronomia utilizado por Alves e Ghiggi (2011) não trata do significado do vocábulo como sujeição ou submissão, mas, no contexto da relação dialógica, como o ato de primeiro ouvir o outro, deixando algo em si, antes da contraposição de ideias.

vir a tornar possível uma teoria da educação frente aos acontecimentos na contemporaneidade.

Existe, portanto, no diálogo, a necessidade de ouvir o outro, deixando tomar-se pelas suas razões, antes de elaborar a contraposição de ideias, ou seja, o deixar algo em si do que foi dito pelo outro.

Essa necessidade de entendimento é compreendida por Freire (2004) por meio do exercício da humildade, flexibilizando a autonomia. Para o autor, não existe diálogo se não há o exercício da humildade. “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2004, p. 80, grifo do autor). Esse autor evidencia que o diálogo se rompe, se seus polos perdem a humildade, afirmando, por fim, que a autossuficiência não é compatível com o diálogo.

Fundamentado nas relações dialógicas, faz-se uma conexão com o critério qualificação, problematizado nas considerações iniciais, com o intuito de constituir o questionamento ao educador e a educadora: é possível que esses se percebam como agentes promotores de um diálogo cuja prática da heteronomia se faz presente pelo exercício da humildade, e esses movimentos reverberam no que cada um pode contribuir para a relação educativa, a partir de um ponto inicial e pessoal até um dado ponto temporário de chegada?

Inserido nessa discussão, compõe-se o terceiro nó de sustentação da rede de categorias. Compreende-se que as relações dialógicas relacionadas ao critério qualificação consistam em pressupostos que visem à constituição de um educador e uma educadora os quais exercitem na prática educativa, assumindo a singularidade de cada um dos educandos envolvidos, um diálogo aberto em que esse educador e educadora estejam em ação de comprometimento com o percurso cognoscitivo próprio de cada educando.

A partir do diálogo, retomam-se as categorias centrais inacabamento e autonomia em associação a elementos como partilha, heteronomia e humildade, no intuito de comporem um fazer pedagógico investigativo, um fazer que promova a autoria e, com isso, uma leitura de mundo diferenciada.

Buscando problematizar as ideias discutidas até o momento, aproxima-se o estudo de Scocuglia (2005), quando afirma que apesar de todas as dificuldades inerentes ao processo educativo, existem caminhos e soluções para os problemas, ditos pelo mesmo autor, crônicos da educação.

Problemas, como o analfabetismo e a baixa escolarização de jovens e adultos, demonstram que a educação, ainda, constitui-se como reprodutora das desigualdades sociais, ao passo que deveria estar em prol da melhoria da qualidade de vida, do trabalho e do desenvolvimento sociocultural dos sujeitos.

Para que esses objetivos sejam alcançados, o autor ratifica a ideia de que os saberes do cotidiano, bem como os científicos, mesmo diferenciados, devam ser trabalhados em um processo dialético, propondo a extinção das relações de superioridade entre os mesmos.

Embasado em Freire, compreende-se, a partir de Scocuglia (2005), a ideia de pertencimento. Tal situação se constitui quando o sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, ao currículo e à sua aplicação pode vir a ser o elo fortalecedor, tanto de maneira individual como coletiva, de um sentimento mais amplo de coletividade associado ao processo educativo.

Observa-se o quão importante se torna a ideia de pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma direta, em relação ao educador e a educadora e, demais, educandos, de outra forma, indireta, em relação aos pais, dirigentes, comunidade, entre outros.

O conhecimento e o currículo não devem pertencer exclusivamente à escola e aos educadores e as educadoras, mas “[...] aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

A obra freiriana denuncia a falta do pertencimento¹¹⁶ como elemento constituinte da educação bancária. Percebe-se que a falta de conscientização do educando, associada ao desconhecimento de seus direitos, acatando, sem discussão, o que lhe é imposto, venha a reproduzir esse tipo de educação.

O educando é visto como desprovido de conhecimentos e vivências que possam interessar no momento do ensino transmitido por aqueles que se julgam

¹¹⁶ A questão da falta do pertencimento é discutida nas obras *Educação e atualidade brasileira* e, posteriormente, na *Pedagogia do oprimido*. Para Freire (1959), o pressuposto básico em relação à falta de pertencimento é a antinomia entre a inexperiência democrática e a participação do povo na vida pública nacional. Por meio de contradições entre sociedades abertas e fechadas, o autor compreende a transformação das formas de percepção ingênuas em críticas, com o pressuposto de interferir, por meio de processos educativos, em estados intransitivos, fechados de consciência, objetivando a produção de situações emancipadoras para os sujeitos envolvidos. No intuito de aprimorar esses processos educativos, Freire reivindica uma “[...] escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas” (FREIRE, 1959, p. 92).

sabedores, configurando uma relação educativa narradora e dissertativa, mecanicamente memorizadora.

A partir desses movimentos, estabelece-se a pedagogia da resposta como elemento castrador da curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. “Por isso repudio a ‘pedagogia bancária’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-pedagógica, uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1991, p. 83).

Portanto, contrário à educação bancária, Freire remete à pedagogia da pergunta. Na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, Freire e Faundez (1998) estabelecem um diálogo sobre a importância do aprender a perguntar. Nessa proposta, é a partir de perguntas que educador e educadora e, ainda, educandos devem procurar as respostas. De outra forma, o ato de dar as respostas, compreendendo o conhecimento como algo pronto e absoluto, limitando o saber, não cederá lugar à curiosidade, nem a novas descobertas, remetendo ao termo castração, anteriormente, abordado.

Segundo os autores, sujeitos não castradores da curiosidade dos educandos são aqueles educador e educadora que se inserem no movimento interno do ato de conhecer, nunca desrespeitando as perguntas, pois, mesmo quando a pergunta parece ingênua ou mal formulada, nem sempre o é para aquele que a fez. Nessas condições, o papel do educador e da educadora “[...] longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 48).

Compreende-se a importância de conectar a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou, ainda, a ações que possam vir a ser praticadas ou refeitas. A pergunta jamais deve ser exercitada como imersa em um jogo, puramente, intelectualista. Faz-se necessário que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha, na resposta, uma explicação do fato e não, apenas, a descrição das palavras ligadas ao mesmo. “É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (*Idem, ibidem*, p. 49).

Inserida nessa visão problematizadora e coletiva, a pedagogia da pergunta se fundamenta em perguntas e problemas como:

O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos? (SCOCUGLIA, 2005, p. 85).

Nessa linha de discussão, Scocuglia (2005) afirma que a consciência transita entre diferentes estágios, quando as conquistas de conhecimentos estabelecem a passagem da ingenuidade à criticidade. Categorias que se complementam no processo gnosiológico, no qual educadores e educadoras, educandos, pais e gestores conhecem e aprendem, construindo, por sua vez, sua consciência crítica.

A partir da discussão com o autor, elencam-se o quarto e o quinto nós de sustentação da rede de categorias. Compreende-se que a pedagogia da pergunta e o pertencimento estejam imbricados aos critérios densidade e rigorosidade metódica e consistam em pressupostos que visem à constituição de um educador e uma educadora que, na prática educativa, lutem e promovam a inserção dos sujeitos no contexto educativo, possibilitando que esses aportem o saber cotidiano em busca da construção conhecimento.

Acredita-se que tal situação somente ocorrerá quando a prática pedagógica estiver associada ao exercício da docência. Scocuglia (2010) compreende que se vive a época de incertezas paradigmáticas¹¹⁷, na qual, fundamentalmente, as práticas pedagógicas estão associadas à vivência docente, a qual só é possível para quem a exerce. Nesse sentido, a partir de tantas teorias e, ainda, paradigmas emergentes e em declínio, o autor afirma que a reflexão sobre a prática, com o intuito de melhorá-la, caracteriza o caminho prudente a ser trilhado.

¹¹⁷ Na obra *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*, Scocuglia (2003) sustenta o questionamento sobre as referências paradigmáticas, bem como a própria validade da existência dos modelos. “A crise seria DE paradigmas e não DOS paradigmas, ou seja, a questão não deveria ser concentrada na substituição de paradigmas hegemônicos por outros, mas, sim, estaria concentrada na necessidade da ‘desreferencialização’ teórica” (SCOCUGLIA, 2003, p. 116, grifo do autor). De outra forma, o conceito de paradigma definido por Kuhn (1998) é dado como: “[...] aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 219). No contexto do autor, um paradigma ou um conjunto de paradigmas devem, sempre, ser substituídos por outros, conforme forem julgados inadequados e insatisfatórios, caso contrário, a crise se instalaria no momento em que os conceitos e as técnicas que formam o paradigma não fossem suficientes para a resolução de problemas do seu campo de aplicação teórica e prática. Scocuglia (2003) questiona essa visão, a partir da pós-modernidade, inquirindo sobre a existência de modelos normativos defasados para as ciências em geral e, em especial, para as ciências humanas e sociais. “A primeira preocupação com o debate da crise de paradigmas em pedagogia e em educação se dá quanto à defasagem em relação às ciências sociais e humanas, que já avançaram a discussão, enquanto neste campo permanecem, em geral, as referências teóricas ‘em crise’” (SCOCUGLIA, 2003, p. 148).

Compreende que, embora, na teoria, sejam estudadas ideias de cooperação, coletividade, trabalho em equipe, transdisciplinaridade e, ainda, formação compartilhada, na prática, apresenta-se o predomínio do individualismo, o qual desmobiliza e enfraquece o trabalho docente.

A identidade do sujeito, para Scocuglia (2010), é constituída de características individuais e coletivas, as quais definem os seres humanos como seres relacionais que estão no mundo e com o mundo. O conhecimento e a consciência crítica que um indivíduo tem de si mesmo e de sua relação com os outros é componente essencial das identidades. Daí que a “[...] educação desempenha o papel de gerar cultura e identidades. Ademais, as identidades são construídas historicamente, em espaços e tempos em movimento e, ainda, como possibilidade subjetiva de serem reconstruídas” (SCOCUGLIA, 2010, p. 187).

Para o autor, embasado em Freire, a partir dos caminhos da história como movimento, como luta e como possibilidade de transformação, podem-se vislumbrar as tentativas de reinventar as práticas educacionais e, nelas, as identidades dos educadores e das educadoras. Essa reinvenção passa pela revalorização profissional marcada pelo trabalho como princípio educativo e como espaço de mobilização ética e política. Precisa ser um caminho de conquista da autonomia para que os sujeitos persigam a utopia, a história como possibilidade do novo, da transformação.

O mesmo autor enfatiza a educação a partir da “[...] ação dialógica, na conquista da consciência crítica, na problematização do conhecimento e na pedagogia da esperança, da indignação e da autonomia, da ética e da justiça social” (*Idem, ibidem*, p. 188). Acredita que, a partir desses pressupostos, seja possível vir a constituir um vigoroso contraponto à precarização do trabalho e à dilaceração da identidade docente.

Comunga-se com as ideias do autor quando propõe a ação dialógica, no intuito de conquistar patamares diferenciados, pelo exercício da consciência crítica, na prática conjunta da humildade, da heteronomia e da responsabilidade, pressupostos esses já problematizados por autores, anteriormente, citados.

Faz-se importante notar que a proposta freiriana, a qual mantém a linha condutora desta pesquisa, problematiza uma educação para o encontro e para a responsabilidade social, na qual o ser humano desenvolve o compromisso com o

outro, a partir de sua vocação ontológica, pela responsabilidade com ele próprio e com o outro.

Retomando a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) assegura que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que esse ato exige responsabilidade com a luta contra a reprodução da ideologia dominante¹¹⁸. Da mesma maneira, percebe-se que o autor argumenta que a educação, pelos seus aspectos contraditórios e dialéticos, não pode estar somente a serviço da transformação ou da dominação, mas a serviço de ambos os contextos.

Assumindo sua posição, Freire exorta ao educador e a educadora um posicionamento a favor dos seres humanos, a favor da decência e da liberdade, contra o despudor e o autoritarismo. Posicionamento esse que exigirá uma definição, uma opção social e política, em prol de uma educação ética e não neutra¹¹⁹. “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática” (FREIRE, 2003, p. 102-103).

A partir dessa discussão, a proposta freiriana enfatiza que educador e educadora não devem reduzir suas práticas educativas ao puro ensino dos conteúdos, mas acompanhá-los de um testemunho ético, coerente e decente.

Tomando a reflexão de Scocuglia (2010), elenca-se o sexto nó de sustentação da rede de categorias. Compreende-se que a responsabilidade social esteja articulada à categoria relações dialógicas como atividades conjuntas na prática educativa, pelo exercício da conscientização.

¹¹⁸ O termo ideologia dominante, cunhado por Marx e Engels (2010), representa a ideologia da classe dominante, da sociedade capitalista. A classe dominante detém tanto a produção material quanto a produção intelectual, pois é proprietária dos meios de produção material e intelectual. A ideologia da classe dominante mostra-se como os interesses universais de uma sociedade. A dominação da classe subalterna acontece em função da interiorização da ideologia dominante e da ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte da própria classe. “O discurso ideológico nos ameaça de *anestesi*ar a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2003, p. 132, grifo do autor).

¹¹⁹ No contexto freiriano, não há educação neutra. Em entrevista sobre sua viagem à África, Freire (1977) argumenta que o sujeito, ao inserir-se em um dado contexto, partilha vivências e conhecimentos não sendo possível manter-se na neutralidade. “Não aceitamos também, que enquanto educadores, sociólogos, seja o que seja, sejamos especialistas neutros, porque isso não existe” (FREIRE, 1977, p. 13). Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) retoma a discussão, ao argumentar que a educação, pelo seu cunho gnosiológico, em função de seu caráter diretivo, implica objetivo, sonhos, utopias e ideais. “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra” (FREIRE, 2003, p. 70, grifo do autor). Da mesma maneira, alerta que educador e educadora, em nome do respeito que devem aos educandos, não devem omitir ou ocultar sua opção política, tentando assumir uma neutralidade inexistente, pois essa omissão tornar-se-á um caminho de desrespeito ao educando.

A partir da categoria responsabilidade social, constitui-se o questionamento ao educador e a educadora: há possibilidade desses se perceberem como agentes promotores de um diálogo problematizador no qual a discussão permeie questões sociais e políticas, as quais envolvam o contexto dos educandos, para além dos limites conteudistas e institucionais?

A partir da discussão sobre responsabilidade social, ancorada em uma relação educativa não neutra, aproximam-se as ideias de Giroux (2010), o qual problematiza que as pedagogias as quais se sustentam a partir de Freire, principalmente, no espaço tempo da sala de aula, devem estar apoiadas na ideia de que o conhecimento é uma contingência particular da história e da política. Segundo o autor, a pedagogia crítica freiriana possibilita aos educandos a oportunidade da leitura e escrita, um aprender por si mesmos, envolvidos na cultura, por meio do questionamento o qual exige a competência para além da simples memorização. “A experiência pessoal se torna um recurso valioso, proporcionando aos estudantes a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e históricas ao que está sendo estudado” (GIROUX, 2010, p. 02, tradução do autor desta tese).

O espaço-tempo da sala de aula deverá ser influenciado pelas diferentes experiências que os educandos vivenciam, pelas relações entre educador e educadora e, ainda, educandos, pela autoridade exercida pelos administradores, pela autonomia dos educadores e educadoras, bem como, pelo discurso teórico e político utilizado por esses sujeitos. Aproximam-se aqui as ideias de Scocuglia, anteriormente citado, em relação às categorias pertencimento e responsabilidade social.

Tal condição sinaliza para a importância de compreender: “[...] o particular e local em relação às forças globais e transnacionais, pois, para Freire, fazer o pedagógico mais político significa ir além das forças transnacionais” (*Idem, ibidem*, p. 04, tradução do autor desta tese).

Retomando a obra freiriana, aproximam-se as contribuições da obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, na qual Freire (1978) compreende que, sem a delimitação do que conhecer, não será possível a organização do conteúdo programático da respectiva ação educativa. Na proposta

freiriana, esse conteúdo está associado a um projeto global¹²⁰ da sociedade, bem como, às prioridades que esse projeto exige e às condições para a sua realização.

A partir dessa ancoragem, Freire enfatiza que o projeto deverá contemplar metas realizáveis em etapas e que envolvam uma política de planejamento global e políticas específicas para a sua realização. Argumenta, ainda, sobre a necessidade de clareza política com “[...] relação ao para que, ao como e ao em favor de quem se faz a própria política” (FREIRE, 1978, p. 122).

Ao escrever o texto *Globalização ética e solidariedade*, Freire (1998) enfatiza que as nações, mesmo aquelas com planejamento, estão à mercê do processo de globalização da economia e respectivos avanços tecnológicos e que, não raro, ficam subsumidas ao lucro e à ambição, em detrimento de estar a serviço da ética pelo ser humano. As forças transnacionais¹²¹, para Freire, perpassam os governos, ocasionando a falência do poder estatal, legitimando, ainda mais, o processo de globalização econômica, favorecendo as atividades regulatórias e decisórias dessas mesmas forças.

É nessas condições que Freire (1998) reivindica uma reformulação no papel do estado, de modo a atender às necessidades sociais, no intuito de destituir o discurso ideológico da globalização, no qual a expressão capitalista continua aumentando a riqueza de poucos e a miséria de muitos.

Com ênfase nessa discussão, Giroux (2010) argumenta que o modo como os educandos experimentam o mundo deve tornar-se foco de análise, considerando não só a história, mas também a teoria e a linguagem que propõem sentido à vida diária, propiciando uma direção de ação política, permanentemente, sujeita à reflexão crítica.

Procuram-se aproximações com as ideias do autor, quando este problematiza que a ação educativa sofre a influência das experiências dos sujeitos envolvidos, na

¹²⁰ Freire (1978) faz referência ao termo projeto global como aquele projeto de nação que se refere às metas, solidárias e coerentes, projeto esse o qual envolve planejamento e clareza política. O projeto global possui seu “[...] objetivo no campo da organização econômica e social; no da distribuição interna como no do comércio externo; no das comunicações e transportes; no da cultura; no da saúde; no da educação em geral, que a esse objetivo deve servir” (FREIRE, 1978, p. 112).

¹²¹ As forças, empresas ou corporações transnacionais, segundo Ianni (2001) instalam-se além de toda e qualquer fronteira, mobilizando: o capital, a tecnologia, a força e a divisão do trabalho, bem como, outras forças produtivas. Em geral, essas corporações estão acompanhadas da mídia, da publicidade e da tecnologia, colocando-se acima das fronteiras nacionais e das diversidades nos regimes políticos, tradições e culturas. “O que se impõe, como força avassaladora, é a realidade da fábrica da sociedade global, altamente determinada pelas exigências da reprodução ampliada do capital (IANNI, 2001, p. 19).

tentativa de estabelecer relações igualitárias, nas quais todos se percebam como seres aprendentes, na busca de uma relação gnosiológica, rica de um discurso teórico e político, datado e situado, mesmo diante de um mundo globalizado, sob a influência das forças transnacionais.

Na perspectiva de fazer o enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada, da democracia global, tomam-se os pressupostos de Giroux (2010a), quando o autor questiona o ensino superior, no exercício de educar as gerações futuras. Para o autor, é necessário evitar a adoção de práticas indutivas de educadores e educadoras e educandos à instrumentalização e ao imediatismo, em detrimento do conhecimento crítico. O ensino superior deve pressupor a responsabilidade não só da busca da verdade, mas também da qualificação dos educandos, para desempenharem autoridade política e moral responsáveis. Essa responsabilidade deve se tornar uma questão pedagógica e educativa e não deve ser perdida pelos intelectuais, tampouco pelos sujeitos preocupados com a finalidade e o sentido do ensino.

A democracia estabelece exigências cívicas sobre os sujeitos, de tal maneira que essas “[...] exigências apontam para a necessidade de uma educação de base ampla, crítica e que dê sustentação a um poder do cidadão com significado, a uma participação autônoma e a uma liderança democrática” (GIROUX, 2010a, p. 30).

O autor compreende a importância de os educadores e as educadoras se engajarem na criação de currículos e programas em toda a universidade, proporcionando aos educandos o conhecimento humanístico, conhecimentos técnicos, competências científicas e modos de erudição que os capacitem a participar e transformar, quando necessário, o ideal de uma democracia global.

Nesse sentido, a educação deverá expandir a habilidade dos educandos como agentes críticos, capazes de governar, ao contrário de, simplesmente, serem governados e de pensar as possibilidades de um futuro mais democrático. “A educação, no seu melhor, trata de como habilitar os alunos a encarar seriamente a forma como eles devem viver suas vidas, defender os ideais de uma sociedade justa e agir de acordo com a esperança de uma democracia forte” (*Idem, ibidem*, p. 36).

O autor reflete sobre a necessidade de formação de um educando em comunicação com a realidade, para um aprofundamento e tomada de consciência sobre a mesma, até que esse sujeito possa perceber qual será sua práxis nessa realidade para, então, transformá-la.

Considerando aproximações com Giroux, reforçam-se as categorias elencadas, quando se assume que a ação-reflexão-ação esteja correlacionada a essas, no momento em que educador e educadora partilham uma prática educativa alinhada à formação de um educando capaz de tornar-se sujeito questionador das expressões da própria vida, na qual o exercício diário da transformação se faça presente.

Na tentativa de sintetizar a revisão da literatura trabalhada, faz-se um redimensionamento das categorias, com o propósito de possibilitar a análise dos dados obtidos na pesquisa de base empírica. As categorias centrais, em conjunto com as identificadas ao longo do trabalho, irão compor, juntamente com os critérios previamente estabelecidos, os pontos de referência para a análise.

Inicialmente, faz-se a aproximação ao fazer docente, permanentemente, investigativo. Reflete-se sobre a necessidade de um educador e de uma educadora que desenvolvam um **fazer reflexivo**, sujeitos os quais exercitem o revisitar as práticas, em relação de partilha com os educandos, em exercício de criticidade em prol das transformações do meio em que estão inseridos.

Outro ponto abordado compreende a **autonomia** não como algo finito, pronto, mas como aquilo que é inerente ao **inacabamento**. Autonomia, de um corpo consciente, como maneira de conquista, em vias de ser. Tão importante quanto essa conquista também se faz presente a heteronomização da autonomia, quando, pela **relação dialógica**, a subjetividade se converte em subjetividade humana, estabelecendo a importância ao outro, deixando de ser, apenas, um diálogo fundamentado na razão pura.

É possível inferir que, quanto mais o educador e a educadora exercitam o inacabamento, colocando a autonomia em relação dialética, na mesma proporção surgirá a preocupação com o aprender e, conseqüentemente, menos chances de criarem verdades absolutas existirão, o que irá promover um exercício de conscientização, à medida que o educador e a educadora propõem a si e aos educandos questionar e estabelecer novos rumos para o andamento das relações educativas.

Na sequência, percebe-se a relevância da **partilha do método** como procedimento o qual define um caminho. Pelo rigor metódico, ampliam-se as chances do aprendizado crítico, mantendo-se o respeito à cultura dos sujeitos envolvidos.

Inserido no método, por meio de um diálogo crítico, problematiza-se a **pedagogia da pergunta**, aquela que permite a reconstrução do então construído, a construção de novas práticas culturais, associada ao **pertencimento** não somente dos educadores e educadoras e, ainda, educandos, mas também da comunidade em geral.

O exercício das categorias elencadas inspira relações educativas como situações gnosiológicas, nas quais os sujeitos envolvidos aprendem de forma não neutra, mas inseridos em um discurso teórico e político, com **responsabilidade social**.

Acredita-se que os fundamentos discutidos permitam constituir o olhar em prol de uma educação libertadora¹²² na qual, pela relação educativa, tanto educador e educadora quanto educandos possam estar para além do conhecer o significado de uma dada realidade. Para isso, é preciso criar possibilidades de que esses sujeitos atribuam significação às realidades percebidas, constituindo uma práxis e, conseqüentemente, o exercício da transformação social.

3.3 A tese e as discussões teóricas - construindo aproximações

A problematização a ser elaborada possui por objetivo criar ideias-força¹²³, com a intencionalidade de aproximar as discussões as quais têm como pressupostos as categorias centrais inacabamento e autonomia, bem como as categorias fazer reflexivo, pedagogia da pergunta, partilha do método, pertencimento, relações dialógicas e responsabilidade social, associadas aos critérios, inicialmente, identificados como densidade, rigorosidade metódica e qualificação.

Nessa aproximação, com o foco voltado para o aprendizado do educador e da educadora, busca-se constituir ideias que sejam elementos identificadores e promotores dessa preocupação em relação à leitura dos dados resultantes da pesquisa de base empírica, conforme explicitadas a seguir.

¹²² Segundo Romão (2010), para Freire, existem “educações” ou formas diferentes de os seres partirem do que são para o que querem ser. Nesse contexto, basicamente, compreende-se: a educação bancária, a qual torna as pessoas menos humanas, porque se tornam alienadas e oprimidas, e a educação libertadora, a qual faz com que as pessoas deixem de ser o que são para se fazerem mais conscientes, livres e humanas.

¹²³ Freire (1980) problematiza várias ideias as quais devem estar presentes na relação educativa, utilizando o conceito de ideias-força.

O **diálogo ontológico** e o **diálogo pedagógico** são “tipos ideais”¹²⁴ possíveis de aproximação, uma vez que o diálogo pedagógico está inserido no diálogo ontológico. Desse modo, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá por essa aproximação.

A relação educativa deve priorizar a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação, suas condições sociais e históricas.

O diálogo pedagógico possui por objetivo a discussão e apropriação dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na relação educativa. Por sua vez, o educador e educadora, com os conteúdos, previamente, estudados e imbuídos de suas intenções, exercitam esse diálogo na prática do trabalho.

Associada ao diálogo pedagógico, há uma necessidade de que o educador e a educadora venham a revisar as práticas, promovendo uma relação de partilha com os educandos. A relação de partilha exercitará movimentos de conquista da autonomia, colocando em evidência, na relação dialógica, o outro sujeito. O exercício da heteronomia, da mesma maneira, possibilitará ao educador e a educadora o contato com os saberes provenientes dos educandos os quais, não raro, estão dissociados das vivências desses educadores e educadoras.

A compreensão dos saberes dos educandos, associada à noção de inacabamento do educador e da educadora, é condição basilar para que haja o entendimento de que os envolvidos na relação compreendam-se como vocacionados a serem sujeitos.

Nessa linha de raciocínio, o educador e a educadora desenvolvem a percepção de que há algo a aprender e, mesmo que já detenham a compreensão dos saberes provenientes da partilha, ressignificam esses conhecimentos, a fim de que os educandos possam, também, compreendê-los a partir da apreensão da realidade, até então, não percebida.

Com esses movimentos de compreensão da realidade vivida para a ressignificação dos saberes e constituição de uma nova percepção de realidade por parte dos educandos, o educador e a educadora refletem e teorizam sobre o contexto vivido, procurando maneiras de aproximação entre os sujeitos, na intenção de mediatizarem os saberes a serem trabalhados. Cabe salientar que essa

¹²⁴ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 21.

mediatização possui por objetivo empoderar o educando para que, com esse conteúdo científico aprendido, possa desenvolver a sua percepção crítica da realidade e possa agir sobre essa.

Retomando a ideia inicial de aproximação entre o diálogo pedagógico e o diálogo ontológico, reflete-se que, quanto mais a relação dialógica pedagógica aproxima-se do diálogo ontológico, no intuito de constituir uma reorganização dos saberes, ampliam-se as estratégias de trabalho e, conseqüentemente, torna-se possível a todos os sujeitos, na relação educativa, ressignificarem os conhecimentos partilhados.

A **palavra-ação-reflexão** e a **reflexão teórica** são “tipos ideais” possíveis de aproximação, pois a reflexão teórica está inserida na palavra-ação-reflexão. Sendo assim, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá por essa aproximação.

Quando se problematiza sobre a reflexão teórica, remete-se aquele educador e aquela educadora os quais estão para além de um estudo descontextualizado dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na relação educativa. O foco está em como esse educador e essa educadora potencializam esses saberes, relacionando-os ao dinamismo da época em que vivem e ao contexto socio-histórico no qual estão inseridos.

A constituição desse relacionamento está vinculada ao exercício de um planejamento educacional que contemple o diálogo com os saberes dos educandos. Esse planejamento deverá estar em condição de aceitação para a apreensão da palavra e da ação do educando.

Partindo do princípio de que a educação é um caminho para que o sujeito forme uma consciência crítica diante dos problemas da realidade e possa agir no sentido de transformá-la, o educador e a educadora, no exercício do inacabamento, promoverão a apreensão da realidade em partilha com os educandos, estando abertos a um aprender e ensinar.

Por outro lado, aquele educador e aquela educadora, cujo planejamento educacional vincula-se a uma reflexão teórica dissociada da realidade dos educandos acabam por eliminar a ação da relação educativa. Nessas condições, instaura-se uma dicotomia instituída na opressão de um educador e uma educadora e na submissão dos educandos.

A práxis educativa freiriana remete a um planejamento educacional o qual, mesmo que construído com antecedência, deverá permitir possibilidades para o exercício da partilha do método. Nessa perspectiva, o educador e a educadora são responsáveis pela relação educativa e, por sua vez, tornam-se agentes em prol dessa partilha quando, ao aceitarem as diferentes percepções de mundo, estabelecem e modificam estratégias pedagógicas para o aprender e o ensinar.

Dentre algumas estratégias pedagógicas, destaca-se a pedagogia da pergunta como momento no qual o educando não é mais aquele que responderá aquilo que é certo, mas aquele sujeito que irá promover uma reconstrução do saber a partir de questionamentos sobre a percepção da realidade na medida em que se empodera do conhecimento científico. Nessas circunstâncias, a pergunta passa a ser fonte de questionamento para todos os envolvidos na relação educativa, a qual induzirá o educador e a educadora a reorganizarem seus olhares sobre a teoria, previamente, refletida.

Aqui se estaria diante do diferencial para o aprendizado do educador e da educadora, já que, ao considerar, para o educando, que o concreto e o abstrato se movimentam, dialetizam-se, possibilitando a superação da abstração e o surgimento de um novo concreto, de um saber ressignificado, poder-se-ia refletir que o saber científico do educador e da educadora também será ressignificado no momento em que esses sujeitos teorizam a palavra e a ação do educando, ou a realidade vivida dos educandos. Essa teorização acarretará uma nova leitura de seus referenciais, provocando o exercício de novas estratégias pedagógicas.

Reafirma-se a ideia de conectar a pergunta às ações imersas na realidade percebida tal que não se crie um jogo, puramente, intelectualista, mas que se crie uma relação dinâmica entre palavra e ação as quais, teorizadas, promoverão novas ações nessa mesma realidade.

Nessa linha de discussão, é preciso que, associado à relação dialógica e à partilha do método, o educador e a educadora exercitem o pensamento reflexivo, quando, ao ensinar, poderão pesquisar seu próprio ensino, processo pelo qual será possível aprender com as novas situações as quais exigirão outras ações inerentes ao processo.

Se nessa interação, para o educando, desvelam-se novas maneiras de aprender e agir sobre a realidade, para o educador e a educadora, ao ressignificarem

os saberes, promovem-se estratégias diferenciadas para lidar com essa mesma realidade.

A **educação problematizadora** e a **educação bancária** são “tipos ideais” possíveis de aproximação, quando a educação bancária movimenta-se em direção à educação problematizadora. Por consequência, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá por essa aproximação.

A educação bancária, como relação de opressão entre educador e educadora e, demais, educandos, é aquela que, não raro, prescinde do crítico conhecimento das condições sociais, econômicas e culturais do contexto dos educandos. Essa educação, ainda como movimento presente nas relações educativas, torna as ações de aprender e ensinar como ato meramente mecânico, repetitivo no qual o educando é destituído de seus saberes.

Nessas circunstâncias, tornam-se nulas as chances de aprendizado do educador e da educadora, visto que, quem aprende é o educando, o qual é ensinado pelo educador e pela educadora em uma relação hierarquizada.

Por outro lado, a educação problematizadora surge quando movimentos na relação educativa conduzem em direção ao conhecimento do contexto dos sujeitos envolvidos nessa relação, de modo que, à medida que evoluem os estudos, pela compreensão crítica dos saberes, exista a ressignificação do conhecimento.

Não se trata de um processo pronto e finito, mas de algo que se constrói à proporção que a compreensão do saber é produzida pelo educando, pelo educador e educadora. Para Freire, nesses movimentos, a produção da compreensão atual “[...] implica a *re-produção* da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento” (FREIRE, 2013b, p. 164, grifo do autor).

O caminho em direção à educação problematizadora está associado a um conhecimento anterior de si mesmo, um saber contextualizado, o qual só terá lugar na relação educativa, quando educador e educadora exercitarem um diálogo ontológico, aquele cuja premissa fundamental é a vocação do ser humano de ser sujeito.

Nessa discussão, o sentimento de pertencimento torna-se o fortalecedor da partilha entre os sujeitos, e o educador e a educadora, a partir da apreensão da realidade do educando, ressignificam as suas vivências, reorganizando as

estratégias pedagógicas as quais possibilitarão uma compreensão e construção do novo conhecimento.

O aprendizado do educador e da educadora passa pela responsabilidade com que esses sujeitos se apropriam dos saberes dos educandos, não com a intenção de transformar, diretamente, o contexto desses, mas como aqueles que, em partilha, possam vir a promover o ressignificar dos saberes desses educandos, para que, então, venham a se constituir como sujeitos da ação nos seus próprios contextos.

A partir dessas afirmações, faz-se refletir que as ideias-força estão imbricadas quando se percebe que o aprendizado do educador e da educadora, no exercício do inacabamento e conquista, permanentemente, da autonomia, perpassa pelo **diálogo ontológico**, pela **palavra-ação-reflexão** e pela **educação problematizadora**.

A tabela 3, a seguir, apresenta a relação entre as ideias-força e as categorias de análise propostas.

Tabela 3 – Relação de categorias, questionamentos e ideias-força

Categorias Centrais	Categorias	Critérios	Questionamentos elaborados para a entrevista	Ideias-força
Inacabamento & Autonomia	Fazer reflexivo e aprendente da Pedagogia da pergunta	Densidade	Questão 1: Como percebes a sociedade contemporânea? E a universidade? Qual é o teu papel nesse contexto? Questão 4: Como relacionas o exercício do magistério e o exercício da pesquisa? Questão 8: Que relações estabelececes entre o que pensas e o que realmente executas na tua prática pedagógica?	Fazer reflexivo e pedagogia da pergunta
	Partilha do método Pertencimento	Rigorosidade metódica	Questão 3: Qual é a tua visão a respeito das relações estabelecidas internamente no contexto universitário? Questão 5: De que forma consegues manter uma relação de troca horizontalizada com os educandos? Questão 7: Nos tempos atuais, considerando a imprevisibilidade dos tempos futuros, o que julgas importante que o ensino universitário proporcione ao educando? Como tens procurado resolver esse desafio?	Educação problematizadora e educação bancária
	Relações dialógicas Responsabilidade social	Qualificação	Questão 2: Como percebes as relações entre a tua universidade e a sociedade? Quais os maiores desafios dessa relação? Questão 6: Como percebes a qualificação dos educandos? De que forma acreditas poder fomentar a autoria em relação aos educandos? Questão 9: De que forma tua prática se projeta no social?	O diálogo ontológico e o diálogo pedagógico

Em relação à tese inicialmente anunciada, compreende-se que as ideias-força convergem no sentido de fundamentá-la, reafirmando que o aprendizado do educador e da educadora se efetiva quando esses sujeitos, no exercício do inacabamento, ideia antropológica, transformam as estratégias pedagógicas, utilizando a relação dialógica problematizadora como ferramenta para constituir uma relação entre o aprender e o ensinar na qual os inseridos nesse contexto criem uma situação gnosiológica própria e intersubjetiva, ressignificando os saberes. Processo esse alicerçado na constituição, permanentemente, da autonomia, visando à ação no contexto vivido.

O próximo capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados, resultantes da pesquisa de base empírica. Em um primeiro momento, faz-se o recorte do estudo etnográfico constituído durante a atividade de observação. Seguem as transcrições e análise das entrevistas, bem como, as reflexões provenientes do momento da banca de qualificação, em aproximação a um círculo de cultura. Após, elabora-se a síntese sobre o material analisado.

CAPÍTULO IV – AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O QUEFAZER DOCENTE

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A epígrafe, de Paulo Freire, compreende a ideia do constituir-se educador e educadora, permanentemente, no processo de ação-reflexão-ação. Com a intencionalidade de desvelar o aprendizado desses sujeitos em seus quefazeres diários, o capítulo possui por objetivo abordar a análise dos dados observados a partir do estudo etnográfico, seguido pela problematização das entrevistas, bem como, pelas reflexões sobre as discussões do círculo de cultura.

Retomando as discussões anteriores, busca-se investigar o quão imbricadas estão as estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador e pela educadora as suas aprendizagens na relação educativa.

4.1 O estudo etnográfico - descrição em profundidade

Ao utilizar o método etnográfico, o pesquisador deve ter presente, antes mesmo de pensar a inserção no grupo, a importância de possuir uma fundamentação sobre o próprio grupo a ser pesquisado. Essa fundamentação trata de aspectos filosóficos e sociológicos e deve prover um aporte cultural, enfatizando a necessidade da teoria sobre as questões a serem abordadas.

O pesquisador é tanto um participante quanto um observador e, em geral, está, parcialmente, integrado ao contexto do grupo e envolvido com os seres humanos que o compõem, não raro, um amigo e um pesquisador neutro. De outra maneira, o pesquisador pode tornar-se um participante totalmente envolvido, desaparecendo, completamente, no cenário, comprometendo-se “[...] totalmente com as pessoas e suas atividades, talvez, até mesmo a ponto de nunca reconhecer a sua própria agenda de pesquisa. No jargão antropológico tradicional, esta postura foi um tanto desrespeitosamente chamada de ‘tornar-se nativo’” (ANGROSINO, 2009, p. 75).

Diante dessa perspectiva, o pesquisador deverá preparar, inicialmente, a inserção no meio, para começar a participar da vida do grupo. O próximo passo é conquistar a confiança do grupo com o qual deve aprender a escutar, a acolher, a

respeitar o modo de ser do grupo e, acima de tudo, não demonstrar pré-conceitos. Na sequência, deverá produzir textos a partir das histórias contadas, mantendo atitudes éticas e autênticas.

A produção do documento final constitui-se como uma descrição em profundidade, ou uma descrição densa, pois requer uma interpretação das falas e dos símbolos. Segundo Geertz (1989), além das técnicas e processo que definem o empreendimento etnográfico “[...] é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Nessa perspectiva, justifica-se a intencionalidade do trabalho a seguir descrito como uma tentativa de aproximação das ações deste pesquisador às atividades etnográficas de um antropólogo. Nesse sentido, reconhece-se que a tarefa do antropólogo é inscrever o discurso social, anotando-o para posteriores consultas. Já este autor possui como objetivo inscrever-se no discurso dos educadores observados, promovendo uma discussão de suas práticas nas relações educativas.

Como forma de descrição e registro, optou-se, neste texto, por um recorte das atividades observadas entre os educadores e educandos envolvidos.

4.1.1 O espaço-tempo da sala de aula – educador-A

O educador-A inicia as atividades, ao propor uma discussão sobre a memória da aula anterior. Enfatiza o quão importante é não deixar a escrita para a última hora, registrando, ainda, a importância de organizar citações junto ao texto. Argumenta que um trabalho científico deve ser organizado, estruturado e bem escrito, respeitando a gramática.

Mostra-se preocupado quanto à forma de organização dos educandos em relação ao espaço físico da sala. Faz uma observação no intuito de que possa visualizar a todos, argumentando que nenhum educando fique atrás de outro. Os educandos demonstram estranheza com o comentário do educador, mas, pouco a pouco, acabam por se reorganizar no espaço físico. Há murmúrios e intensa movimentação das cadeiras. Alguns educandos não adotam a disposição física proposta pelo educador.

A seguir, o educador-A propõe aos educandos que relatem, resumidamente, o conteúdo referente às memórias elaboradas. A cada relato, faz comentários,

ressaltando pontos importantes da discussão. Não há uma exigência a todos, mas que se façam voluntários para a discussão.

Os educandos questionam sobre o que será feito com aqueles que não participarem das atividades. O educador responde que as memórias são atividades que compõem a avaliação e, caso os educandos não elaborem o material, deverão, no futuro, ser submetidos a outro tipo de avaliação, como uma prova, por exemplo.

Problematiza sobre a pertinência da elaboração das memórias, sugerindo que as mesmas devam conter os seguintes elementos: objeto - o que é estudado, como o aspecto ou ângulo; método - como é elaborado o estudo, a partir de técnicas; e, finalmente, o objetivo - aonde se deseja chegar, o porquê e o para quê.

Em consequência, questiona os educandos a respeito do significado da antropologia social. Os educandos demonstram timidez em debater com o educador. Esse argumenta que a antropologia significa o estudo do homem como ser humano, já o social representa a cultura de pequenos grupos. Quando utiliza o termo pequenos grupos, compreende aqueles grupos que não são pertencentes aos grandes vetores da sociedade. Utiliza alguns exemplos, tais como: pomeranos, quilombolas e travestis. Os educandos participam da discussão, elaborando exemplos referentes aos grupos citados, quando, não raro, exercem atitudes pré-conceituosas.

O educador-A acrescenta que a antropologia tem por objetivo combater, justamente, os pré-conceitos. Os educandos retraem-se diante da afirmativa. Relata que, na história da humanidade, é possível perceber vários momentos de dominações e passa a utilizar o seguinte exemplo: na Grécia antiga, por volta do século VIII a.C., a proposta era conhecer o estrangeiro para poder dominá-lo. O estrangeiro era considerado sob três aspectos: o diferente, o perigoso e o inferior. Nesse sentido, “[...] historicamente a classe dominante considera a sua cultura superior às outras classes” (EDUCADOR-A). Logo após, faz um breve relato sobre a luta de classes, comentando sobre a sociedade contemporânea inserida no modelo neoliberal.

Menciona que, em caminho contrário, a antropologia social estabelece a proposta de tornar o exótico familiar e o familiar, exótico. Para que esse movimento aconteça, é necessário o exercício da humildade, principalmente, em reconhecer, na outra cultura, uma forma de aprendizado.

Os educandos argumentam o quão difícil é compreender, em outra cultura, uma forma de aprendizado, diferente da sua cultura de origem. Afirmam não perceberem a sua cultura como aquela opressora na sociedade.

Após, inicia-se a discussão sobre texto da obra *Relativizando - uma introdução à antropologia*, do autor Roberto Damatta. Esse material fora disponibilizado na semana anterior pelo educador-A, para que os educandos elaborassem uma leitura prévia. O texto considera que a perspectiva de relativizar traz consigo a ideia de transformação do olhar do pesquisador, no intuito de vislumbrar o implícito e o explícito. Segundo o autor: “[...] um ângulo de visão encontrado todas as vezes que relacionamos o implícito e o explícito e relativizamos o familiar e o exótico” (DAMATTA, 1987, p. 11).

O educador-A enfatiza que não é comum preparar os futuros profissionais com esse olhar, o que passa a desencadear, mais tarde, diversos problemas de adequação do sujeito a suas atividades. Nessa discussão, observa a necessidade de desconfiar da cultura oficial, em função da “[...] aceleração de nosso tempo” (EDUCADOR-A), pois a antropologia preocupa-se com os grupos minoritários.

A seguir, comenta, junto ao grupo de educandos, que a classe dominante impõe sua cultura aos grupos menores. Também, promove o questionamento sobre a possibilidade de acreditar que a própria cultura é dominante sobre outros grupos.

Os educandos demonstram não perceber suas próprias realidades, mas o educador faz questionamentos em relação a determinados grupos como: mulheres, negros e travestis, por exemplo, perguntando como se estabelecem as relações com esses sujeitos.

Por meio de uma relação dialógica, como estratégia pedagógica, o educador vai apreendendo a realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que, ao desenvolver o conteúdo programático, problematiza, por meio desse, o contexto vivido pelos sujeitos envolvidos.

Ainda, reflete sobre o exercício da humildade como atitude de respeito aos grupos, nos quais é necessário pesquisar e se fazer inserido. Dessa maneira, compreende que as diferenças de raça, sexo e religião são apenas externas, nada substanciais, são apenas “diferenças de casca” (EDUCADOR-A).

Na sequência da discussão, o educador observa a necessidade do estudo do outro sujeito por meio de uma troca igualitária, troca essa que somente se resolve na prática. “Nosso estudo e nossa atenção para com as sociedades tribais deve estar

fundada na troca igualitária de experiências humanas” (DAMATTA, 1987, p. 13). O educador menciona, ainda, que o importante é admitir não ser superior, por isso devem-se aceitar, concretamente, os valores dos quais não se dispõe.

Outro ponto trabalhado pelo educador-A é que “[...] o conhecimento do homem sobre si mesmo é variado, moral e socialmente equivalente e, por tudo isso, infinito na sua grandeza e profundidade” (*Idem, ibidem*, p. 13). Para o mesmo autor, o homem é tudo que se manifesta na sociedade e em sociabilidade e, sendo assim, seu “retrato completo” é altamente complexo, problemático e deficiente.

O educador-A compreende que essa complexidade está relacionada às nuances que o sujeito assume e, dessa forma, deve-se exercer o olhar na sua multiplicidade, argumentando que não há um retrato completo do ser, pois esse é tão rico e profundo que por mais que se tente compreendê-lo, há dimensões que escapam à percepção.

Coloca como fonte de reflexão a seguinte fala: “[...] do ponto de vista antropológico não há caso perdido!” (EDUCADOR-A). Argumenta que todo indivíduo deve ser suscetível de cuidado, como princípio da ética, pelo fato de o ser humano ser, propriamente, humano. Mas os educandos, por sua vez, demonstram dificuldade de entendimento na forma de expressão do educador. E o educador segue com suas reflexões, dizendo que a antropologia social nasce do estudo da cultura e, a partir desse momento, questiona os educandos sobre como se expressa a cultura. Em debate, são discutidos temas como: hábitos, costumes e crenças. Como síntese, os educandos percebem que se adicionam significados a esses elementos, e essas construções proporcionam-se por meio de símbolos como, por exemplo: o alfabeto, a língua e os objetos. Isso, porque é possível compreender a cultura como uma produção intencional do ser humano no sentido de intervenção na natureza e continuidade da vida.

Preparando o momento de encerramento da atividade, o educador tece considerações sobre a importância do método etnográfico. Nesse espaço, constitui-se uma reflexão sobre o método, organizada a partir da compreensão da ação. Na sequência, o educador-A, enfatiza que a primeira fase do método consiste na inserção do pesquisador no meio. Para que essa atividade se concretize, aponta que há a necessidade de uma fonte de aproximação para facilitar o processo. “O pesquisador deve conquistar a confiança do grupo, de forma despojada e aberto às

necessidades do grupo” (EDUCADOR-A). Assim, poderá estabelecer relações que lhe permitam familiarizar-se como o grupo.

Na segunda fase, caracterizada pela observação, o pesquisador deverá mapear e identificar: expressões corporais, satisfação dos sujeitos, medos, entre outros. Não deverá negligenciar os sentidos, pois esses representam a fonte de percepção. Segundo o educador-A, a antropologia resgata a capacidade de observação e o exercício da leitura humana.

Na terceira fase, devem ser tomados apontamentos fidedignos que, por vezes, podem ser auxiliados por gravações e filmagens. Para Geertz (1989): “[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear corpos, manter um diário e assim por diante” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Ao final, o educador-A faz referência à descrição densa a ser elaborada pelo pesquisador, a qual exige um sujeito intelectualizado. Dessa maneira, reflete sobre a relevância das vivências e experiências, destacando não ser menos importante a leitura das teorias as quais permitem ao sujeito entender a realidade prática.

Ressaltam-se dois desdobramentos a partir dessa teorização: um em relação à ação dos educandos pela produção das memórias referentes à discussão, e o outro em relação ao educador como maneira de avaliar as estratégias pedagógicas, a partir da releitura do conteúdo programático, conteúdo esse associado aos saberes provenientes da realidade dos educandos.

O educador-A questiona os educandos sobre dúvidas e solicita a escrita da memória para a próxima semana sobre os temas abordados. Os educandos questionam sobre a possibilidade de elaboração dos textos sobre algum ponto discutido em específico. O educador argumenta que não há problemas, desde que as memórias estejam associadas aos autores utilizados até então, estimulando, ainda, que produções de outros autores, pertinentes, venham a compor o texto.

O educador-A despede-se dos educandos. Os educandos fazem vários comentários sobre o que foi discutido, principalmente, no que se trata da forma como foram discutidas as temáticas.

4.1.2 O espaço-tempo da sala de aula – educador-B

O educador-B propõe o início das atividades expondo aos educandos, como seu objetivo, a discussão acerca da dialética. Compreende que o termo permite lidar com a contradição e com o movimento, ou seja, permite pensar por contradição.

Com os educandos dispostos em círculo, como primeiro movimento, o educador solicita que cada educando se apresente, expondo sobre o que sabe do tema a ser abordado. Os educandos comentam, individualmente, sobre suas trajetórias, mas parecem tímidos na abordagem do tema, tecendo poucas considerações a respeito.

O educador explicita que o diálogo pedagógico, diálogo esse associado, especificamente, ao tema, tem por função verificar o quanto os educandos conhecem acerca do conteúdo em questão. Na sequência, argumenta que as ciências empíricas, da natureza, não mais representam verdades irrefutáveis, uma vez que, na sociedade contemporânea, admite-se viver na diversidade.

Sustenta a ideia de que nos modelos internos, como a lógica e a matemática, “[...] as coisas funcionam” (EDUCADOR-B), ou seja, dentro de um modelo as experiências são certificadas e validadas. A partir dessa argumentação, retoma a historicidade das formas de organização do mundo (aproximadamente em 500 a.C.) nas quais diversos modelos criados estavam sustentados pela mesma base. Essa base seria o princípio da não contradição, quando afirma: “[...] algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo” (EDUCADOR-B).

Compreende que paralelamente a esse modo de pensamento, também se constituía possível pensar por contradição, quando faz uma retomada aos escritos de Heráclito sobre o fato de ser impossível tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois o filósofo argumentava que tanto o rio quanto o homem já não seriam mais os mesmos.

Nesse sentido, a dialética representa a contradição e permite pensar por diferentes concepções. Como exemplo, o educador-B toma a obra *Para a crítica da economia política*, de Karl Marx, e a apresenta aos educandos, questionando o que esses estão visualizando. Em respostas simples, os educandos relatam ser um livro ou, ainda, uma obra impressa.

Na sequência, o educador argumenta que o livro tomado dessa forma, pela sua capa, é um livro da cor vinho. Caso tomado sob a forma de suas páginas,

lateralmente, seria da cor branca. Problematiza que a compreensão da realidade deve ser tomada em toda a sua complexidade, mas que essa compreensão é uma atividade por vezes simplificada. A simplificação está ligada ao que denomina problema da redutibilidade da realidade. Essa redutibilidade propõe uma redução simplificada, visto que o que revela a complexidade é, justamente, a confusão.

O educador mostra aos estudantes uma boneca Matrioshka¹²⁵, questionando-os a respeito do que estão observando. Os educandos mostram-se desconfiados com o questionamento, mas, aos poucos, relatam características da boneca, como: ser colorida, confeccionada em madeira ou plástico, com aspecto feminino, entre outras.

Questiona os educandos se não estão elaborando uma redução simplificada da boneca. Exibe a boneca sob vários ângulos, porém os educandos repetem as mesmas características. Finalmente, repousa a boneca sobre a mesa.

Pelo diálogo pedagógico, a partir da percepção da realidade dos educandos, o educador-B compreende que há uma carência de saberes que consigam dar conta do conteúdo estudado. De maneira que possa seguir o estudo, o educador propõe uma reflexão teórica e, somente ao final dessa, retomará a questão da boneca.

Afirma que a dialética não permite apreender ou segurar o objeto, pois o importante é o processo em si, e não o objeto em questão. Percebe que o princípio da contradição permite captar e provocar o movimento, forçando a resolução enquanto algo novo.

Nessa linha de discussão, o educador-B reflete sobre a questão dos modelos, o mundo real e a suas possibilidades. Argumenta que a dialética está aberta à liberdade e ao condicionamento (esquematismos) e enfatiza o quanto cada um desses pressupostos fazem a diferença no processo como um todo. “O paradigma dialético assume a postura de enfrentamento do mundo, lidando com a contradição, com o movimento” (EDUCADOR-B).

Retoma a obra de Marx (1978) para o estudo do método de análise da economia política sobre o conceito de população. Faz a leitura da parte do texto na qual Marx propõe uma discussão, quando sustenta que o método deve iniciar a análise sempre pelo real e pelo concreto, induzindo, ainda, que seja a forma correta.

¹²⁵ A Matrioshka é uma boneca, um brinquedo tradicional na Rússia. É constituída por uma série de bonecas, as quais são feitas de diversos materiais. São colocadas umas dentro das outras, da maior (exterior) até a menor (a única que não é oca). Para mais informações: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Matrioshka>.

O educador-B ressalta que, no estudo das características de um país, parece ser correto iniciar-se pela população, que se constitui na base e no sujeito social da produção. Lê o texto novamente, questionando sobre a veracidade desse fato. Seguindo a leitura, destaca que o autor apresenta uma observação na qual compreende que a população é uma abstração, se forem desprezadas as classes que a compõem.

O educador-B problematiza as classes: trabalho assalariado e capital, argumentando que esses elementos constituem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc, de tal forma que o capital, desconsiderando o trabalho assalariado, sem valoração, sem o dinheiro e sem o preço não representa nada.

Seguindo a argumentação, o educador refere que o começar pela população formaria uma representação caótica do todo, o que denomina o primeiro passo, ou síncrese. Após uma determinação mais precisa como uma análise, chegar-se-ia a determinações mais simples, precisas, ou, ainda, particularidades as quais configuram o segundo passo. Para o educador: “[...] do concreto idealizado ao simples, abstrato. Abstrato no sentido de muito particular” (EDUCADOR-B).

Utilizando o quadro, elabora um pequeno esboço e, começando pela categoria operário, elenca, por exemplo, o bancário, o professor, entre outros. Para a categoria professor cria duas subcategorias: público e privado. Compreende o momento da criação de categorias como cada vez mais particular.

Argumenta que o terceiro passo, ou síntese, seria o caminho inverso, agora fazendo o caminho do simples, abstrato ao conceito de população. “Mas agora, considerando a população de outra forma, não mais caótica, mas com uma rica totalidade de relações, contrapondo a representação caótica” (EDUCADOR-B). Retoma as categorias elencadas no quadro, associando salários em função de classe ou vínculo, constituindo relações socioeconômicas com esses elementos.

Dessa maneira, constitui-se o método dialético: pela composição dos elementos simples articulados de outra forma, como caminho inverso.

O educador-B esclarece que, utilizando a lógica tradicional, o concreto idealizado seria representado por P; o resultado da análise seria $\sim P$ e o concreto sintetizado seria $\sim\sim P$, logo $P = \sim\sim P$, obrigatoriamente.

Dialeticamente, o concreto idealizado seria: P, a análise seria: $\sim P$ e o concreto seria: $\sim\sim P$, dessa forma, $P \neq \sim\sim P$, logicamente, uma contradição.

O educador questiona os educandos, antes, quanto à forma de explanação dos conteúdos. Os educandos demonstram interesse e propõem a discussão sobre o tema.

Nesse instante, o educador-B volta-se para a mesa e abre a boneca russa onde existe outra internamente. E, assim, repete os movimentos até que chega à última, de tamanho mínimo, colocando-as fechadas lado a lado. Questiona se, agora, os educandos possuem outra percepção da boneca e como poderiam descrevê-la.

Os educandos demonstram entusiasmo, respondendo que é uma boneca que contém outras e que essas são de tamanhos diferentes, mas com a mesma forma de pintura e cores. Relatam, ainda, a possibilidade de colocá-las umas dentro das outras, desde que respeitados os tamanhos.

Desse modo, os educandos percebem os movimentos realizados dialeticamente para compor uma síntese sobre a boneca, iniciando de um concreto idealizado, passando por uma análise e, finalmente, detectando e compreendendo as particularidades da boneca, voltando ao concreto com uma síntese elaborada. Fazem uma comparação em relação à definição proposta no início das atividades.

Ao que se percebe, o educador posterga a discussão sobre o exemplo em questão, de maneira que os educandos, após a reflexão, embasados no conhecimento científico, possam perceber a realidade de maneira crítica. É reconhecido que o aprendizado do educador não passa pela ressignificação dos saberes, mas pela reorganização das estratégias pedagógicas. Para os educandos, é na problematização sobre o tema que se criam as possibilidades para analisar o exemplo dado.

O educador-B comenta, ainda, sobre a importância de associar ao processo as categorias trabalho e capital, por exemplo, como princípio do materialismo histórico defendido por Marx, a fim de que não se fique apenas no exercício de uma dialética idealista.

Preparando o final do encontro, o educador expõe a necessidade, quanto à atividade de pesquisa, de distinguir formalmente o método dialético de investigação da exposição. “A investigação visa captar detalhes, detalhar particularidades. Já a exposição apresenta a totalidade com discurso na unidade” (EDUCADOR-B).

O educador-B despede-se dos educandos, agradecendo o encontro. Os educandos elaboram comentários sobre o que foi discutido.

Como forma de finalizar o subtítulo 4.1, remetendo à discussão inicial na qual são abordados os papéis do pesquisador, antropólogo, participante como observador ou participante totalmente envolvido, observa-se que fora adotada uma posição intermediária entre os dois papéis, no intuito de manter a associação deste autor aos grupos pesquisados.

O próximo subtítulo apresenta as transcrições das entrevistas elaboradas junto aos educadores.

4.2 As entrevistas semiestruturadas – a partilha com os sujeitos

Para Freire, o tornarem-se educador e educadora é um processo, no qual a ação e a reflexão sobre a própria ação geram novas ações, configurando um exercício dialético entre a prática e a teorização sobre aquela. Retomando a epígrafe, no início do capítulo, Freire sustenta que nenhum ser humano nasce marcado para ser um educador e uma educadora, pelo contrário, constituem-se ao longo de suas vivências, na prática e na reflexão sobre a prática.

Com o intuito de promover a apreensão da prática do ser educador, tem-se como intencionalidade transcrever, as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas com os educadores A e B. Como forma de prover a organização do material em análise, serão apresentadas as respostas, tanto como na forma direta quanto indireta¹²⁶, aos questionamentos elaborados aos educadores. Para cada questão serão apresentadas as respostas do educador-A seguidas pelas respostas do educador-B.

Questão 1: Como percebes a sociedade contemporânea? E a universidade? Qual é o teu papel nesse contexto?

Em resposta à questão, o educador-A argumenta perceber a sociedade contemporânea como uma transformação paradigmática (nota-se que utiliza o termo paradigma no sentido amplo, como referência a valores sociais e culturais), elencando a sociedade ocidental e a religião cristã como não mais as únicas fontes detentoras do conhecimento.

Na sequência, aponta as diferenças entre o moderno e o contemporâneo:

¹²⁶ Lançou-se mão da forma indireta objetivando explicitar as ideias dos educadores sem, no entanto, tornar o texto extenso em relação à forma direta.

A época moderna se caracteriza por um estado sólido, por um modelo de produção simbolizado pela indústria, o sólido, o ferro, o aço, a metalurgia, a siderurgia e hoje nós já temos um modelo de produção que não é mais o sólido, metalurgia e a siderurgia, mas as nanotecnologias, a valorização do setor pessoal, e assim por diante (EDUCADOR-A).

Esse educador acredita que a universidade, ainda, esteja a favor da reprodução das relações de poder que ocorrem na sociedade, impondo um modelo constituído na modernidade. Problematisa que a universidade contemporânea deveria ser “[...] um lugar que lê os símbolos e permite a sua transformação, proporcionando significado ao humano, mas, pelo contrário, está centrada nas relações das confrarias dos professores e produtores de produção científica” (EDUCADOR-A). Pensa que, ao invés de construir a solidez curricular, deveria ser um lugar de vanguarda quanto aos encaminhamentos a serem tomados na sociedade, tanto do ponto de vista do papel do Estado e das instituições quanto do da relação do homem com os valores sociais e culturais. “A universidade tem um vício profundo na sociedade brasileira, ela se tornou partidária, de pacto, e sectária” (EDUCADOR-A). Por outro lado, compreende a emergência de significados, de utopias e esperanças que rompem com esse modelo do sectarismo partidário.

Como alguém que atua, na profissão, desde os anos 70, acredita que vem questionando o sectarismo, atento às brechas, no intuito de desocultar as ideologias, lutando pela transformação social. Enfatiza que aliar ensino e pesquisa, não separando pós-graduação e graduação, poderia restabelecer o papel da universidade com a comunidade. Além disso, adverte que os educandos não são futuros profissionais para o mercado de trabalho, mas profissionais que vão exercer a crítica à sociedade em que estão inseridos.

Em resposta à mesma questão, o educador-B, inicialmente, problematiza a sociedade contemporânea como bem mais avançada em determinados aspectos, em comparação a épocas passadas. Argumenta que, atualmente, alcançou-se um melhor índice de qualidade de vida, pois a ciência, de um modo geral, avançou, tratando as doenças com eficácia, o que resulta em elevação dos níveis de saneamento e escolaridade.

Alerta que tais situações, talvez, não representem o progresso da sociedade, uma vez que houve um avanço das forças produtivas cuja produtividade média tornou-se maior e, dessa forma, proporcionou maior acesso absoluto à população, em termos percentuais. O problema é que, em termos de acesso proporcional, tal

situação não é realidade, já que as classes trabalhadoras têm cada vez uma proporção menor em relação ao total produzido. “Como a sociedade está produzindo um bolo maior, então nos dá uma falsa impressão de acesso” (EDUCADOR-B).

A sociedade contemporânea permanece igual, desde o século XVIII e XIX, onde nós temos a dominação do modo de produção capitalista, que é um modo de produção em essência explorador, que se nutre da exploração de uma minoria sobre a maioria (EDUCADOR-B).

Nessa perspectiva, enfatiza que o modo capitalista aperfeiçoou e tornou mais requintadas as formas de exploração, sem que seja possível perceber tais situações.

Quanto ao papel da universidade, acredita que essa proporciona maior acesso em comparação ao passado, mas esse argumento não significa desenvolvimento educacional; pelo contrário, é uma exigência do modo de produção: um contingente com formação, visto que, na maioria dos postos de trabalho, não são aceitos baixos níveis de escolarização. “A formação escolar não significa democratização, pois é exigência do capital e não do trabalhador [...] a exploração necessita de uma maior formação” (EDUCADOR-B).

Problematiza a universidade como instituição representativa de uma instância contraditória, já que, nesse meio, fazem-se tentativas de elevar o nível de conhecimento crítico do trabalhador, para que esse possa desempenhar funções intelectuais mais elevadas, formando sujeitos com grau de capacidade de decisão. Quando problematiza seu papel, nesse contexto, argumenta vontade e intencionalidade político-pedagógica para a superação dos modos de produção. Considera não ser tarefa fácil, já que o capitalismo, em seu cerne, é nutrido pela injustiça. Acredita que o conhecimento e a ciência possam contribuir para a superação dos modos de produção capitalista. “A gente erra mais do que acerta [...] tenta, mas tem clareza quanto à intencionalidade” (EDUCADOR-B).

As falas dos dois educadores convergem em indícios os quais demonstram a universidade, na sociedade contemporânea, como instância, ainda, a serviço da modernidade, como instituição responsável pela geração e reprodução do conhecimento. Também, os educadores acreditam na proposta de transformação social, mesmo refletindo sobre o fato de o modelo vigente ser antagônico e, não raro, possuir finalidade contrária ao bem-estar humano.

Ambos são propositivos quando manifestam que é seu papel, por meio das relações educativas, a articulação e a crítica à sociedade, com vistas ao desenvolvimento de um futuro cidadão consciente e engajado.

Questão 2: Como percebes as relações entre a tua universidade e a sociedade? Quais os maiores desafios dessa relação?

O educador-A faz uma retrospectiva sobre a história da universidade na qual atua apontando a sua origem como comunitária e de forte inserção na Região Sul. Problematisa que a universidade vem, ao longo dos anos, sofrendo um abalo nessa marcha, sendo obrigada a se arregimentar ao viés quantitativo definido para as universidades brasileiras, principalmente, quanto à relação número de formandos em comparação ao número de vagas ofertadas. “Isso criou dificuldades na relação da minha universidade com a sociedade, no sentido de que ela entrou na lei da oferta e da procura e isso abala, de certo modo, a vocação comunitária” (EDUCADOR-A).

Acredita que tanto a vocação comunitária como a formação de educadores estejam comprometidas e que se faz necessário trabalhar as lideranças, no intuito de promover a inserção dos educandos na sociedade, nas suas comunidades.

Refere que o diálogo interno na universidade deve caminhar nessa direção, com a proposta de formação de mão de obra adequada às exigências do mercado, agregada à formação de lideranças críticas.

Não ser apenas o lugar que forma a mão de obra, o executivo competente, mas o cidadão crítico. E isso se perdeu [...], porque as universidades de hoje dizem que cumprem seu papel na medida em que repõem executivos competentes e não cabeças críticas, capazes de repensar e pensar a universidade (EDUCADOR-A).

O educador-B argumenta que, apesar de a universidade ser uma referência na região, acaba por constituir uma relação difícil com a sociedade, principalmente, quando faz referência a sua área de conhecimento, refletindo sobre o que é produzido como algo não mercantil, ou seja, aquilo que não apresenta ganho econômico. Do mesmo modo, afirma que, em sua área, desenvolvem-se conceitos e teorias, mas não são gerados produtos comerciais, o que vem a desvalorizar, de forma imediata, essa produção não mercantil.

Você é um pesquisador [...] e desenvolve uma semente de arroz que aumenta em 2% a produtividade da lavoura de arroz. Ora, isso é um ganho econômico imediato para a região toda, para todos os produtores da região, significa muito do ponto de vista socioeconômico imediatamente, do ponto

de vista do reconhecimento, enfim. No meu caso específico, eu trabalho com pesquisa filosófica básica, com conceitos e exploração de teorias e isso não gera produto imediatamente (EDUCADOR-B).

Pondera que a universidade apresenta dificuldades no entrelaçamento das áreas do conhecimento, quando, por exemplo, as ciências aplicadas, aquelas que de alguma forma, incidem sobre a qualidade de vida da sociedade, não levam em conta a base científica, filosófica e cultural sobre a qual repousa o conhecimento dessa mesma sociedade.

Nós não temos uma incidência de universidade como um todo, nós temos incidência e uma boa relação com a comunidade em alguns setores da universidade, embora a universidade só funcione como um todo. Mas aquela ponta aplicada é a que aparece. Mas, nós, sem a pesquisa básica, não conseguimos chegar à pesquisa aplicada (EDUCADOR-B).

Para o educador, a universidade não tem, apenas, que resolver problemas imediatos, mas constituir-se como um espaço de abertura para a comunidade permitindo o trânsito do conhecimento, ou seja, deve ser uma instituição na qual o conhecimento produzido se torne acessível, trabalhado e utilizado na comunidade.

O educador-B cita o exemplo dos educadores e das educadoras da rede os quais utilizam os conhecimentos desenvolvidos na graduação e na pós-graduação para a resolução de problemas específicos nas escolas da região.

Sendo assim, percebe-se que a preocupação dos educadores está centrada nas maneiras como o conhecimento pode ser apropriado pela sociedade. Para esses educadores, a universidade não deve, somente, formar um sujeito tecnicamente, mas é necessário formá-lo para que possa empregar o conhecimento, de forma crítica, na comunidade em que está inserido.

Os educadores têm a percepção de que a universidade, ainda, apresenta-se imediatista e tecnicista e que se faz necessário um trabalho de formação social, filosófica e cultural dos sujeitos envolvidos. Ambos reconhecem, em suas áreas, essa demanda de formação.

Faz-se importante notar a hierarquia entre pesquisa¹²⁷ básica e aplicada. Como relata o educador-B, observa-se que aquilo que se enquadra como mercantil demonstra impacto evidente na sociedade, estimulando, ainda mais, a pesquisa aplicada, em detrimento da pesquisa básica.

¹²⁷ Os termos pesquisa básica e aplicada foram utilizados pelo educador-B e, como tal, faz-se a apropriação da mesma maneira. A pesquisa básica é aquela que, a partir dos referenciais e clássicos, produzem-se conceitos e teorias. A pesquisa aplicada é aquela que, a partir desses conceitos e teorias, irá refletir sobre a qualidade de vida de uma sociedade, em geral, com valor mercantil.

Questão 3: Qual é a tua visão a respeito das relações estabelecidas internamente no contexto universitário?

Para o educador-A, a universidade não é, propriamente, um lugar de diálogo, por seguir as mesmas características de outras instituições socioeconômicas e políticas.

As universidades são amplamente democráticas porque promovem uma eleição para reitor, a exemplo do famigerado modelo das eleições municipais, estaduais e federais, com o mesmo *ranking*, com as mesmas bandeirinhas, as mesmas mazelas de competição (EDUCADOR-A).

Esse educador acredita que o exercício do diálogo e da democracia estão vinculados não só à discussão do que pesquisar, mas também por que e para quem pesquisar. Nessa linha de pensamento, considera propostas específicas que promovam a extensão.

Ao mesmo tempo, reconhece que o grande problema relacionado à extensão ocorre quando esta se torna um “apêndice” (EDUCADOR-A) da pesquisa, como forma somente de justificativa do trabalho elaborado. Adverte que a extensão não pode ser apenas uma justificativa, mas, principalmente, um elo com as comunidades, constituindo uma interação com o meio.

Pondera que essa interação não tem por intuito substituir o poder público, mas constituir uma extensão forte, de modo que os resultados das pesquisas possam reverter em qualidade de vida social. A partir de sua visão, a extensão só poderá ser gestada na universidade pública quando o partidarismo e o sectarismo forem excluídos. O que está “[...] minando, a meu ver, as universidades federais é o partidarismo, altamente doentio no Brasil, está corroendo as universidades” (EDUCADOR-A).

O educador-B, em resposta à pergunta, reflete sobre a relação entre educadores no ambiente acadêmico. Salienta que a vida universitária acompanha a tendência da sociedade na qual se faz presente um aumento do individualismo, cada vez mais exacerbado. “A profissionalização ela anda, lado a lado, com o acréscimo do individualismo” (EDUCADOR-B).

Nesse sentido, do ponto de vista da produção científica, cada vez menos se divide e coopera na produção do conhecimento, e essa falta de cooperação

acontece pela disputa entre os profissionais, pois o individualismo é a forma de competição presente.

A colaboração, ela só existe na medida em que eu possa tirar algum proveito, alguma vantagem dessa colaboração, enfim. Nós não conseguimos pensar muito além da nossa própria individualidade. Eu coopero não porque a cooperação é fundamental para produzir conhecimento em múltiplas dimensões. Eu coopero, principalmente, porque isso me beneficia em A, B ou C aspectos (EDUCADOR-B).

Esse educador acredita que tal situação não difere da relação geral da sociedade como uma relação de competição, na qual o bem-estar coletivo seria, ingenuamente, pensado como o somatório dos bens particulares. Tal situação gera uma forma de ação social preocupada com os aspectos individuais ou dos pequenos grupos.

Na sua concepção, a complexidade da sociedade aponta para um modelo no qual se exige um trabalho colaborativo pelo trabalho em si, e não pelas necessidades individuais. Na sua concepção, não é possível avançar, cientificamente, a partir das individualidades, mas por meio da cooperação.

A disputa se faz presente pelos financiamentos, recursos, diárias, concursos de áreas, e essas exigências estão ligadas à meritocracia, a qual faz acirrar, ainda mais, o individualismo. Associado a isso, está o mérito não pelas ideias e intenções, mas pelo passado relacionado às publicações dos pesquisadores. O educador-B observa, também, que a forma de documentação da produção está muito bem organizada na plataforma Lattes, mas a avaliação dessa mesma produção é que, por vezes, demonstra uma fragilidade no processo.

A ideia da plataforma Lattes é, em termos científicos, o conceito mais evoluído que nós temos no mundo. Não há na Europa, não há nos Estados Unidos, uma forma de socialização, de publicização, do conhecimento científico que nós temos no Brasil. Eu hoje sei, exatamente, o que cada pesquisador está produzindo, está publicando. Nós temos um sistema aberto em que toda a ciência está ali à mostra. Isso é acesso à informação de forma organizada. Uma plataforma de conhecimento, de dados (EDUCADOR-B).

Nesse sentido, a avaliação dessa produção está condicionada a uma escala quantitativa, o que faz com que os pesquisadores escrevam e publiquem cada vez mais, não com o intuito da relevância científica, mas com o objetivo de obtenção de atingir números mais elevados.

Nessa perspectiva, critérios são elaborados para que se possa estabelecer uma visão aproximada desses dados. O educador-B, dentro do contexto discutido,

cita, como exemplo o critério de escrita em coautoria. A plataforma estabeleceu a necessidade de criação de grupos que deveriam permitir a publicação dos trabalhos em cooperação, em contrapartida a trabalhos isolados.

O problema é que, ao contrário de trabalhar colaborativamente em uma pesquisa e publicar conjuntamente, os pesquisadores passaram a perceber que se obtém mais efeito em pesquisar em separado e colocar o nome dos pesquisadores do grupo na publicação; ou seja, ao invés de trabalhar em uma pesquisa e publicar esse material, faz-se mais produtivo trabalhar com várias pesquisas e publicar com vários sujeitos.

Portanto, as palavras do educador-A e do educador-B convergem para a problematização sobre o quê, como e para quem pesquisar. A meritocracia, apoiada no individualismo, faz da pesquisa uma necessidade de produção quantitativa distanciando-a da inserção e retorno sociais.

Por consequência, as constatações dos educadores demonstram a existência de duas formas distintas de colaboração: a primeira enfatiza a necessidade de uma produção de conhecimento a qual reverta em uma extensão como forma de justificativa, e não como forma de interação; e a segunda compreende a produção de conhecimento alicerçada em categorias como individualismo e corporativismo, com o intuito de atender a benefícios próprios.

Questão 4: Como relacionas o exercício do magistério e o exercício da pesquisa?

O educador-A argumenta que o exercício do magistério é alimentado a partir das especificidades do educador. Determina, como ponto de partida, os conhecimentos filosóficos historicamente produzidos, os quais devem ser atualizados constantemente. Percebe, também, que essas atualizações requerem pesquisa e que as mesmas surgem a partir de demandas de uma dada comunidade.

A pesquisa se origina a partir de temas, da vivência, da experiência concreta em uma determinada comunidade. [...] O problema é partir de reais sintomas da comunidade. [...] Você vai exercer o magistério sempre visando a problemas que vêm da comunidade e argumentar pela sua área de conhecimento (EDUCADOR-A).

Dessa forma, o magistério é alimentado pela pesquisa, e essa tem por objetivo fornecer um lastro histórico, um legado e, ao mesmo tempo, deve ler as demandas atuais, contemporâneas. “Eu tenho que fazer um estudo do legado

histórico e ver as pesquisas atuais. Eu não posso ser um executivo competente, mas um intelectual crítico e engajado” (EDUCADOR-A).

Acrescentando, problematiza que o magistério confere ao educador, ao professor, o estatuto de professar independentemente de normas e/ou cartilhas, embasado no legado histórico e na pesquisa, negando a transmissão única do conhecimento por obrigatoriedade.

Já, o educador-B percebe o educador de ensino universitário como pesquisador. “O magistério superior está armado para que o professor seja um pesquisador” (EDUCADOR-B). Acredita, além disso, que há diferenças entre o educador de ensino médio e o de ensino universitário. E comenta que o professor dos ensinos fundamental e médio é responsável por ministrar aulas e trabalhar conteúdos, sempre preocupado com o domínio do saber.

A vida escolar, ela é centrada no ensino, ainda momento de grande dependência do aluno ao ensinamento passado pelo professor. [...] Não se pode imaginar que uma criança vai ter todo o grau de autonomia intelectual para ser um pesquisador, [...] o importante é ter de fato essa capacidade de abstração, essa capacidade de disciplina intelectual, que ela vai adquirindo (EDUCADOR-B).

Sendo assim, pensa que o educador universitário deve estar engajado não somente no ensino, mas, também, na pesquisa e na extensão, diminuindo o nível de dependência dos educandos. Para o educador, muitas vezes, os educandos não percebem essa diferença, nem conseguem acompanhar esses movimentos em atividades de sala de aula.

Para tal, faz-se importante trabalhar o amadurecer do educando para essas atividades, com enfoque na pesquisa, tendo o objetivo de reduzir a dependência na relação educador-educando.

A melhor forma de autoavaliação de um aluno da graduação é ele, a cada final de etapa, semestre ou ano, se perguntar o quanto ele depende do professor. Se essa dependência vai diminuindo é sinal que ele está fazendo um bom curso universitário, se essa dependência se mantém igual ou aumenta, ele está fazendo um péssimo curso universitário, embora ele possa ter as melhores notas. [...] A nota não é um grande avaliador dessa maturidade (EDUCADOR-B).

Para o educador-B, a capacidade de pesquisa é o centro vital do contexto universitário, ou seja, deve-se constituir a pesquisa como mais relevante que as atividades de ensino ou extensão. Isso, porque ela colabora para que o educando torne-se maduro e venha, também, a produzir conhecimento.

Igualmente, enfatiza que o educador não deve ser a figura mais importante. “Se você tirar o professor da vida universitária, a vida universitária deveria continuar, você não pode tirar a biblioteca, o laboratório e o acesso às informações em rede” (EDUCADOR-B). Diante desse amadurecimento, o educando torna-se, também, produtor de conhecimento, quando a atividade universitária faz-se centrada na pesquisa.

Por fim, o educador-B propõe uma argumentação quando afirma a relevância da pesquisa:

Um professor com pouca capacidade didática na vida escolar, ele é um atraso para a vida escolar das crianças, esse mesmo professor não deveria ser um atraso tão grande na vida da universidade. Nós deveríamos ter como suprir essa deficiência, é claro, se o professor puder e tiver essa capacidade, melhor, mas não deveria ser aspecto decisivo. Isso deveria ser cotado como uma dificuldade (EDUCADOR-B).

Portanto, os dois educadores atribuem grande importância à pesquisa elaborada na vida universitária e à sua imbricação com o exercício do magistério. Trata-se da pesquisa como produção e ampliação do conhecimento constituído, sendo que o educando deve fazer parte desses movimentos, e não somente ser um sujeito receptor de informações.

Ambos convergem na discussão sobre a pertinência da pesquisa como formação de educandos atentos e críticos à realidade na qual estão inseridos, no intuito de diminuir, cada vez mais, o grau de dependência com os educadores.

O que sinaliza atenção é a importância atribuída pelo educador-A à extensão universitária como atividade de fomento à pesquisa. Já, o educador-B atribui à pesquisa importância antes, mesmo, de atividades como ensino ou extensão.

Questão 5: De que forma consegues manter uma relação de troca horizontalizada com os estudantes?

Em relação à questão, o educador-A retoma sua primeira experiência de magistério, em atividade voluntária, com adultos analfabetos de origem alemã e pomerana. “Eu comecei a trabalhar junto com um tio meu na alfabetização desse povo. E era um grupo de pessoas conhecidas e, evidentemente, as relações eram amplamente horizontais, de troca” (EDUCADOR-A).

Seguindo o relato, comenta a respeito de sua formação, na qual as relações foram extremamente verticalizadas, quando compreende, por exemplo, que, em

suas vivências durante o curso de doutorado, teria passado “[...] um ano sem fazer, propriamente, nenhuma pergunta” (EDUCADOR-A), relatando sentir essa distância.

Enfatizou que, até os anos 70, suas experiências retratavam uma relação educativa semelhante ao tipo de relação de sua formação, caracterizando exercer um ensino extremamente disciplinar, com “[...] o professor dando aula para os alunos” (EDUCADOR-A). Posteriormente, o exercício em curso de pós-graduação, nível de mestrado, proporcionou-lhe outro olhar.

O referido educador acredita que, no momento, exerça uma relação de horizontalidade com os educandos, ressaltando uma interação apoiada pelo exercício do diálogo. “Eu tenho uma relação, bastante, mais horizontal, consigo interagir bastante. Eu observo, evidentemente, a parte documental toda, mas eu consigo dialogar com os alunos sobre isso” (EDUCADOR-A).

Mesmo trabalhando dessa forma, o educador considera-se exigente e, ainda, diz conseguir um bom nível de discussão com os educandos.

Eu priorizo a aprendizagem do aluno ao ensino do professor e eu consigo interagir com os alunos sobre o aprendizado deles. Eu consigo mostrar para o aluno que ele não está apto a passar de semestre, dialogando, e, dificilmente, tenho atrito maior. Ainda por isso eu, recentemente, sofri um processo de um aluno, mas eu acho que vale a pena cultivar essa interação e eu acho que hoje sou melhor do que eu era há 30 ou 40 anos atrás, justamente porque eu consigo relações mais horizontais, isto não significa não ser exigente (EDUCADOR-A).

O educador-B, por sua vez, argumenta que se relaciona com os educandos, ao estabelecer uma relação de trabalho entre adultos, entre pessoas com tarefas diferentes. “Nós somos pessoas que, em conjunto, fazem um trabalho, e eu me relaciono sem prepotência em relação ao aluno, mas isso não é uma coisa planejada” (EDUCADOR-B).

O educador destaca que sabe lidar, exclusivamente, com relações entre adultos e seria um sujeito inapto com crianças. “Não é algo, didaticamente, pensado e, certamente, os alunos contribuem para que essa relação seja horizontalizada [...] Eu acho que a gente se acerta [...]. Não sei quem é a origem do processo” (EDUCADOR-B).

Acredita que, nas atividades da pós-graduação, seja possível exercer esse mecanismo de horizontalidade, mas, na graduação, principalmente, nos primeiros semestres, declara que possui grandes dificuldades. “Acho que é algo de ação e

reação. [...] Os alunos, muitas vezes, aprendem a cumprir esse papel de estar nessa relação à custa de alguns tropeços” (EDUCADOR-B).

Em síntese, os educadores desenvolvem suas atividades junto aos educandos centradas na horizontalidade, mesmo que, não raro, elas não sejam previamente organizadas dessa maneira. Essa identidade tende a proporcionar novas formas de relações entre os sujeitos envolvidos, o que, segundo os educadores, aprimora essas mesmas continuamente. Para os educadores, na relação educativa, o mecanismo de partilha se (re) constitui a todo momento, sem uma proposta previamente definida.

Questão 6: Como percebes a qualificação dos educandos? De que forma acreditas poder fomentar a autoria em relação aos educandos?

O educador-A remete à importância atribuída à autoria do educando, no sentido de que venha a construir seu próprio conhecimento, compreendendo que o educando possa “[...] crescer, por meio de elaborações próprias e pessoais, interagindo, no sentido de ser capaz de entender os significados dos símbolos, dos sinais, do meio, da sociedade, a partir de uma referência de visão do homem na sociedade” (EDUCADOR-A).

No que se refere à interação, o educador problematiza como esse educando percebe a realidade, ao procurar compreender o conhecimento desse. Nessa linha de pensamento, argumenta que o educando deve ser capaz de desenvolver um conhecimento reflexivo, elaborando questões e não, somente, respondendo às mesmas.

Eu uso algumas técnicas, assim, bem antigas. [...] Eu obrigo o aluno a ler. Eu obrigo o aluno a escrever. [...] Eu uso a palavra ‘obrigo’ entre aspas. Eu faço isso de maneira dialogada há muito tempo. Concretamente, para cada aula eu, discretamente, sugiro formular uma pergunta sobre o que ele leu. É uma maneira suave de obrigá-lo a ler. Eu também desenvolvo, muito, a ação do aluno escrever. [...] As aulas são feitas em memórias¹²⁸ (EDUCADOR-A).

O educador-A friza que as avaliações apresentam um resultado bastante satisfatório pelo uso das atividades transcritas. Problematisa que é possível

¹²⁸ A memória é um texto exigido pelo educador-A como forma de resgatar as atividades elaboradas em encontro anterior. A memória traduz não só conteúdos trabalhados no espaço-tempo sala de aula, mas também as dinâmicas, avaliações e questionamentos propostos nas atividades.

desenvolvê-las com vistas ao conhecimento reflexivo e crítico, com o objetivo de estimular o educando a questionar, para além de um simples ato de responder.

O educador-B demonstra que a qualificação do educando não pode ser classificada como algo único. Há educandos que não buscam, especificamente, uma qualificação. “Eles procuram andar pelo atalho, qualquer coisa do jeito mais fácil, fazer do jeito mais simples, chegar ao resultado de aprovação, ou de obtenção de um título, não vejo que se tenha muito o que fazer” (EDUCADOR-B).

Nessa perspectiva, compreende que aqueles que tomam esse caminho, por vezes, perdem seus cursos, afirmando que, a médio e longo prazo, essas considerações acabam por fazer a diferença. “O atalho é mais rápido, mas adiante não se alcançam os mesmos objetivos” (EDUCADOR-B), comentando que, a longo prazo, essas conquistas acabam por revelarem-se vazias de conteúdo.

O educador-B assume que o centro desse questionamento está em estimular no estudante “[...] a capacidade de pesquisa” (EDUCADOR-B). O referido educador acredita que, por meio dessa atividade, o educando possa tornar-se um produtor de conhecimento.

Os educadores, portanto, convergem quanto à importância atribuída à constituição da autonomia dos educandos como sujeitos produtores de conhecimento e, ainda, mostram-se engajados e comprometidos com as transformações sociais. Reconhecem o quão árduo é esse trabalho e que muitos educandos preferem não exercer esses enfrentamentos.

Questão 7: Nos tempos atuais, considerando a imprevisibilidade dos tempos futuros, o que julgas importante que o ensino universitário proporcione ao educando? Como tens procurado resolver esse desafio?

O educador-A compreende que é necessário fazer de toda aula um espaço de interação com o educando. Para isso, afirma o quão importante é identificar os referenciais desse sujeito.

Eu sempre faço, assim, um esforço em me colocar: quais são os referenciais que ele tem? Senão, a coisa fica vertical. Você se colocando nos referenciais que ele tem, eu, por exemplo, com os meus 68 anos, eu estou à frente, muitas vezes, de um rapaz ou de uma moça que tem 16 ou 17 anos. Como é que ele percebe a realidade e leituras dele? Então isso inclusive, de certo modo, para mim é motivo para eu reolhar as minhas leituras de Platão, de Aristóteles, de Bacon, de Kant, e assim por diante, e eu, de certo modo, faço as leituras que eu fazia há 50 anos. Então, eu acho que isso rejuvenesce e isso é uma fonte para diálogos (EDUCADOR-A).

O educador-A demonstra a importância atribuída à realidade do educando e o quanto se compromete em proporcionar espaço para esse momento. A ênfase na releitura dos autores a partir da realidade trazida pelos educandos, faz parte do dia a dia do educador.

O educador-B afirma que é de suma importância proporcionar ao educando o acesso ao conhecimento sistematizado, de maior densidade e profundidade possíveis. “Embora o sujeito tenha que fazer avançar o conhecimento, ele tem que se apropriar do conhecimento, também, que nós, socialmente, produzimos ao longo de séculos, milênios” (EDUCADOR-B).

Além disso, sustenta que é obrigação do educador situar o conhecimento científico ao educando, dispondo os saberes em forma de aula.

Com o conhecimento que tenho, eu procuro dar aula de fato. As pessoas, às vezes estranham isso, em um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado. Vamos discutir o texto, eu já li 85 vezes o texto, eu conheço o texto, eu conheço os textos que estão ao lado desse texto. Eu não acho honesto te negar isso! Eu não acho honesto começar a discutir isso contigo fingindo que estamos em pé de igualdade. Não estamos! Não é porque eu passei o texto, para tu leres, com uma semana de antecedência e tu leste o texto e te esforçaste na leitura do texto, nós não estamos em pé de igualdade (EDUCADOR-B).

Com essa assertiva, o educador-B demonstra acreditar que o educador deve permitir ao educando acesso aos caminhos e aos conteúdos, pois argumenta que não é uma questão de inteligência, mas de apropriação do conhecimento. “Eu nunca tive reclamação de um aluno por ter explicado demais alguma coisa e deixado pouco tempo para discutirmos o conteúdo” (EDUCADOR-B).

O mesmo educador, problematiza que é desejo do educando apropriar-se do conhecimento do educador e, a partir desse patamar, constituir suas conexões e avanços. Acrescenta que um curso de pós-graduação deve proporcionar experiências de pesquisa ao lado de pesquisadores experientes, por meio de um trabalho em conjunto, um trabalho coletivo, socializado.

Outro fator importante, considerado pelo educador-B, é o ato de proporcionar ao educando a experiência do mundo acadêmico, por meio da participação e publicação em encontros da área. Por isso, esse educador enfatiza que experiências como essa venham a contribuir para o alargamento de horizontes, fortalecendo a maturidade intelectual.

O educador-B cita, ainda, a relevância de realizar intercâmbio com outros cursos e pesquisadores. Também, demonstra que a visão de mundo do educando torna-se ampla e densa por meio dessas atividades.

O que eu tento fazer é estimular, desafiar o tempo inteiro. Um aluno meu que demonstre um mínimo de vontade de ter uma experiência educativa com outro pesquisador, em outra cidade, fazer uma disciplina em Santa Catarina, participar de um congresso em Minas Gerais, fazer um doutorado *sandwich* na China, se eu percebo um mínimo de disposição para isso, eu vou fazer o possível e o impossível para isso, pois às vezes o aluno não sabe o caminho para isso (EDUCADOR-B).

Logo, os educadores convergem na importância atribuída à visão de mundo do educando, bem como, às suas intencionalidades dentro da proposta de evolução no curso.

O educador-A relata quantas modificações em suas leituras e estudos surgem à medida que oportuniza conhecer a realidade de seus educandos. É possível inferir o quanto essas modificações se reflitam no espaço educativo, construindo um olhar diferenciado, um olhar crítico.

O educador-B não abre mão de trabalhar o conhecimento constituído por ele em forma de aula. Acredita que o educando, principalmente de pós-graduação, deva apropriar-se desse conteúdo e, a partir desse, articular sua trajetória de pesquisador. Também, está sempre atento às intencionalidades dos educandos, pois acredita ser louvável que esses transitem por entre diferentes espaços para além da sala de aula.

Questão 8: Que relações estabelece entre o que pensas e o que realmente executas na tua prática pedagógica?

O educador-A atribui relevância ao exercício etnográfico, com o intuito de estimular os educandos a elaborem o que chama de “[...] memórias semanais” (EDUCADOR-A), vislumbrando a possibilidade de uma atividade de autoria. Da mesma forma, percebe que o momento atual, na sociedade contemporânea, torna difícil esse tipo de trabalho e que os educandos, por vezes, argumentam sobre a necessidade das provas, em função das notas como forma de comparação e competição.

Enfatiza, também, que essa demanda possa ser constituída em função da necessidade quantitativa definida pelo currículo *Lattes*. “Eu entendo que o sistema

Lattes não permite e eu me considero privilegiado, pois não sou mais contribuinte obrigatório do *Lattes*” (EDUCADOR-A).

O educador-B, por sua vez, tenta criar uma relação positiva entre o pensar e o agir. “Eu procuro estabelecer uma coerência entre a minha intencionalidade e a minha prática. Se consigo ou não, eu também não sei” (EDUCADOR-B), mencionando que, por vezes, é difícil avaliar como se constitui essa relação.

Esse educador reafirma o quão importante é o educando apropriar-se do conhecimento construído e ressalta que o educador deve proporcionar os caminhos para que isso aconteça.

Ambos apresentam, por conseguinte, a intencionalidade de trabalhar a favor da formação de um sujeito crítico e engajado socialmente, mas reconhecem os limites dessa proposta de formação.

Por essa razão, procuram abrir espaço para a discussão considerando o fomento à autoria do educando e, dessa forma, tentam, no espaço-tempo da sala de aula, por meio da apropriação do conhecimento, esse exercício.

Questão 9: De que forma tua prática se projeta no social?

O educador-A questiona o critério de verdade nas ciências humanas. “Como o cientista humano sabe se sua ação é verdadeira?” (EDUCADOR-A). Aproxima essa ideia ao quefazer do educador, questionando como esse identifica se suas ações foram verdadeiras ao encerrar uma atividade. Justifica tal questionamento com o que denomina critério de fecundidade, ou, ainda, o determinante que indica se a ação foi fecunda ou não.

Como é que se verifica a fecundidade em uma proposição nas ciências humanas? Na observação durante o tempo. Ela requer, em primeiro lugar, um preparo para a aula, muita pesquisa prévia, muito cuidado, muito diálogo, cobrança dos alunos e um profundo ato de fé no ser humano, de que ele é capaz, de ser sujeito epistêmico, ser autor, de ser alguém capaz de criar, fazer e agir. Então exige aquilo que se pode chamar de paciência pedagógica (EDUCADOR-A).

Esse educador, problematiza que essa paciência pedagógica envolve crítica, cuidado e seleção, propondo um reolhar constante do social. Afirma, também, sobre a importância de acompanhar os educandos no sentido de perceber se a educação produzirá frutos quando esses sujeitos estiverem inseridos na comunidade, já como profissionais.

O educador-A identifica, em sua ação transformadora, o permanente acreditar no ser. “Você não precisa fazer nada de extraordinário, mas fazer bem pelo prazer de fazer bem no lugar em que você está, com cuidado” (EDUCADOR-A).

Assim, reflete sobre o papel do educador:

A antropologia requer que se tenha cuidado de ver os sinais e símbolos, para que não ocorra o que eu chamo de apagão intelectual, porque o apagão energético cria transtornos terríveis para a vida do cotidiano, e o apagão intelectual inviabiliza a vida humana. Então é nesse sentido que eu vejo o papel do educador de ser alguém que prepara pessoas que sejam capazes de ler os sinais, trabalhar, agir e transformar para tornar a sociedade sempre um lugar mais aprazível onde se privilegiem as relações de solidariedade e não de competição. Isso requer um intelectual engajado (EDUCADOR-A).

Já, para o educador-B, sua prática projeta-se no social de modo indireto, pois a sua produção de conhecimento não é diretamente aplicável. “Eu investigo a forma como determinados autores trabalharam os conceitos X ou Y. Isto não tem uma incidência imediata, mas é subsídio para todas as pesquisas aplicadas que possam vir” (EDUCADOR-B). O educador utiliza, como forma de comparação, o exemplo dos pesquisadores no estudo do genoma humano:

[...] assim como aquele sujeito da área de biotecnologia, que está contribuindo para uma pesquisa do mapeamento do genoma e é responsável por 2 ou 3 genes. Por que há um mundo de pessoas, uma rede, somando às suas pesquisas, fazendo um mapeamento completo. Esse sujeito, na prática, não constitui aplicação nenhuma. O que vai aparecer como aplicação prática? O sujeito que agora pegou esse conhecimento e fez uma vacina contra o câncer (EDUCADOR-B).

Desse modo, o educador-B problematiza a projeção do conhecimento aplicado, o qual é constituído a partir da pesquisa básica, que é elaborada para chegar até esse momento. “Nós não podemos avaliar o impacto social do conhecimento, cada conhecimento individualmente, o impacto é sempre um impacto de um conjunto de conhecimentos. Eu acredito que aquela pesquisa que eu faço, ela contribui para um impacto social importante, embora de forma indireta” (EDUCADOR-B).

Para o educador-A, o critério de fecundidade apresentado pode vir a encaminhar ações transformadoras por parte dos educandos envolvidos. Para isso, o educador reafirma a necessidade de um educador engajado, principalmente, em acreditar no ser humano e nas suas potencialidades, apontando para relações de solidariedade entre os envolvidos.

O educador-B, por sua vez, compreende articular o impacto social de maneira indireta em função de que o educador associe os resultados de seu trabalho, como pesquisador, a sua prática diária.

O próximo subtítulo apresenta os dados coletados durante os momentos da banca de qualificação formada com os educadores e educadoras envolvidos na ação de avaliação deste trabalho.

4.3 A banca de qualificação – aproximação a um círculo de cultura

Este subtítulo possui por intencionalidade apresentar os pressupostos discutidos no momento da qualificação deste trabalho, os quais contribuíram para a elaboração dos processos de análise e síntese das informações.

Freire remete à questão da superação quanto ao entedimento de um dado tema, ao compreender que o sujeito não deve envergonhar-se pelo fato de não estar aprendendo algo que está em estudo. “Se, porém, o texto que não estou compreendendo faz parte de uma relação bibliográfica tida como fundamental, até para que eu perceba e concorde ou não com que é mesmo fundamental, eu tenho de superar as dificuldades e entender o texto” (FREIRE, 2013b, p. 77).

A citação, que remete à ação de superação, associada à preocupação em resgatar os movimentos dos educadores e educadoras envolvidos na qualificação, teve como objetivo a compreensão das subjetividades e percepções tanto inseridas na discussão quanto nos pareceres recebidos, sob o foco de redirecionar as atividades para a preparação do texto aqui escrito.

Tem-se a ideia clara de que se trata de um procedimento não usual, mas, ao mesmo tempo, remete-se à sua importância como intervenção no trabalho deste autor, o qual, conforme já citado, constitui-se por entre os papéis de educando, pesquisador e educador. Intervenção essa que, considerando o autor como sujeito condicionado, mas não determinado, veio a promover a possibilidade de desvelar novos rumos para o foco do trabalho.

Por serem educadores e educadoras universitários, envolvidos em atividades e com formação semelhantes aos sujeitos da pesquisa de base empírica, acreditou-se pertinente dar voz a esses sujeitos e agregar aqui as contribuições apontadas.

Os sujeitos serão identificados neste texto como: educadora-C, educadora-D, educador-E e educador-F. As informações aqui descritas foram transcritas de acordo

com as falas dos educadores e educadoras¹²⁹, bem como foram consideradas as dissertações dos pareceres recebidos.

No círculo de cultura¹³⁰ foi lido o parecer da educadora-C o qual trata, inicialmente, da trajetória deste educando e pesquisador. Nas primeiras palavras da educadora, é elaborado um mapeamento entre os papéis do autor: de educando, pesquisador e educador, papéis esses os quais remetem à procura, permanentemente, de um ser humano inacabado e aprendente, envolvido por entre conhecimentos que se fazem e refazem. Assim, faz-se notar a importância atribuída pela educadora ao contexto vivido pelo autor associado a suas condições existenciais.

Na sequência, a educadora reflete sobre correções e considerações gerais elaboradas no próprio texto. Em dado momento, a educadora passa às considerações pontuais nas quais discorre sobre seus objetivos: “Espero, realmente, poder contribuir com o trabalho do André e seu orientador. As anotações que fiz no texto são de características indagadoras (quando não entendi parte do texto) e também de sugestão de reescrita” (EDUCADORA-C, p. 02).

É possível inferir que a educadora abre espaço para a discussão, considerando a autoria do educando e, dessa maneira, engaja-se no processo formativo, ao propor tensionamentos e sugestões. Tensionamentos no momento em que não apreende a ideia proposta pelo autor, até mesmo em função de equívocos conceituais provocados pelo mesmo, mas, de outra forma, engaja-se na proposta, sugerindo novos andamentos em razão da percepção adquirida.

No parecer, a educadora considera que aquele que lê o texto, pela primeira vez, precisa formular a tese várias vezes, no sentido de produzir o seu entendimento. Nessa esteira de raciocínio, procurou repeti-la no intuito de facilitar o seu entendimento, sugerindo, ao final, a reorganização textual.

Em relação às sugestões, a mesma educadora propõe uma revisão sobre as categorias propostas, bem como uma reorganização dos termos que aparecem como similares em se tratando de pressupostos ou categorias.

¹²⁹ Em relação às citações, aquelas que apresentam o número da página reportam-se aos pareceres, já as outras referem-se às transcrições das falas.

¹³⁰ Faz-se uma aproximação ao termo círculo de cultura utilizado por Freire. A condução dos trabalhos, após uma breve explanação por parte do autor, seguiu em torno da mesa de trabalhos, fugindo ao modelo tradicional de banca de apresentação. O educador-E justificou a intencionalidade do trabalho, com o que chamou “orientação cooperativa”, no intuito de constituir uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. Com essa justificativa, ao longo do texto, refere-se a esses movimentos como círculo de cultura, acontecidos no momento da qualificação.

Já, o educador-F inicia pela reflexão sobre a pertinência do momento de qualificação, pois esse “[...] se reveste de símbolos e significados mais rigorosos que a própria defesa. Nela podemos (co) participar de algo em feitura. Diferente da defesa em que nossa participação centra-se na busca de argumentos de convencimento sobre os encontros entre o pesquisador e o objeto de pesquisa” (EDUCADOR-F, p. 01).

O mesmo educador refere-se à radicalidade da leitura do material em análise e sua compreensão a partir da lógica do diálogo freiriano. Também, argumenta que a escrita do projeto registra a preocupação acadêmico-científica do autor, o que demonstra coerência na escolha dos referenciais articulados à temática.

Conforme aborda os movimentos de leitura, o faz a partir de uma ótica inicial, com a intenção de aproximar-se da práxis do autor e “[...] neste movimento de aprendizagem tomei o cuidado de não interferir na criação” (EDUCADOR-F, p. 02).

Ainda, o educador reflete sobre a busca de elementos de sintonia entre a escrita do autor e o pensamento freiriano, com o texto a partir da sua incompletude e singularidade. Já a segunda leitura, argumentada pelo educador, visa a decodificar a compreensão do texto, na qual, envolvido em movimentos de dialeticidade, este autor pretende fazer concreto, um concreto pensado.

Na sequência, o educador-F discorre sobre reflexões articuladas a dimensões epistêmicas, bem como à orientação filosófica pertinente à elaboração do texto. Assim, o educador reflete, dentro do contexto da horizontalidade inserido na relação dialógica, sobre o uso do verbo trocar, quando o mais adequado seria compartilhar. Na troca, alguém abre mão de algo, ao entregá-lo ao outro, daí que já não tem mais acesso ao que lhe pertenceu. Ao contrário do trocar, o compartilhar pressupõe o dialogar na diferença, na complexidade da relação educativa entre educador e educadora e, ainda, educandos.

O mesmo educador adverte sobre o uso de vícios de linguagem, assim como, sobre o emprego de expressões as quais envolvem pronomes possessivos. Isso, porque o possessivo acaba por constituir contradição teórico-epistêmica ao pensamento freiriano.

Como forma de aproximar a finalização da avaliação, o educador-F sugere que sejam trazidos para o texto, como forma argumentativa, temas que envolvem as “situações-limites” e o “inédito viável” como extensões do método dialético assumido por Paulo Freire.

Para a educadora-D, o parecer reporta à dificuldade de compreensão quanto ao modo como as diferentes partes do texto dialogam entre si, principalmente, no que se refere à progressão e ampliação argumentativa em torno dos conceitos centrais propostos.

De maneira semelhante à educadora-C, a educadora-D questiona a utilização dos termos pressupostos e categorias, a fim de buscar uma convergência entre eles. Afirma que há uma dificuldade de compreensão e que a “[...] a estrutura deverá ser reorganizada, pois, ainda, não está madura” (EDUCADORA-D).

Em vista do exposto, percebe-se que a educadora-D não faz referência à realidade do autor, ao seu contexto, preocupando-se, inicialmente, com a estrutura do projeto apresentado. Por outro lado, sugere que o autor agregue ao texto situações empíricas vinculadas ao seu processo de aprendizagem enquanto educador. Questiona se as categorias centrais inacabamento e autonomia são pressupostos que conduzem as modificações nas estratégias pedagógicas e como esses pressupostos se relacionam com a vida do autor.

Nesse sentido, a educadora-D promove uma série de questionamentos, dentre os quais, como se chegou aos sujeitos investigados na pesquisa, quantas entrevistas foram realizadas, como foi feita a observação das atividades e quais os eixos de observação. Essas observações foram enfatizadas pelo educador-F.

É possível inferir que a educadora demonstra preocupação em relação aos encaminhamentos metodológicos definidos e, dessa maneira, elenca uma série de questionamentos, no intuito de alertar sobre as vulnerabilidades nas definições do trabalho em questão.

Em relação ao educador-E, é importante ressaltar a valorização das subjetividades quando argumenta sobre a sensibilidade e humildade do autor, reconhecendo nesse as “[...] auto/trans/formações pessoais e profissionais enquanto ser humano que se reconhece inacabado e, permanentemente, em busca de aprender a ser mais” (EDUCADOR-E, p. 1). A partir dessa compreensão, o educador remete ao entendimento do lugar sobre o qual o autor fala e escreve, compreendendo o quão relevante se faz demonstrar essa experiência empírica de vida.

O educador enfatiza a importância de constituir um recorte a partir da docência universitária em relação a proporcionar uma abordagem a respeito da

processualidade dos movimentos da tessitura da docência universitária¹³¹, associando-a, ainda, à discussão acerca da constituição do educador e da educadora reflexiva.

Na sequência, o educador sustenta que emergem de Paulo Freire os subsídios para defender a tese contemplando a educação libertadora, a leitura de mundo e a leitura da palavra, níveis de consciência e à pedagogia da pergunta, pois é “[...] na negação ou na busca de coerência destas que a dialética e a *práxis* desaparecem ou ganham existência nas ‘transformações nas estratégias pedagógicas’ que ‘promovem o aprendizado do professor’” (EDUCADOR-E, p. 2, grifo do autor).

Por outro lado, o educador não é ingênuo quando afirma que, não raro, existem resquícios, na universidade, de uma consciência bancária, aquela que pensa “[...] que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com esse mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 2001, p. 38).

O educador-E segue suas observações e sugestões, propondo ao autor o diálogo entre os autores conforme a matriz epistemológica, prioritariamente, freiriana. Além disso, enfatiza aspectos em análise e investigação.

O mesmo educador deixa uma mensagem para o autor que, embora, nos espaços universitários, ainda não tenham ocorrido as mudanças desejadas no que tange à transformação com vistas a uma educação libertadora, existe algo que está mudando: a maneira de se relacionar promovida por educadores e educadoras, educandos, pais e comunidade.

O próximo subtítulo apresenta a síntese sobre os dados analisados, constituída com base nas categorias e ideias-força¹³², anteriormente, definidas. Assim, elabora-se um estudo no qual se reflete sobre as hipóteses¹³³, bem como se correlacionam os movimentos aos objetivos¹³⁴ elencados.

¹³¹ Cf. A constituição da docência – o exercício de comprometer-se, Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendente, p. 104.

¹³² Cf. Tabela 3 - Relação de categorias, questionamentos e ideias-força, Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendentes, p. 138.

¹³³ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

¹³⁴ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 27.

4.4 A síntese – o desvelar da contradição

Segundo Kopnin (1978), a existência de teorias diametralmente opostas, as quais explicam o mesmo processo, é prova da incapacidade do pesquisador de, no presente, interpretar a natureza em forma subjetivamente não-contraditória.

Essas teorias, não raro, são logicamente não-contraditórias, impecáveis, mas incompatíveis entre si. O pesquisador, ao argumentar uma contra a outra, descobre as contradições entre elas e, ao analisá-las, estabelece os pontos vulneráveis em cada uma delas. “Ao obliterar as contradições entre duas teorias, ele cria uma nova teoria que reflete o objeto com mais plenitude e precisão. Assim, mediante a solução das contradições, o pensamento avança no sentido da verdade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 180).

A síntese tem como objetivo constituir, a partir das categorias e ideias-força de base freiriana elencadas, aproximações e distanciamentos em relação ao material investigado. Quando se argumenta sobre aproximações e distanciamentos, apoiado no uso do método dialético, compreende-se a possibilidade de conduzir o trabalho fundamentado a partir de contradições¹³⁵, na busca de refletir sobre os movimentos estudados.

As contradições, ao invés de apresentarem dualismo ou irredutibilidade, representam pares dialéticos que, analisados criticamente, permitem, em um dado momento, o surgimento de uma solução transitória. Na análise, um conhecimento, ao ser negado, gerará outro, que, por meio da sua negação, gerará outro mais profundo em conteúdo, e assim sucessivamente.

Para Kuenzer (1998), a contradição promove o movimento que possibilita a transformação dos fenômenos, pela apreensão dos polos que convergem entre si, e a aglutinação desses, formando uma junção em que se incluem e excluem um no outro.

¹³⁵ Para Sucupira Filho (1984), a contradição é a lei essencial na dialética de base marxiana, pois todas as coisas trazem, em si, forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento. “Essas forças, em que pese à sua oposição – estão, porém, unidas em relações dramáticas. A união é tão verdadeira quanto o antagonismo reinante entre ambas, mas é união transitória que só se mantém durante o curso da evolução” (SUCUPIRA FILHO, 1984, p. 77). Em um dado momento, ocorre o dilaceramento dessas forças, emergindo o resultado como solução do conflito, em forma superior de reunificação.

Nesse contexto, o ser e o pensar modificam-se, na sua trajetória histórica, movidos pela contradição, uma vez que a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um momento a outro.

Ainda, segundo a autora, compreende-se que, sob a ótica marxiana, além da contradição, as categorias básicas da dialética são: totalidade, mediação e práxis. Essas categorias são constituídas com base no método dialético, quando a realidade é tomada como totalidade concreta.

Compreender a realidade significa apreender relações e detalhes que são captados em uma totalidade. O conceito de totalidade apresenta uma “[...] complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e da relação entre elas” (CURY, 1992, p. 36).

Já, a mediação significa estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe por meio de mediações, quando as partes específicas estão relacionadas em determinações recíprocas que se modificam constantemente.

O deslocamento da prática para a teoria e o retorno à prática como atividade criativa são constituídos pela práxis, a qual permite transformar o contexto histórico e a si mesmo. Partindo do princípio de que o conhecimento começa pela experiência, pela realidade e eleva-se ao nível teórico, assume-se que é pela práxis que se põe o pensamento em contato com a realidade.

Considerando os pressupostos descritos, o próximo subtítulo possui como proposta apresentar, a partir das ideias-força, uma discussão em relação às categorias elencadas, corroborando o processo de composição da síntese a partir da reflexão sobre os dados da pesquisa de base empírica.

4.4.1 O diálogo ontológico e o diálogo pedagógico

Esse par possui por finalidade estudar a dinâmica das relações dialógicas a partir dos dados investigados, sendo que o par foi formulado, ao tomarem-se por base a mesma ideia-força e as categorias relações dialógicas e responsabilidade social, conforme a Tabela 2, já citada. Faz-se oportuno lembrar ao (a) leitor (a) que

os dados e a discussão sobre as informações poderão aparecer em outros pares, de acordo com representações inerentes ao método dialético.

Pelo estudo etnográfico é possível perceber que tanto o educador-A quanto o educador-B organizam os espaços físicos¹³⁶, no intuito de propor uma relação educativa a qual valorize a visualização dos sujeitos inseridos nesses espaços. A visualização dos sujeitos, na relação educativa, é promotora da interação entre esses. Nesse sentido, o educador-E, faz uma aproximação a um círculo de cultura, convidando aos presentes para a formação do mesmo.

Dado o espaço-tempo da sala de aula, o educador-A propõe aos educandos que os mesmos formulem relatos sobre as memórias elaboradas; já o educador-B solicita uma apresentação dos educandos associada à abordagem do tema a ser discutido.

A partir dessas informações, é possível inferir que os educadores constituem-se como agentes promotores de uma relação dialógica, como estratégia pedagógica, na qual a discussão permeia os conteúdos programáticos a serem trabalhados. Os conteúdos estudados são, respectivamente, sobre antropologia e dialética.

Em aproximação à proposta freiriana, compreende-se a intencionalidade do educador e da educadora em proporcionarem espaços aos educandos para que os mesmos aportem à relação educativa os seus saberes. Saberes esses vinculados às suas relações no e com o mundo, vinculados ao contexto histórico vivido.

Por outro lado, é possível perceber que os educadores desta pesquisa redimensionam os espaços de interação, com o propósito de promover e valorizar o conhecimento científico dos sujeitos, conhecimento esse associado ao tema em estudo na relação educativa.

Em resposta à questão 6, o educador-A argumenta que o educando deve desenvolver seu próprio conhecimento e que a leitura das memórias significa o relato de suas elaborações. Assim, poderá, ainda, interagir com o saber produzido pelos demais educandos. Daí que em resposta à questão 7, o educador-A compreende que é necessário fazer de toda aula um espaço de interação entre os sujeitos envolvidos.

¹³⁶ Quando se remete aos espaços físicos propostos pelos educadores, faz-se referência à disposição das carteiras/cadeiras em formato circular, ou, ainda, em forma de U, com o intuito de promover o olhar e a interação de todos os participantes.

O educador-B, quando responde à questão 5, argumenta que a maneira como lida com os educandos não é algo didaticamente pensado, mas algo que se ajusta em função da relação e contribuição dos próprios educandos. Em resposta à mesma questão, o educador-B aborda que a relação educativa forma-se pelo exercício de um conjunto de pessoas, e sustenta, também, que não há prepotência de sua parte na condução das atividades. Infere-se que a relação constitui-se a partir das interações espontâneas, tendo, como linha condutora, o desenvolvimento do conteúdo programático.

Sobre a questão 6, o educador-B afirma que, nas relações educativas, os educandos devem aprender a produzir o conhecimento. Remete-se à presença e discussão promovidas pelo educador a partir do estudo etnográfico, quando vários momentos dialógicos de interação são propostos aos educandos como estratégia de mediação dos conceitos, os quais vão sendo construídos ao longo do tempo.

Levando em consideração esses pressupostos, reflete-se que os educadores procuram ampliar os espaços de diálogo, ao recriarem, na atividade educativa, momentos participativos e interativos, para além da simples exposição dos conteúdos.

A relação dialógica que envolve os educadores está fundamentada na flexibilização da autoridade e não possui por objetivo igualar os sujeitos, mas proporcionar condições de compromisso entre esses. O chamamento ao educando para o diálogo promove a participação, constituindo, em um primeiro momento de análise, um contexto de horizontalidade.

Esse chamamento ao educando proposto pelo educador-A, conforme descrito no estudo etnográfico, demonstra a intencionalidade do educador quanto à discussão, dado um contexto histórico referente aos pré-conceitos sofridos pelas minorias em relação à classe dominante. Inserido nessa abordagem, a partir da relação dialógica, o educador aproxima os conceitos a situações vivenciadas pela sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, é possível verificar que o educador-B utiliza vários momentos de questionamentos e interação com os educandos, principalmente, no que tange à percepção desses sobre os exemplos, à medida que avançam no conteúdo em discussão.

Logo, os educadores utilizam o diálogo como recurso pedagógico capaz de possibilitar aos educandos a ampliação de seu poder de apreensão e de resposta

aos temas trabalhados, aprimorando e ressignificando, conseqüentemente, as relações dialógicas desses com os outros sujeitos.

Em relação ao diálogo, na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) o compreende como fundamentado no amor¹³⁷, de tal maneira que não possa constituir-se em meio a uma relação de opressão. O diálogo, portanto, é um ato de amor o qual, imbricado à humildade, veiculará a pronúncia do mundo, pronúncia essa com que os seres humanos o recriam permanentemente.

Associada ao amor, a relação dialógica freiriana compreende a necessidade da fé¹³⁸ na capacidade de fazer e refazer dos seres humanos. Para o mesmo autor, o sujeito dialógico crítico percebe que o poder de criar e transformar dos outros está fundamentado em uma realidade democrática, a qual possui, como premissa, a conquista, permanentemente, da autonomia transformadora. Assim, o diálogo exige um comprometimento com a causa do oprimido.

A questão que toma forma é: como pode o educador comprometer-se com a causa do educando se não o conhece? Poderá conhecê-lo, de maneira abrangente, como educando universitário, mas, por outro lado, desconhece sua realidade, seu contexto existencial.

A partir desse questionamento, considera-se a contradição quanto ao fundamento amor, pois, se o educador desconhece a realidade do educando, em que condições a relação dialógica proporcionará o momento de envolver as situações existenciais, condições vivenciadas pelo educando?

Em relação ao ato de fé, como ato de acreditar na capacidade de fazer e refazer dos educandos, o educador-A, em resposta à questão 9, corrobora com esse fundamento, uma vez que crê no educando como sujeito epistêmico, como alguém capaz de criar, fazer e agir.

Quando Freire (2004) aborda o diálogo com os oprimidos, acredita que o poder de fazer e transformar, mesmo que negado, renasce, e pode constituir-se. “Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação” (FREIRE, 2004, p. 81).

¹³⁷ Freire (2004) compreende o diálogo como um ato de amor, assumindo o significado dessa ação como um ato de coragem, no qual há um comprometimento com os seres humanos. Nas relações de opressão, há um comprometimento com a causa dos oprimidos, com a sua libertação. “Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor” (FREIRE, 2004, p. 80).

¹³⁸ A fé nos seres humanos é um dado *a priori* no contexto dialógico, tal que existe antes que o diálogo se instale. “O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles” (FREIRE, 2004, p. 81). É o ato de fé na vocação do ser mais de todos os seres humanos.

Ainda na questão 9, percebe-se a contradição por parte do educador-A quando esse elabora a cobrança aos educandos, cobrança essa que é antagônica à confiança. A confiança implica o testemunho que um ser humano dá aos outros de suas reais e concretas intenções e “[...] não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos” (FREIRE, 2004, p. 82).

Da mesma forma, percebe-se a questão da dificuldade da fé com relação ao educador-B quando, em resposta à questão 5, faz distinção entre os educandos em níveis de pós-graduação e de graduação. Isso porque, argumenta que os espaços dialógicos ficam prejudicados com os educandos de semestres iniciais.

Em resposta à questão 6, o mesmo educador é enfático quanto aos educandos que, supostamente, procuram um jeito mais fácil de chegar à aprovação. Nas palavras do educador, não há muito o que fazer com esses sujeitos.

Nesse momento, detecta-se o surgimento da ideia sobre a desesperança a qual se constitui como agente desarticulador do diálogo. Quando não há o que se esperar do que fazer dos educandos, a relação educativa idealizada como encontro tornar-se-á vazia, não produtiva, como um momento burocrático.

A partir dessas reflexões, constitui-se o seguinte questionamento: como os educadores promovem aos educandos a pronúncia da palavra?

A relação dialógica freiriana parte da pronúncia do mundo pela palavra verdadeira, com a qual os seres humanos transformam e humanizam esse mundo. Nesse movimento, o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres. Desse modo, a relação dialógica realiza-se na dimensão política da educação, quando, partindo de uma situação concreta, faz repensar a prática, instituindo processos de transformação.

A relação dialógica como exercício da comunicabilidade e da reciprocidade, fundamentada na essência humana que se constitui a partir da existência do ser, está vinculada a um dado contexto histórico. Essa essência que se recria, articulando-se ao processo de conscientização, possui por objetivo constituir um sujeito em favor das transformações sociais, autor de sua própria história.

Retomando a reflexão, identifica-se outra contradição, já que a prática universitária exercitada e pensada é uma prática pedagógica associada aos conteúdos estudados. As atividades estabelecidas estão alinhadas aos processos cognitivos que venham a se organizar como facilitadores do aprendizado desses

educandos, diferente da proposta freiriana, a qual remete aos processos de transformação sociais.

A prática freiriana está associada ao trabalhar e pensar a existência do ser humano em seu próprio contexto histórico. A partir dessa afirmativa, justifica-se que, nas informações da pesquisa de base empírica, é como se fosse possível separar o educando de sua existência, ao propor-se uma redução ao seu contexto universitário.

Mas essa redução, mesmo assim, apresenta com discrição a realidade do educando, quando, pela possibilidade da leitura e da escrita sobre os conteúdos, inseridas em um contexto por um aprender por si mesmo, facilita que o educando, aos poucos, desenvolva a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e contexto histórico.

Sendo assim, é possível estabelecer uma relação com os movimentos elaborados junto ao círculo de cultura, propostos na banca de qualificação deste trabalho. A realidade do autor é posta com discrição, e educadores e educadoras da banca, mesmo aqueles que conhecem essa realidade, sugeriram uma aproximação ao contexto de vida do autor. Tanto a educadora-C quanto o educador-E destacaram a importância ao entendimento do lugar de onde fala o autor.

Mesmo com esse destaque ao lugar do autor, a contradição, conforme já abordado, está na relevância atribuída às atividades propostas ao desenvolvimento da escrita do documento em questão. Por outro lado, a proposta freiriana remete à pertinência de estudar os processos sociais e culturais os quais representam o contexto de vivências do sujeito.

Admite-se que o contexto freiriano está vinculado à educação popular, e a problematização em questão, ao contexto formal universitário, espaço esse último no qual é viável constituir a ideia de que, pela reflexão associada à escrita, poder-se-ia passar da ingenuidade a uma visão crítica, de forma gradativa.

Não se tem como intuito dicotomizar os dois contextos, tornando-os irreconciliáveis, mas problematizar que, na educação popular, o aprendizado do educador e da educadora constitui-se quando esses sujeitos, na apreensão da realidade dos educandos, ressignificam seus saberes científicos, à medida que apreendem os saberes provenientes dos sujeitos envolvidos na relação educativa. De mesma maneira, o educando aprende quando, pelo conhecimento científico

trabalhado, ressignifica seus saberes do cotidiano e consegue gerar ações que venham a provocar transformações no meio em está inserido.

Por outro lado, no contexto universitário analisado, mesmo com todo o esforço pedagógico dos educadores, os saberes dos educandos, de seu tempo histórico, ficam subsumidos aos conhecimentos científicos trabalhados. A partir dessa constatação, o aprendizado dos educadores também se torna prejudicado, visto que os saberes estão, temporariamente, dicotomizados.

Nessas circunstâncias, busca-se, em Freire, a argumentação que poderá ser promotora da reflexão sobre esse impasse. Fazendo uma aproximação à visão ingênua de educando, ainda que esse sujeito assuma um fazer, inicialmente, mecânico, dissociado da realidade, poderá aprender a sua prática e perceber a inoperância de suas ações. Para Freire (1983), na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, para que o ser humano comece a assumir uma posição crítica é necessário renunciar, primeiramente, à ingenuidade.

Daí que a transformação social, nesse contexto, é entendida de maneira simplista, fazendo-se com a mudança da consciência como se fosse essa a transformadora do real. Em um novo tempo, a transformação social será percebida como processo histórico, no qual a subjetividade e a objetividade estarão em, permanentemente, processo dialético.

É possível perceber essas ideias quando o educador-A, em resposta à questão 2, argumenta sobre a necessidade de promover a inserção do educando como sujeito na sociedade, na comunidade, como um cidadão ou liderança crítica e não, apenas, como, nas palavras do educador, um executivo competente.

Esse educador reflete sobre a necessidade de acompanhar os egressos no intuito de verificar se os mesmos desempenham, com responsabilidade, suas atividades. Tal argumentação corrobora a ideia de preparar o sujeito para o futuro, como se ele, nos momentos como educando, não pudesse exercer esse papel social, como se a conquista da autonomia transformadora estivesse associada ao ato de formar-se. Retomando a argumentação freiriana, é como se, no tempo histórico vivido, a mudança da consciência fosse a promotora e transformadora do real.

De outra maneira, a conquista da autonomia transformadora exige, segundo Freire, uma educação como ato de intervenção¹³⁹, no mundo, política, sendo que a raiz da politicidade está na educabilidade do ser humano, fundada essa na natureza inacabada do ser que se torna consciente.

Nesse contexto, Freire problematiza que o educador e a educadora coerentes são aqueles sujeitos que testemunham seu gosto e esperança pela vida, atestando suas capacidades de luta. É aquele sujeito que respeitando as diferenças, “[...] sabe cada vez mais o valor que tem para modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (FREIRE, 2003, p. 113).

É na construção desses momentos que educadores e educadoras promovem a compreensão das contradições do tempo histórico, tornando-se agentes em favor da superação e da criação de novas percepções temáticas.

A partir das reflexões expostas, compreende-se a contradição pela criação de uma lacuna temporal quanto ao constituir o educando para um tempo histórico o qual remete ao futuro, conforme o material em análise, ao contrário da proposta freiriana, a qual possui seu foco no tempo histórico vivido.

Ainda em relação à questão 2, o educador-B, da mesma forma, sustenta a necessidade de formar um sujeito para além da técnica, como sujeito que se insira na comunidade de modo crítico. O educador, também, demonstra, em resposta à questão 4, quando aborda a atividade de pesquisa, sua visão sobre a infância e a necessidade de aprendizado, tendo em vista um tempo histórico no futuro, para que se realize a inserção desse sujeito no meio em que já vive.

É possível refletir sobre a preocupação dos educadores em relação à responsabilidade e inserção social desses educandos, mesmo em um tempo histórico por construir, o que faz movimentar, no contexto vivido, estratégias pedagógicas as quais proporcionem conhecer os saberes desses educandos, embora que as ações se desenvolvam posteriormente.

¹³⁹ Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) remete ao conceito de intervenção como aquela educação capaz de aspirar a mudanças radicais na sociedade, considerando áreas como: economia, política, saúde, cultura e direito.

Conquanto os educadores possuam uma compreensão prévia da realidade dos educandos, essa não lhes é imposta, pois a realidade, como processo, deve ser percebida por esses sujeitos.

O aprendizado dos educadores, na relação educativa, constitui-se a partir dessa aproximação, apreendendo e conhecendo essa realidade, na qual, pelos conhecimentos científicos que possuem, poderão ressignificá-los, proporcionando recursos aos educandos para que se empoderem desses saberes e façam novas leituras e ações na realidade.

Nesse sentido, reflete-se acerca da necessidade de respeito aos níveis de compreensão dos educandos como premissa básica na relação educativa, mesmo porque impor a esses sujeitos a compreensão dos educadores tornar-se-ia uma solução autoritária.

Nessa esteira de raciocínio, Freire faz uma reflexão quanto ao assumir um pensar ingênuo, o qual poderá levar a uma acomodação, como ato mantenedor de uma situação dada. Por outro lado, problematiza que o pensar crítico, como o pensar dinâmico, o pensar verdadeiro, está vinculado à temporalidade que capta a realidade como “[...] constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2004, p. 82).

Dessa maneira, não poderá haver diálogo se não há, nos seres humanos, o pensar verdadeiro, o qual é capaz de gerar esse mesmo diálogo. Embasado nesses pressupostos, o autor propõe que essa relação dialógica aconteça quando associada à realidade dos educandos.

Quando reflete sobre a educação popular, compreende que o planejamento educacional, ao ser elaborado dissociado do contexto social, cultural e político, estará a serviço do reforço de atitudes autoritárias e acríticas.

Com o propósito de combater o estar a serviço do autoritarismo, a proposta freiriana remete ao educando como aquele que poderá constituir a consciência de sua responsabilidade social e política por meio de sua inserção em experiências democráticas.

Essas experiências acontecem pela vivência, possibilitando a constiuição de um educando, não apenas espectador, mas participante dos processos não só na universidade, mas, também, na comunidade, no seu contexto.

Considerando o estudo etnográfico, as transcrições, bem como os dados provenientes do círculo de cultura, não existem informações que demonstrem indícios sobre essas experiências como interesse dos educadores. A participação

dos educandos em representações de classe, agremiações de educandos, entre outros, não é abordada pelos educadores, como forma de vivências a serem trabalhadas.

Nessa perspectiva, defende-se a argumentação de que os educadores possuem a preocupação com a formação, com um deslocamento temporal ao futuro dos educandos, no intuito de que esses sujeitos venham a tornarem-se agentes de transformação social. Com esse raciocínio, compreendem-se as dificuldades de formar esses sujeitos para o entendimento dos processos de transformação no tempo histórico presente.

Quando os educadores investigados percebem-se como agentes motivadores para que o educando possa transpor os conteúdos trabalhados para sua própria realidade, questiona-se essa realidade. Acredita-se que essa realidade está subentendida a partir do contexto universitário, na qual o educando compõe-se como um sujeito idealizado.

Esse sujeito idealizado é visto como um conjunto de educandos os quais apresentam contextos vividos semelhantes. Dessa maneira, as preocupações dos educadores convergem para as responsabilidades desses sujeitos como profissionais os quais serão, reduzindo, assim, as chances de ações desses sujeitos no seu tempo histórico.

Quando se aproxima a proposta freiriana, a intencionalidade está em assumir, na relação dialógica, as situações existenciais as quais permitam aos seres humanos o debate de temas desafiadores, para que não se corra o risco de assumir um diálogo idealista, o qual tratará do ser humano a partir de uma visão abstrata.

Nesse contexto, a promoção da transitividade ingênua à transitividade crítica constitui-se a partir dos movimentos de inserção dos educandos no processo educativo, por meio do qual esses sujeitos sejam capazes de optar e decidir.

A partir da reflexão sobre a informação, infere-se que momentos de inserção são promovidos pelos educadores, como estratégias pedagógicas que envolvem o educando em processos de colaboração e socialização de experiências.

Propondo uma mediação, a primeira e segunda hipóteses¹⁴⁰, as quais contemplam a ideia de que os educadores constituem-se como agentes motivadores para que o educando possa transpor os conteúdos trabalhados para a sua própria

¹⁴⁰ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

realidade, compreende-se que essa realidade, não raro, está dissociada das situações existenciais desses sujeitos.

Por outro lado, há a possibilidade de que os educandos envolvidos na relação dialógica participem e venham a intervir no que está sendo estudado e pesquisado. Dessa forma, aprimoram e desenvolvem os saberes necessários à constituição de suas identidades.

À medida que os educadores impactam a constituição da identidade dos educandos, recriam-se as relações de confiança entre os envolvidos, confiança essa discutida anteriormente, prejudicada pela dificuldade de fé nas relações e de respectiva cobrança em relação aos sujeitos.

A análise desse primeiro par, diálogo ontológico e diálogo pedagógico, faz perceber que a relação dialógica aqui analisada, utilizada, inicialmente, como estratégia pedagógica está inserida como premissa em um contexto no qual o encontro dos seres humanos aconteça pelo diálogo como dimensão ontológica.

Para Freire, na dimensão ontológica, o diálogo parte do quadro antropológico e cultural, o que está ligado às situações existenciais vivenciadas pelos seres humanos. O diálogo, nessas condições, permite a partilha entre os sujeitos envolvidos, passando a redefinir o quadro do poder entre esses, ao instaurar processos de transformação.

Em relação às situações existenciais vivenciadas, conforme já descrito, há uma diferença temporal quanto ao formar um sujeito crítico para o exercício da profissão, em um tempo histórico no futuro, e o constituir o ser e o fazer para os processos de transformação na sociedade, no tempo presente. É como se, no tempo presente, o diálogo envolvesse um educando universitário idealizado o qual, após a sua formação, estaria apto a estabelecer os processos de transformação em seu contexto vivido.

Levando em consideração as contradições aqui expostas, e no intuito de tecer aproximações ao primeiro objetivo¹⁴¹, referente à pesquisa de base empírica, infere-se que a percepção de inacabamento dos educadores investigados está relacionada ao conhecer a realidade dos educandos, realidade essa não compreendida como contextos sociais nos quais esses sujeitos estão inseridos, mas como realidade percebida por um sujeito universitário.

¹⁴¹ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 27.

Em relação à terceira hipótese¹⁴², mesmo por contradição das exigências argumentadas, compreende-se a viabilidade de recriação das relações de confiança entre os envolvidos na relação educativa, uma vez que a coerência aos pressupostos teóricos de ambos os educadores torna-se elo de referência entre a realidade percebida dos educandos e a vida universitária, fatores que contribuem para que os educadores lidem com a problematização e a contradição nas ciências.

O exercício de lidar com a contradição nas ciências promove, nos educadores, o, permanentemente, questionamento que potencializa a partilha e ressignificação dos saberes. O questionamento e a contradição remetem ao inacabamento dos educadores e à necessidade do reaprender o conhecimento.

As argumentações citadas demonstram que as modificações nas estratégias pedagógicas, fundamentadas na relação dialógica com responsabilidade social, possuem por objetivo abrir caminhos para o apreender a realidade dos educandos, promovendo um olhar e, conseqüentemente, uma reorganização da condução dessas mesmas estratégias. Nesse processo, no qual se exercita a partilha dos saberes, é possível inferir que os sujeitos envolvidos na relação educativa ressignifiquem o conhecimento que possuem, o que dará origem a novos conhecimentos.

4.4.2 Palavra-ação-reflexão e reflexão teórica

Esse par possui por finalidade estudar a dinâmica das relações educativas levando em consideração o movimento freiriano ação-reflexão-ação, no qual foi formulado a partir das categorias fazer reflexivo e pedagogia da pergunta.

Infere-se, inicialmente, que os educadores são propositivos no momento em que acreditam que seu papel é promover a articulação e a crítica à sociedade, com vistas ao desenvolvimento e formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente.

Por outro lado, em resposta à questão 1, o educador-A compreende que a universidade falha em promover essa crítica social, por impor, ainda na

¹⁴² Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

contemporaneidade, um modelo¹⁴³ embasado na reprodução das relações de poder constituídas na modernidade. O educador adverte, ainda, que esse modelo constitui-se em caminho antagônico à humanização favorecendo o sectarismo.

O educador-B, em resposta à questão 1, argumenta que a universidade está submissa aos modos de produção capitalista e, nesse cenário, o desenvolvimento educacional torna-se uma exigência do próprio modelo, que carece de formação adequada para diferentes postos de trabalho.

A partir das argumentações em relação à universidade, é possível observar que a falha em promover uma crítica social e a submissão ao modo capitalista configuram-se como “situações-limites” para os educadores. “Situações-limites” as quais fazem com que esses sujeitos promovam estratégias pedagógicas na direção de que os conhecimentos científicos trabalhados venham a empoderar os educandos, para que, a partir da ressignificação dos saberes, esses sujeitos possam constituir ações em favor da transformação social.

Em aproximação a Freire e Pinto, a problematização das “situações-limites” promove o exercício sobre o pensar diferentes existenciais. Daí que o ser humano possa aproximar-se de sua nova construção e, por meio do “inédito viável”, singularizar o processo do qual extrai o problema. É pela constituição dessa singularidade que o ser humano irá se reconhecer como sujeito histórico, e esses movimentos irão gerar a “ação editanda” ou “ato-limite”, como a ação na realidade.

Nessa esteira de raciocínio, os dois educadores demonstram a preocupação quanto a essas distorções e, a partir do estudo etnográfico acerca das relações educativas, percebe-se que ambos tentam alargar esse espaço de abrangência no sentido de que os educandos não só se apropriem do conhecimento, mas também se tornem sujeitos críticos diante dos conflitos sociais, econômicos e políticos vivenciados.

Conforme abordado no par anterior, diálogo ontológico e diálogo pedagógico, esse tornar-se crítico é um movimento em um tempo histórico futuro, e não no

¹⁴³ Propõe-se uma aproximação à discussão elaborada na obra *Essa escola chamada vida*, na qual Freire e Betto (1986), no contexto da educação popular, compreendem que o ensino tradicional é dedutivo e “[...] baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções, dentro da relação professor-aluno” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 76). Essa forma de ensino reproduz o sistema de dominação vigente nas relações sociais no qual “[...] o professor é quem detém o monopólio do saber, e o aluno paga e se sacrifica para obter uma parcela daquele saber. Essa relação reforça a autoridade intelectual do professor, na medida em que reduz ainda mais o aluno à sua própria ignorância” (*Idem*, *ibidem*, p. 76-77).

contexto vivido. Tal compreensão cria a ideia de um sujeito que, após formado, venha a ser capaz de ações transformadoras no contexto vivido.

Quando Freire problematiza a vocação do ser mais, propõe uma relação educativa a favor da libertação e da humanização dos seres humanos, os quais, envolvidos em sua relação de opressão, começam a compreender seu papel e a refletir a respeito de novas formas de viver a sua existência. Ao refletir sobre essas novas formas, buscam transformar o meio em que vivem.

Para o autor, o ponto de partida é tanto o saber do educador e da educadora quanto a prática social dos educandos. Essa prática, - a ação - representa um dos eixos em torno do qual o processo educativo irá constituir-se e, pelas elaborações teóricas - a reflexão -, é possível apreender e analisar os saberes vivenciados pelos seres humanos inseridos no processo educativo.

Nos movimentos de ação-reflexão, a análise crítica é elaborada partindo da prática social a qual está inserida nas situações concretas pela codificação. O diálogo, nessa perspectiva, constitui o repensar a prática anterior, pelo processo de decodificação, o qual instaura uma nova prática, mantendo a unidade entre o contexto teórico e o concreto.

De forma contrária, os educadores propõem as atividades considerando, como ponto de partida, não a realidade dos educandos, mas a realidade idealizada de sujeitos universitários. Dessa maneira, os conteúdos discutidos a respeito dos conhecimentos científicos teóricos são, inicialmente, trabalhados e, em um segundo momento, elaboradas as aproximações a um contexto vivido.

Em relação aos educadores participantes da banca de qualificação, compreende-se semelhante modo de trabalho, quando os conceitos teóricos são aportados para definir aproximações às vivências, mesmo que tais educadores enfatizem a necessidade da apresentação das situações existenciais do autor.

A partir dessas premissas, infere-se um movimento de reflexão-ação e, conforme discutido anteriormente, essa ação está vinculada a uma ideia de projeto, por constituir-se em tempo no futuro. Aqui se está diante de um movimento teoria-prática, sendo que a prática é idealizada e postergada.

Outra linha de argumentação, a qual conduz a uma compreensão ingênua, é a questão de refletir no sentido de que, ao envolver o educando na relação dialógica, considere-se a sua realidade como universitário, como própria desse sujeito.

Ingênua, no sentido de que essa realidade como universitário esconde os saberes e a apreensão do contexto vivido desse sujeito.

A dificuldade, aqui, é considerar essa realidade universitária como equivalente a todos os educandos, pois, ao desconsiderar as trajetórias de cada sujeito, excluem-se as situações existenciais desses educandos. Tal fato, desperta o seguinte questionamento: se o educando desconhece seu tempo histórico, como compreenderá seu papel social e refletirá sobre novas maneiras de viver a sua existência em sociedade?

Por outro lado, retoma-se a proposta freiriana, na qual a relação educativa deve promover a apreensão da realidade dos educandos, percebendo o que esses sabem e, ainda, o que aportam a essa mesma relação. Nessa linha de raciocínio, infere-se que o conhecimento científico assume relevância como recurso pedagógico o qual ajuda a desvelar o conhecimento da realidade.

A questão que ganha centralidade nessa discussão é que, mesmo reconhecendo que a proposta dos educadores parta do concreto e desloque-se ao abstrato, a teorização deveria regressar como guia à prática dos educandos, como promotora de ações de transformação.

Com relação a esse tema, o educador-A, na resposta à questão 9, justifica que a forma de verificar a veracidade de suas ações, ou como essas impactam a comunidade, está na observação dos sujeitos durante o tempo. Ele acredita que a educação, em algum momento produzirá transformações na realidade desses educandos.

Em contrapartida, a radicalidade freiriana constitui-se pela formação de um educando em permanente comunicação com a realidade e pelo aprofundamento e tomada de consciência sobre a mesma, tornando-se sujeito, percebendo qual será sua práxis nessa realidade, com o fim de transformá-la.

Ao propor uma mediação, a primeira hipótese¹⁴⁴, a qual compreende a ideia de que os educadores e as educadoras refletem a respeito da possibilidade de que os educandos se aperfeiçoem e façam-se sujeitos autores de suas próprias histórias, observa-se que esse movimento se processa a partir de um projeto em um tempo futuro. Projeto esse de formação de um sujeito crítico e engajado socialmente, depois de formado.

¹⁴⁴ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

De outra maneira, quando Freire remete às relações educativas em classes populares, o faz partindo da realidade dos trabalhadores, do contexto vivido pelos seres humanos. Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1980) argumenta que a conscientização não pode existir fora da práxis, sem os movimentos de ação-reflexão. A conscientização é a inserção crítica na história, “[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Esse fazer e esse refazer o mundo, como tarefa de transformação social, promovem uma renovação cultural, a qual não é dada em um momento determinado, mas deve estar presente nas situações existenciais dos seres humanos. Esse trabalho humanizante equivale ao trabalho da desmitificação no qual, por meio da conscientização, o ser humano constitui um olhar crítico da realidade e a desvela para conhecê-la, percebendo os mitos que ajudam a manter a estrutura opressora.

A partir de um universo de temas que estão em contradição dialética, os seres humanos assumem posições contraditórias, por vezes, a favor da manutenção das estruturas e, por outras, em luta pela sua mudança. Ao crescer o antagonismo entre os temas os quais são expressão da realidade, esses tendem a ser mitificados levando a um clima de irracionalidade e sectarismo. Daí que a irracionalidade criadora dos mitos converte-se em tema fundamental¹⁴⁵, o qual se opõe à visão crítica e dinâmica do mundo. Esse mesmo tema permite desvelar a realidade, “[...] desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1980, p. 29).

Com essa argumentação, Freire compreende que os temas estão contidos nas “situações-limites” e, dessa mesma maneira, as contém, implicando o surgimento do “inérito viável” com a exigência das “ações editandas”. É nesse caminho que os seres humanos poderão transcender as “situações-limites”, descobrindo que, além dessas situações, em contradição com elas, encontra-se algo ainda a ser experienciado.

¹⁴⁵ Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1980) considera que o tema fundamental da época é o da dominação, o qual supõe o seu reverso, a libertação. “Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limites nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas” (FREIRE, 1980, p. 30).

Por outro lado, quando os temas estão ocultos pelas “situações-limites” e não são percebidos, a resposta dos seres humanos irá dificultar uma ação histórica, o que prejudica a transcendência desses sujeitos. Nessa situação, a proposta freiriana propõe manter o concreto e o abstrato como contrários em interrelação dialética na reflexão.

Dada uma situação concreta codificada, o exercício da descodificação irá exigir o movimento da parte ao todo, no intuito de voltar às partes, acarretando no reconhecimento do sujeito no objeto, em uma situação na qual se encontra com outros seres humanos. A descodificação que se produz na análise da situação codificada irá substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, fazendo com que a realidade se mostre. “O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu ‘contexto real’” (FREIRE, 1980, p. 31).

A proposta freiriana assume que ser sujeito é vocação do ser humano situado no espaço e tempo, com um lugar definido. Sendo assim, a análise cultural torna-se fundamental para desenvolver uma educação adaptada ao ser humano concreto a que se destina.

Por outro lado, na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004), quando remete à concepção de educação bancária, o faz demonstrando sua inquietação com as estratégias utilizadas pelo educador e pela educadora, momento em que se propõe a falar de uma realidade estática, bem-comportada, ou quando esses sujeitos dissertam sobre algo alheio à experiência existencial dos educandos.

Essa mesma concepção de educação sugere uma dicotomia entre os seres humanos e o mundo. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2004, p. 62).

A partir desses pressupostos, admite-se que há uma aproximação entre a concepção bancária e o material em análise. É possível perceber que o processo educativo proposto pelos educadores visa a formar um sujeito crítico, atuante na sociedade, que venha a inserir-se nos processos de produção, depois de formado. Isso faz com que esse educando desenvolva os processos de ação-reflexão em uma realidade, segundo Freire, bem-comportada, e não no seu contexto existencial. Dessa maneira, um educando no mundo, mas não com o mundo.

Em relação ao terceiro objetivo¹⁴⁶, ao considerar que os educadores sistematizam as estratégias pedagógicas no intuito de que se façam logicamente organizadas, para que os educandos possam constituir ligações com as situações de vida, infere-se que o modelo utilizado por esses é o de reflexão-ação, e não de ação-reflexão. Nessa última, o ponto de partida é a realidade objetiva, mas, no caso em questão, faz-se reflexão teórica sobre um dado contexto.

A proposta freiriana adverte quanto às possíveis dificuldades em assumir uma prática educativa iniciando pela reflexão teórica, pois pela “[...] ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina” (FREIRE, 1980, p. 34).

Outra questão de análise está vinculada à pedagogia da pergunta como prática pedagógica. Em resposta à questão 6, o educador-A, de forma discreta, sugere ao educando formular uma pergunta sobre o que foi lido. Em relação ao educador-B, não se percebe referência ao tema em questão.

Quanto ao estudo etnográfico, o momento no qual se utiliza uma aproximação à pedagogia da pergunta é aquele que antecede ao processo avaliativo, quando o educador-A promove um estudo aos educandos, para que esses elaborem questionamentos para a própria avaliação.

Na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, Freire e Faundez (1998) compreendem a importância de educador e educadora engajarem-se na atividade de aprender a perguntar. A proposta freiriana está para além de um simples jogo intelectual, mas alinhada à vivência da pergunta. Essa vivência está imbricada à curiosidade, curiosidade que movimenta o ser humano a questionar sua própria existência, a perguntar sobre sua cotidianidade.

Os autores demonstram a preocupação com a pergunta em torno da questão, a qual não deve ficar apenas no nível da pergunta por ela mesma. “O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 49).

Dessa maneira, o educando, ao perguntar sobre uma questão, possuirá, na resposta, uma explicação, e não a descrição pura das palavras ligadas à questão,

¹⁴⁶ A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 27.

fazendo com que vá descobrindo a relação dinâmica entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. A ideia é, a partir de exemplos concretos da própria experiência dos educandos, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática. E as respostas, então, envolverão a ação que provocou a pergunta.

De forma contrária, os autores argumentam que presente nas relações educativas está a pedagogia da resposta como uma pedagogia da adaptação, e não da criatividade, aquela que não estimula a invenção e a reinvenção.

Daí que se constitua a burocratização da pergunta, quando passa a ser suficiente ter em vista apenas os textos que se submetem ao estudo. As perguntas são perguntas que já trazem a resposta. Nesse sentido, não são sequer perguntas, pois são, antes, respostas que perguntas, pois o educando tem de saber, de antemão, a resposta à pergunta que se lhe fará.

Entretanto, se o educando aprendesse a perguntar “[...] ele teria a necessidade de perguntar-se a si mesmo e de encontrar ele próprio respostas criativamente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 51), participando de seu processo de conhecimento e não, simplesmente, respondendo a uma determinada pergunta com base no que lhe foi dito.

Conforme abordado anteriormente, o modelo utilizado pelos educadores é o de reflexão-ação, e não de ação-reflexão, e o ponto de partida do modelo de reflexão-ação não é a realidade objetiva, mas a reflexão teórica sobre um dado contexto.

Acrescente-se a essa definição o modelo reflexão-palavra-ação, no caso do educador-A, cuja palavra assume o significado da pergunta; reflexão-palavra-ação, no caso do educador-B e educadores e educadoras da banca de qualificação, cuja palavra assume o significado de resposta, em movimentos contrários ao proposto por Freire e Faundez (1998) palavra-ação-reflexão, no qual a palavra assume a pergunta.

4.4.3 Educação problematizadora e educação bancária

Nesse par, concepções de educação problematizadora e educação bancária, tem-se por objetivo compreender a relação entre essas concepções, a partir das categorias partilha do método e pertencimento.

Na proposta freiriana, a educação problematizadora estimula a ação e a reflexão sobre a realidade, ao responder à vocação ontológica do ser mais, comprometida com as transformações nas situações existenciais dos seres humanos. Nesse contexto, os seres humanos, inacabados, são sujeitos em, permanente, devir¹⁴⁷ em uma realidade igualmente inacabada.

A educação problematizadora se faz e refaz pela práxis, em prol da humanização dos seres humanos, ao negar os interesses opressores. Essa educação propõe que os seres humanos, em seu tempo histórico, reflitam sobre o passado, no intuito de formarem uma compreensão de quem são e o que são, objetivando construir o futuro com sabedoria.

Por outro lado, a concepção bancária de educação caracteriza-se como o ato de depositar os conhecimentos nos seres humanos, como um dom concedido por aqueles que são possuidores àqueles considerados pelos primeiros, que nada sabem.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) alerta que os educadores e as educadoras os quais utilizam a educação bancária fazem do saber uma doação, como manifestação instrumental da ideologia da opressão, pela absolutização da ignorância. Nesse caso, negam-se a educação e o conhecimento como processos de busca.

Em relação à pesquisa de base empírica, o educador-A acredita que exerça uma relação de horizontalidade, como processo no qual as relações se caracterizam como de colaboração e reciprocidade.

Na horizontalidade, inserida no contexto freiriano, tratar os sujeitos como iguais não é uniformidade, mas aceitar e valorizar as diferenças. A aceitação das diferenças é exercício de ambos os envolvidos na relação educativa. Na obra *Pedagogia da esperança: um reecontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2002) compreende que o educando precisa assumir-se como sujeito cognoscente, capaz de conhecer e desejoso de conhecer o objeto de conhecimento, em relação com outros sujeitos igualmente capazes de conhecerem, o educador e a educadora.

Nesse sentido, ensinar e aprender implicam momentos de um processo maior: o de conhecer, ou, ainda, como aborda o autor, o de reconhecer.

¹⁴⁷ Na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2013b) na nona carta, primeiro dia de aula, ao demonstrar sua humildade em relação ao saber científico, reafirma sua compreensão de que o processo de construção do conhecimento é um “[...] processo social e inconcluso, como devir” (FREIRE, 2013b, p. 159).

Nas palavras do educador-A, há o priorizar da aprendizagem do educando em relação ao ensinar do educador, quando se constitui uma interação em relação ao aprendizado desses sujeitos.

Já o educador-B, conforme abordado, argumenta que as suas relações não são didaticamente pensadas e acabam por estabelecer-se espontaneamente. Pelo estudo etnográfico, infere-se que o educador-B estimula, não raro, as diferenças com relação aos questionamentos elaborados, quando tenta sistematizá-los em razão dos conteúdos trabalhados, como é o caso do exemplo da utilização da boneca Matrioshka¹⁴⁸.

Mesmo que os educadores se empenhem em trabalhar dessa maneira, a contradição forma-se a partir das respostas à questão 3. A resposta do educador-A aponta para um contexto universitário competitivo no qual as relações dialógicas são desfavorecidas, em função de um modelo que promove a disputa e privilegia alguns em detrimento de outros.

Quando o educador remete a esse contexto, o faz refletindo sobre a importância da pesquisa e sua relação com a extensão e o ensino. Refere-se à questão do porquê e do para quem pesquisar.

O educador-B corrobora essa argumentação quando aborda a questão do individualismo em função da disputa entre os diferentes profissionais. Refere, ainda, que esses movimentos não são diferentes na sociedade, o que assegura o fortalecimento de aspectos individuais em detrimento de ações coletivas.

Com essas afirmações, é possível perceber a valorização da meritocracia apoiada no individualismo, meritocracia essa constituída a partir da valorização da produção dos educadores e das educadoras, o que remete a privilegiar, ainda mais, a produção de ciência.

Por outro lado, questiona-se: qual lugar ocupam os saberes referentes aos educandos, quando esses aportam à relação educativa? Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*, Freire (2003) enfatiza a importância tanto de o educador e a educadora respeitarem os saberes construídos com que os educandos chegam à escola, quanto discutirem com esses sujeitos a razão de ser desses saberes e sua relação com o ensino dos conteúdos.

¹⁴⁸ Cf. nota 125, Capítulo IV – As estratégias pedagógicas e o quefazer docente, p. 147.

O autor, quando advoga em causa das classes populares, remete a que se aproveite as experiências desses educandos, com o propósito de promover a discussão da realidade, das vivências existenciais, estabelecendo relações entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles possuem como indivíduos.

Daí que a experiência social do educando possibilitará compreender as implicações políticas e ideológicas com as quais a classe dominante manobra a classe oprimida.

Conforme abordado no par palavra-ação-reflexão e reflexão teórica, em função da idealização do educando como sujeito universitário, as situações existenciais são limitadas a aportarem à relação educativa, dificultando, de mesma maneira, compor as relações entre os saberes curriculares e a experiência social do educando.

A ideia do movimento inverso, o de reflexão-ação, tendo como ponto de partida os estudos teóricos, constitui relações idealizadas as quais possuem por intencionalidade promover ações no contexto social em tempo futuro.

Nessa linha de raciocínio, as “situações-limites” não nascerão do movimento palavra-ação-reflexão, mas distorções dessas “situações-limites” poderão surgir a partir de um contexto idealizado pelo educador e pela educadora, no qual, em geral, a reflexão constitui-se dissonante das situações existenciais dos educandos.

Com essa argumentação, é possível perceber que as experiências de vida utilizadas na relação educativa promovida pelo movimento de reflexão estão associadas aos educadores, o que vem a corroborar a quarta hipótese¹⁴⁹.

Em relação aos educadores e educadoras da banca de qualificação, infere-se, de maneira semelhante, que o ato reflexivo é composto pelas experiências vivenciais dos educadores e das educadoras no que implica inquietações ao autor, sobre as diversas indagações elaboradas.

Por outro lado, cabe ressaltar que tanto a educadora-C como o educador-E partem das vivências do autor e, por conhecê-lo, produzem questionamentos que conduzem à ressignificação dos trabalhos da pesquisa a partir da própria prática de pesquisador. Esses educadores sinalizam para possíveis enfrentamentos, ao levar

¹⁴⁹ A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

em consideração as potencialidades reais do autor, e não potencialidades idealizadas.

Em resposta à questão 7, alinhado aos pressupostos apresentados, o educador-A argumenta que investiga, em sua prática, como os educandos percebem a realidade e quais são as suas leituras. Faz uma constatação, fundamental, ao estudo aqui abordado de que essas ações são motivo para que possa reolhar suas leituras em relação aos clássicos já lidos.

Quando se argumentou, anteriormente, sobre a fragilidade com que as condições existenciais dos educandos aportam às relações educativas, de forma dialógica, torna-se imprescindível frisar, aqui, a argumentação do educador-A o qual acredita que esse momento lhe proporcione ressignificar suas leituras.

De modo diferente, o educador-B utiliza o caminho de proporcionar ao educando o acesso ao conhecimento sistematizado com maior profundidade possível. Sua reflexão constitui-se em relação à diferença entre educador e educando no que concerne à discussão de conteúdos, sendo que o educador, previamente, apropria-se de grande parte do saber, e o educando inaugura uma relação com esse conhecimento.

O mesmo educador tem ciência de que não há uma igualdade entre os sujeitos na relação educativa, enfatizando que não se trata de uma questão de inteligência, mas de apropriação do conhecimento.

Na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2002), quando aborda a democratização¹⁵⁰ do ensino reflete sobre a diferença entre o educador e a educadora e o educando, afirmando que a relação dialógica é o agente possibilitador do ato de ensinar, quando, além de fundar esse ato, oportuniza que o educando se complete no ato de aprender. Esses movimentos só se tornam verdadeiros quando “[...] o pensamento crítico, inquieto, do educador

¹⁵⁰ Para Freire (2002), a democratização do ensino está associada à democratização da organização programática dos conteúdos, vinculada ao currículo. Freire combate a certeza dos autoritários e dogmáticos, que se dizem conhecedores dos saberes das classes populares, sem, ao menos, falar com elas. O que faz sentido para esses “[...] é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos” (FREIRE, 2002, p. 117). O autor reconhece que, mesmo no contexto democrático, educador e educadora e, ainda, educando, não são iguais, mas o diálogo marca uma posição democrática entre eles. “Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (*Idem, ibidem*, p. 117-118, grifo do autor).

ou educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando” (FREIRE, 2002, p. 118).

A partir destas constatações, Freire alerta que mesmo aquele educador e aquela educadora que se põem em relação com o tema, testemunhando como fazem seu estudo, ou como se aproximam do tema, deverão estar atentos a que os educandos desenvolvam a capacidade crítica de acompanhar os movimentos para a aprendizagem.

Nesses movimentos, a relação do conhecimento não deve encerrar-se no objeto, ou seja, não se constitui como, apenas, uma relação cognoscente com o objeto cognoscível, mas prolonga-se a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito, implicando, assim, que o sujeito não fique reduzido ao isolamento.

Infere-se a partir dessas ideias o alinhamento dos educadores ao testemunho aproximando ao primeiro e ao segundo objetivos¹⁵¹ nos quais as relações de construção dos saberes estão centradas nas experiências existenciais desses sujeitos relacionadas aos seus compromissos como educadores e educadoras.

A partir dessas ideias, acrescenta-se o aporte teórico oferecido tanto pelo educador-E quanto pelo educador-F no que tange ao testemunho a partir das ideias freirianas que venham a engrandecer a escrita deste material.

Como forma de aproximar a finalização da síntese, retoma-se a organização desta, a qual foi constituída com base nas categorias e ideias-força¹⁵², inicialmente, definidas. O estudo teve por intuito refletir a respeito das hipóteses¹⁵³, bem como, correlacioná-las aos objetivos elencados.

Os pares constituídos a partir das ideias-força foram: diálogo ontológico e diálogo pedagógico; palavra-ação-reflexão e reflexão teórica; educação problematizadora e educação bancária. As reflexões demonstram movimentos de aproximação nos pares, potencializando, não raro, as aprendizagens do educador e da educadora, mas, por vezes, dificultando ou impedindo esse mesmo processo de construção do conhecimento.

¹⁵¹ A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 27.

¹⁵² Cf. Tabela 3 - Relação de categorias, questionamentos e ideias-força, Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendentes, p. 138.

¹⁵³ A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 28.

Reconhece-se que os sujeitos trabalhados na pesquisa de base empírica reorganizam as estratégias pedagógicas no intuito de promover a apreensão da realidade dos educandos, assumindo, em geral, para a reflexão na relação educativa uma concepção baseada nas suas vivências.

Dessa maneira, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador e pela educadora estão associadas às tentativas de esses sujeitos realizarem a superação das contradições estabelecidas na relação educativa.

Levando em consideração as contradições já expostas, infere-se que a percepção de inacabamento dos educadores e das educadoras está correlacionada ao conhecer a realidade dos educandos, realidade essa não compreendida como contextos sociais aos quais esses sujeitos estão inseridos, mas como realidade percebida de um sujeito universitário.

O diálogo pedagógico, o qual envolve os educadores e as educadoras e, ainda, os educandos, possui por objetivo proporcionar condições de compromisso entre todos eles. O chamamento ao educando para o diálogo promove a participação, constituindo, em um primeiro momento, um contexto de horizontalidade.

A partir desses movimentos, há uma aproximação ao diálogo ontológico, o qual possibilita que os sujeitos envolvidos ressignifiquem os saberes partilhados, proporcionando a vocação ontológica do ser humano de ser mais.

Em relação aos movimentos de reflexão-palavra-ação, esses se constituem como ponto de partida para os educadores e as educadoras na relação educativa. Por outro lado, a proposta freiriana propõe a apreensão da realidade, com o exercício da reflexão teórica acerca de um dado contexto, no momento histórico vivido. Essa apreensão da realidade é construída pelos movimentos palavra-ação-reflexão.

Relativamente à concepção de educação, aproximações à educação problematizadora foram elaboradas, mas, em outros momentos, aproximou-se à educação bancária. Na primeira, há possibilidade de o educador e a educadora aprenderem, uma vez que essa concepção está constituída em uma situação gnosiológica, a qual afirma a dialogicidade; de outra maneira, a segunda, nega esse aprendizado, já que se faz antidialógica, como relação de dominação.

Seguem as considerações finais, como maneira de sistematizar as discussões aqui promovidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como homens, podem cometer faltas, podem errar, mas não podem conduzir-se como reacionários e chamarem-se revolucionários. Devem adaptar sua ação às condições históricas, tirando proveito das possibilidades reais e únicas que existem. Deverão procurar meios mais eficazes e mais adaptados para ajudar as pessoas a passarem dos níveis da consciência semi-intransitiva, ou transitivo-ingênua, ao nível da consciência crítica. Esta preocupação que é autenticamente libertadora está contida no próprio projeto revolucionário (FREIRE, 1980, p. 89).

A epígrafe, associada ao projeto revolucionário de ação cultural, demonstra a exigência de coerência dos seres humanos na luta contra as estruturas desumanizantes.

A ideia central da proposta freiriana é a libertação dos seres humanos e, como tal, qualquer concessão irrefletida aos mecanismos de opressão tende a inviabilizar o projeto revolucionário. Nesse contexto, a conscientização está para além da tomada de consciência, pois busca “[...] uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (FREIRE, 1980, p. 90).

Nesse sentido, a educação assume seu papel no momento em que marcha na direção da constituição de uma nova realidade e, ao mesmo tempo, denuncia as estruturas desumanizantes. Para que isso aconteça, o processo educativo deve partir da realidade dos educandos, pelos movimentos de palavra-ação-reflexão, por meio dos quais objetividade e subjetividade estão em constante dialetização.

Apoiado nesses pressupostos, registra-se o cuidado em demarcar as considerações resultantes desta trajetória, como encerramento de um processo formativo, dando conta de anseios e dúvidas manifestados por esse educando, pesquisador e educador referidos já nas considerações iniciais.

No entanto, juntamente com esse movimento de respostas e compreensões, outros tantos questionamentos e, principalmente, compromissos acabaram por emergir, indicando que este não é o fim da jornada.

A definição do tema da pesquisa aqui abordada, fundamentada no referencial teórico freiriano e apoiada no método dialético, configurou-se em favor da concepção pela qual este autor busca balizar suas ações e subjetividades. Esse aprofundamento veio a auxiliar não só na compreensão maior do tema, mas também compromissar a conduzir a pesquisa de maneira coerente com os pressupostos citados.

Nessa perspectiva, em um movimento dialético entre a realidade empírica e o referencial teórico, buscaram-se subsídios para ratificar, ou não, a tese defendida.

A pesquisa qualitativa aqui fundamentada não teve por objetivo dar conta de generalizações, mas tecer aproximações em torno dos objetivos, inicialmente, elencados. Dessa maneira, mesmo que determinados termos ou conceitos possam remeter a generalizações científicas, faz-se a ressalva de que a discussão teve por objeto o contexto problematizado.

A partir dessa linha de raciocínio, e com o intuito de sistematizar as conclusões, mesmo que provisórias, optou-se por organizá-las iniciando pelas fragilidades encontradas neste estudo.

O modelo assumido pela universidade, do contexto problematizado, na contemporaneidade está embasado na reprodução das relações de poder, as quais se constituem em caminho antagônico à humanização, favorecendo o sectarismo. Esse modelo é submisso aos modos de produção capitalista, fazendo com que, nesse cenário, o desenvolvimento educacional torne-se uma exigência do próprio modelo.

Esse quadro possibilita que o contexto universitário se torne competitivo, impactando as relações dialógicas as quais ficam prejudicadas em relação à partilha dos sujeitos envolvidos. O modelo oportuniza a disputa, privilegiando alguns em detrimento de outros.

Nesse mesmo contexto, enfatiza-se a meritocracia apoiada no individualismo, meritocracia essa constituída a partir da valorização da produção dos educadores e educadoras, remetendo a privilegiar, ainda mais, a produção de conhecimentos científicos.

Essa produção de saberes causa impactos à prática dos educadores e educadoras. Essa prática é exercitada e pensada por esses sujeitos como estratégias pedagógicas associadas aos conteúdos estudados, constituindo um movimento de reflexão-ação. A ideia de ação está relacionada a um projeto de realidade em tempo futuro, após a formatura do educando. Compreende-se um movimento teoria-prática, sendo que a prática é idealizada e postergada.

Nessa linha de raciocínio, trabalhar e pensar as condições existenciais do educando está relacionado ao contexto universitário desse sujeito, uma realidade estática e bem comportada. Em consequência, há uma dicotomia, a qual torna possível separar o educando de sua condição existencial, de sua cotidianidade.

Ao mesmo tempo, a constituição do educando como sujeito crítico fica postergada, com o foco deslocado do tempo histórico vivido. O modelo mais utilizado é o de reflexão-palavra-ação, no qual a palavra assume o significado da pergunta ou, ainda, a palavra assume o significado de resposta.

Associa-se, por vezes, a desesperança como aquela que se constitui como agente desarticulador do diálogo no momento em que não há o que se esperar do quefazer dos educandos, uma vez que a relação educativa, quando idealizada como encontro, torna-se vazia, não produtiva, como um momento burocrático.

Além de não esperar do quefazer dos educandos, a participação desses sujeitos em representações de classe, agremiações de educandos, entre outros, não é abordada pelos educadores e pelas educadoras como forma de vivências a serem trabalhadas durante as atividades.

Por fim, ainda quanto as fragilidades, o “inédito viável”, como aqueles projetos e atos das possibilidades humanas, resultantes do enfrentamento das “situações-limites”, referentes ao movimento palavra-ação-reflexão, irão surgir como aproximações às “situações-limites”, já que, em geral, o contexto idealizado pelo educador e pela educadora constitui-se dissonante das situações existenciais dos educandos.

De outra forma, perceberam-se potencialidades no estudo elaborado. Os educadores e educadoras, no contexto problematizado, utilizam o diálogo pedagógico, não raro, em aproximação ao diálogo ontológico, como recurso capaz de possibilitar aos educandos a ampliação de seu poder de captação e de resposta aos temas trabalhados, aprimorando e ressignificando, conseqüentemente, as relações dialógicas desses educandos com os outros.

Essa mesma relação dialógica, a qual envolve educadores e educadoras e, ainda, educandos está fundamentada na ação de flexibilizar a autoridade e não possui por objetivo igualar os sujeitos, mas proporcionar condições de compromisso entre eles.

À medida que educadores e educadoras impactam a constituição da identidade dos educandos, recriam-se as relações de confiança entre os envolvidos, confiança essa prejudicada, inicialmente, pela dificuldade de fé nas relações.

Associada a esses anúncios, a prática freiriana está relacionada ao trabalhar e pensar a existência do ser humano em seu próprio contexto histórico. Nesse sentido, as ideias freirianas possuem como intencionalidade assumir, na relação

dialógica, as situações existenciais as quais permitam aos seres humanos o debate de temas desafiadores, para que não se assuma um diálogo idealista, o qual tratará do ser humano a partir de uma visão abstrata.

Ao trabalhar e pensar o ser humano no seu contexto, pelos movimentos de palavra-ação-reflexão, a análise crítica é elaborada, partindo da prática social que está inserida nas situações concretas pela codificação. O diálogo promove o repensar a prática anterior, pelo processo de descodificação, o qual instaura uma nova prática, ao manter a unidade entre o contexto concreto e o teórico.

Inserido nos processos de codificação e descodificação, o educando, ao perguntar sobre algo, possui, na resposta, uma explicação da questão, e não a descrição pura das palavras ligadas àquilo que questiona. Isso faz com que descubra a relação dinâmica entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão, relação na qual a palavra assume o significado de pergunta.

As relações de construção dos saberes estão centradas nas experiências existenciais desses sujeitos imbricadas aos seus compromissos como educadores e educadoras, e, ainda, a proposta freiriana compreende que os temas fundamentais estão contidos nas “situações-limites” e, da mesma maneira, eles as contêm, o que implica o surgimento do “inédito viável” com a exigência das “ações editandas”. É nesse caminho que os seres humanos poderão transcender as “situações-limites”, ao descobrirem que, além dessas situações, em contradição com elas, encontra-se algo ainda a ser experienciado.

O diálogo ontológico e o diálogo pedagógico¹⁵⁴ são “tipos ideais”¹⁵⁵ possíveis de aproximação, porque o segundo está inserido no primeiro. Sendo assim, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá pelo exercício de aproximação entre eles, na busca da promoção da vocação ontológica do ser humano de ser mais.

A palavra-ação-reflexão e a reflexão teórica são “tipos ideais” possíveis de aproximação, visto que a reflexão teórica está inserida na palavra-ação-reflexão. Portanto, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá sempre que os movimentos palavra-ação antecederem a reflexão como maneira de apreensão da realidade.

¹⁵⁴ Cf. Tabela 3 - Relação de categorias, questionamentos e ideias-força, Capítulo III – O educador e a educadora como sujeitos aprendentes, p. 138.

¹⁵⁵ Cf. A tese – a autotransformação potencializando movimentos na cotidianidade, Considerações iniciais, p. 21.

A educação problematizadora e a educação bancária são “tipos ideais” possíveis de aproximação, quando a educação bancária movimenta-se em direção à educação problematizadora. Consequentemente, o aprendizado do educador e da educadora se constituirá pelos movimentos de aproximação em direção à concepção de educação problematizadora, a qual, tomando, como premissas, o diálogo ontológico e os movimentos palavra-ação-reflexão, promoverá o pensar e o agir sobre a realidade.

Acredita-se que ações possam ser geradas no intuito de propor movimentos dialéticos por entre as fragilidades e potencialidades aqui encontradas. Reflete-se sobre o movimento de clarificar e questionar, permanentemente, a dimensão política, sempre latente na orientação que se dá à universidade. Esse é um movimento indispensável para que os seres humanos assumam, conscientemente, o coletivo conduzido e articulado.

Seguindo essa linha de raciocínio, o assumir, tanto individual quanto coletivamente, constitui-se como atitude de enfrentamento diante da realidade, no questionamento, na discussão, na discordância, na recriação a fim de que se instale o coletivo politicamente articulado.

Para tal, é necessário intensificar a palavra-ação-reflexão, como estratégia, permanentemente, na relação educativa, segundo o qual o educador e a educadora se tornam capazes de encontrar caminhos para constituírem um ensinar ou aprender reflexivos. Nesse contexto, será possível superar posições discriminatórias ou alienantes pelas quais muitos educandos são relegados, ou seja, considerados seres excluídos da aprendizagem. Superar essa condição discriminatória é indispensável para que os seres humanos possam exercitar a relação dialógica.

Assumir, ainda, na relação dialógica as situações existenciais, vivências da cotidianidade, as quais permitam aos seres humanos o debate de temas desafiadores que envolvam e sejam envolvidos pelas “situações-limites”, recuperando a vocação ontológica do ser mais, é condição fundamental para o movimento, permanente, de formação, alicerçado no respeito e na dignidade, o qual se torna ferramenta necessária à dignificação de educadores e educadoras e, ainda, educandos.

Fundamentado na sistematização destas ideias, é possível inferir que o educador e a educadora críticos fazem do mundo o mediatizador dos seres humanos envolvidos na relação educativa. No contexto freiriano, as relações entre

os seres humanos e o mundo representam o ponto de partida para uma educação problematizadora. Essa educação está comprometida com o tempo histórico presente, consituente das situações em que os seres humanos se encontram imersos.

Conforme anteriormente argumentado, os educadores e as educadoras partem, de uma reflexão orientada pelo conteúdo programático a ser trabalhado na relação educativa. As ações, não raro, são constituídas pelo testemunho desses sujeitos.

Já, os educandos, como sujeitos universitários de uma realidade bem comportada, engajam-se nessa reflexão, no intuito de constituir a sua formação. Inicialmente, uma formação como maneira de preparar o educando, para, depois de formado, tornar-se um cidadão capaz de construir sua inserção social.

As estratégias pedagógicas utilizadas atuam como facilitadores da aprendizagem desses educandos, estratégias essas as quais, contraditoriamente, promovem a partilha na relação dialógica. A partilha, por sua vez, torna-se o agente possibilitador da apreensão da realidade dos educandos e, a partir dessa, o educador e a educadora ressignificam os seus conhecimentos e promovem, na mesma relação, que o educando se empodere desses conhecimentos em favor da ressignificação de seus saberes.

Esse repensar as estratégias pedagógicas, o qual possibilita aportar à relação educativa as situações existenciais do educando, promove ao educador e a educadora novas maneiras de perceberem a realidade. Maneiras essa as quais, não raro, exigem uma investigação e um repensar sobre o próprio referencial teórico.

O educador e a educadora, imbuídos da necessidade de reflexão acerca dessa realidade, pela relação dialógica, efetivam seu aprendizado, quando recriam uma situação gnosiológica própria e intersubjetiva, alicerçada na constituição da autonomia transformadora.

Acredita-se que os movimentos citados só serão possíveis, quando o educador e a educadora possuírem pressupostos fundamentados na vocação ontológica do ser mais, tanto em relação a si quanto em relação aos educandos, na constituição da premissa de que o inacabamento se torna o fator motor em proporcionar novas percepções e reflexões, o que possibilitará desvelar situações ainda não experienciadas, como o “inédito viável”.

O exercício do pensamento reflexivo e aprendente do educador e da educadora materializa-se quando, ao ensinar, esses sujeitos pesquisam seu próprio ensino, colocando em centralidade, suas práticas, reorganizando as ações.

Daí que a discussão apresentada teve por objetivo desvelar construções as quais permitam olhar a educação com o foco voltado para a aprendizagem do educador e da educadora, diante das relações educativas, considerando o espaço-tempo da sala de aula.

Retomando a tese, inicialmente, definida, o aprendizado do educador e da educadora se efetiva quando esses sujeitos, comprometidos com a ideia de inacabamento, ideia antropológica, transformam as estratégias pedagógicas, ao utilizar a relação dialógica problematizadora como ferramenta para constituírem uma relação entre o aprender e o ensinar, na qual os inseridos (re) criem uma situação gnosiológica própria e intersubjetiva, alicerçada na constituição da autonomia, visando novamente à modificação.

Cabe fazer a ressalva de que o exercício desse aprendizado acontece, ou não, por entre movimentos contraditórios, ao aproximar-se, no primeiro caso, da concepção de educação problematizadora fundamentada no diálogo ontológico, ou, ainda, ao aproximar-se da educação bancária centrada na relação antidialógica.

Diante do exposto, acredita-se que a centralidade da contribuição desta tese esteja no ato de compreender que o aprendizado do educador e da educadora possui como premissa básica o exercício dos sujeitos perceberem-se como seres humanos inacabados. No entanto, essa percepção encontra-se relacionada, contraditoriamente, às próprias vivências desses sujeitos, no contexto universitário. Vivências as quais, não raro, remetem à formação dos educandos em tempo futuro, formação essa que ratifica a dicotomia entre a palavra-ação-reflexão e a reflexão teórica, em relação à realidade do tempo histórico vivido.

Nessas condições, constrói-se a ideia de que após um período de formação e pela conclusão desse seja possível almejar a existência de um sujeito pronto, cidadão crítico e engajado na realidade. Aqui, novamente, surge a contradição, pois a ideia do inacabamento perde força ao longo desse movimento.

Por outro lado, quando o educador e a educadora reorganizam as estratégias pedagógicas em partilha com os educandos abre-se, não raro, a possibilidade de percepção do inacabamento, o qual permite desvelar, com os sujeitos envolvidos na relação educativa, a vocação ontológica do ser mais.

Como próximos passos a serem construídos, acredita-se oportuno investigar como acontece, na relação educativa, quando as situações existenciais aportadas nessa relação, pelo educando universitário, remetem a saberes que estão fora da área do conhecimento científico do educador e da educadora. Nessas condições, questiona-se: em que medida o trabalho colaborativo entre os sujeitos é compreendido como partilha?

Por fim, destaca-se o aprendizado deste autor pelo exercício dos movimentos da ingenuidade à criticidade, quando foi possível desvelar nas relações educativas a importância da noção do inacabamento como pressuposto para a conquista, permanentemente, da autonomia transformadora. Movimentos esses, os quais, em geral, criaram tensões na realidade vivida do autor como educador, educando e pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez., 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Da ética do diálogo à resposta ética a alteridade – por uma educação inter-humana. **Educere et educare**. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 251-265, jul./dez., 2011.
- ANDREOLA, Balduino. Mundo. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 282-283.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Col. Pesquisa qualitativa).
- BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antônio (org). **Curso de filosofia para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação**. 16. ed. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 173-195.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista diálogo educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr., 2010.
- BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-200.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 34. ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire**: sua visão de homem, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- ESCOBAR, Miguel. Ad-mirar. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-26.

FIORI, Ernani Maria. **Metafísica e história: textos escolhidos**, v. 1. Porto Alegre: L&PM, 1987.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 9-21.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Col. Pesquisa qualitativa).

FOULQUIÉ, Paul. **A dialética**. Publicações: Europa-América, 1974.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Não há educação neutra**. O Jornal, Lisboa, 2 maio 1977.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: conversa com Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto Torres (org). **Diálogo com Paulo Freire**. Loyola: São Paulo, 1979. p. 63-77.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA COSTA, Maria Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980a. p. 136-195.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Globalização Ética e Solidariedade. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. Mudar é difícil, mas é possível. In: FREIRE, Ana Maria Araujo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. p. 201-232.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. Poder. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 317-318.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIGGI, Gomercindo. A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos à importância político-epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, Balduino (org). **Educação, cultura e resistência:** uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria: Pallotti, 2002. p. 13-41.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade:** diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas: Seiva, 2008.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. **Educação.** Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago., 2010.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em programas de formação de professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores:** política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-42.

GIROUX, Henry. Lessons From Paulo Freire. **The chronicle of higher education.** Washington, v. 57, n. 9, out., 2010.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar.** Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago., 2010a.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (org).

Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 53-65.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho - educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. Intersubjetividade. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 230-231.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade. Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os pensadores).

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1. v. 1. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia.** 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde e sociedade**. v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

NÓBREGA, Michelle Rodrigues; SILVEIRA, Fabiane Tejada; GHIGGI, Gomercindo. Pensar e ser pesquisa: a contribuição da dialética freiriana à Filosofia da Educação. In: STRECK, Danilo; et al (orgs). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 75-91.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista iberoamericana de educación**. n. 47/5, nov., 2008.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa ação. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa (orgs). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p-521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. v. 2. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Pesquisa-ensino: relação universidade escola e articulação teórica/prática. In: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa (orgs). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 95-104.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-134.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autêntica, 2008. p. 69-94.

SANCHÉZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas**. João Pessoa: Ed.Universitária/UFPB, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista lusófona de educação**. Lisboa, v. 6, n. 6, p. 81-92, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. especial, p. 175-190, ago., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação de professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TREIN, Franklin. Hegel e a dialética. In: REZENDE, Antônio (org). **Curso de filosofia para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação**. 16. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 159-172.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. v. 4. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Eu e tu: Martin Buber**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Col.A obra-prima de cada autor).

ZITKOSKI, Jaime Jose. Dialética. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 115-117.

APÊNDICE A – RELAÇÃO CRONOLÓGICA DAS OBRAS DE PAULO FREIRE

1ª edição	Título	País
1959	Educação e atualidade brasileira	Brasil
1965	Educação como prática da liberdade	Chile
1967/1968	Pedagogia do oprimido	Chile
1968/1969	Ação cultural para a liberdade	Chile/EUA
1969	Extensão ou comunicação	Chile
1974/1979	Conscientização	França/Brasil
1976/1979	Educação e mudança	Argentina/Brasil
1976/1977	Cartas a Guiné-Bissau	Suiça/Brasil
1982	Importância do ato de ler	Brasil
1985	Aprendendo com a própria história	Brasil
1986	Medo e ousadia	Brasil
1989	Pedagogia: diálogo e conflito	Brasil
1991	Educação na cidade	Brasil
1992	Pedagogia da esperança	Brasil
1993	Professora sim, tia não	Brasil
1993	Política e educação	Brasil
1994	Cartas a Cristina	Brasil
1995	A sombra desta mangueira	Brasil
1996	Pedagogia da autonomia	Brasil
Obras publicadas postumamente		
2000	Pedagogia da indignação	Brasil
2008	Lições de casa	Brasil
2014	Pedagogia dos sonhos possíveis	Brasil

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para utilização das descrições etnográficas e entrevistas

Nós, André Luis Castro de Freitas e Gomercindo Ghiggi, responsáveis pela pesquisa “DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: como as modificações nas estratégias pedagógicas e suas relações com o inacabamento e a autonomia promovem o aprendizado do educador e da educadora na universidade?”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende:

- Compreender em que medida o educador e a educadora, no contexto universitário, percebem-se como sujeitos inacabados diante de suas atividades cotidianas, identificando em que pressupostos está embasada essa ideia;
- Problematizar de que forma esse educador e essa educadora se reconhecem como aprendentes nas relações de ensinar e aprender, investigando como exercem a horizontalidade das atividades no espaço-tempo da sala de aula; e
- Estabelecer como as estratégias pedagógicas do educador e da educadora estão logicamente organizadas, não somente para o espaço-tempo da sala de aula, mas para que os educandos possam perceber as conexões com o cotidiano.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

Sua participação será por meio de entrevista. Serão observadas, ainda, suas atividades no espaço-tempo da sala de aula, a fim de constituir um estudo etnográfico.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou solicitar qualquer outra informação, bastando, para isso, entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade.

Cabe ressaltar que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização:

Participante

Nome: _____

CPF: _____

Assinatura: _____

Pesquisador – André Luis Castro de Freitas

Pesquisador – Gomercindo Ghiggi