

DO DIÁLOGO SOCRÁTICO AO DIÁLOGO CRÍTICO: REFLEXÃO E AÇÃO COMO ATITUDE DE CONSCIENTIZAÇÃO

André Luis C. de Freitas¹

Luciane A. de Araujo Freitas²

Resumo

Constata-se, na educação, a dificuldade de engendrar novas formas de relações, de modo especial no que tange ao desenvolvimento de atividades teóricas e práticas no espaço tempo da sala de aula. Apoiando à afirmativa compreende-se como indício às modificações, que se estabelecem em curso, nas relações professor-estudante, observando o quadro da sala de aula, quando se parte da ideia de que a informação torna-se, acentuadamente, disponível a um número cada vez maior de pessoas. Compreende-se que esse indício suscita para radicais transformações na construção do diálogo no mundo da educação. A obra freiriana aponta para a problematização dessa proposição, na tentativa de encontrar limites e definições que permitam alternativas de tornar os espaços do ensinar e do aprender para além de uma proposta conteudista. Nesse sentido, a educação problematizadora é a humanização em processo, conquistada pela práxis, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, respondendo a essência do ser, da consciência e de sua intencionalidade. O texto possui por objetivo (re) descobrir categorias freirianas analisando práticas educativas que exercitam o movimento entre reflexão e ação como atitude de conscientização, quando parte-se do conceito de situação gnosiológica, onde a premissa é um professor aberto ao aprendiz e à realidade de seus estudantes. Considerando esses pressupostos pretende-se problematizar o diálogo freiriano para além de considerá-lo como motivador da aprendizagem, mas como processo de tomada de consciência articulado a educação, inserido como proposta de ação sobre a realidade constituída.

Palavras-chave: Diálogo. Conscientização. Relações dialógicas.

Considerações iniciais

Compreende-se, inicialmente, que existe, 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 que foi dito pelo Outro.

Nesse sentido, a necessidade de entendimento entre os homens é compreendida por Freire (2004) por meio do exercício da humildade, em detrimento da autonomia.

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutor em Ciência da Computação pela UFRGS. Doutorado em Educação pela UFPEL. E-mail: dmtalcf@furg.br.

² Professora de Ensino Médio e Tecnológico do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IF Sul-Rio-Grandense). Doutorado em Educação Ambiental pela FURG. Mestre em Desenvolvimento Social pela UCPEL. E-mail: lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br.

Para o autor não existe diálogo se não há humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2004, p. 46). Enfatiza que o diálogo se rompe, se seus pólos perdem a humildade, reafirmando, ainda, que a auto-suficiência não é compatível com o diálogo.

Dessa forma, o diálogo destaca-se como elemento fundamental 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 professor educa o estudante, 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” (FREIRE, 2004, p. 68).

A educação problematizadora é a humanização em processo, conquistada pela práxis³, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora responde a essência do ser, da consciência, de sua intencionalidade, quando essa consciência além de intencionar o objeto volta-se para si mesma.

Considerando a compreensão freiriana, a intencionalidade desse texto é apresentar evidências, descobertas e reflexões, buscando fragmentos que possam (re) descobrir no exercício das relações dialógicas, fundamentadas na educação problematizadora, categorias as quais promovam a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos.

Com o intuito de abordar a referida discussão o trabalho está organizado nas seguintes temáticas: *o diálogo freiriano com os trabalhadores* transcreve e problematiza o diálogo do autor com camponeses chilenos e trabalhadores da Zona da Mata. Na temática: *conceitos imbricados: inacabamento e autonomia* elaboram-se referências as quais serão, posteriormente, tomadas, como elementos de discussão. *Conscientização e transformação* se propõem reflexões a respeito da busca da compreensão pelo sentido da existência como promotora do pensamento de diferentes existenciais. Em *análise e reflexão – o diálogo crítico* se discute o acolhimento como exercício da

³ A práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia entre teoria e prática. “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 Sánches Vásques (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 VÁSQUES, 2007, p. 109).

comunicabilidade e da reciprocidade entre os sujeitos. Após, seguem as considerações finais.

O diálogo freiriano com os trabalhadores

A partir dos pressupostos elencados, inicialmente, pretende-se problematizar os diálogos com: *os camponeses chilenos e trabalhadores da Zona da Mata*, descritos na obra freiriana *Pedagogia da Esperança*, para além de considerá-los como motivadores da aprendizagem, mas como processos de tomada de consciência articulados a educação, inseridos como propostas de ação sobre a realidade constituída.

O diálogo freiriano parte de uma reflexão onde, por meio da dialética, a discussão se desenvolve pela ironia e pela maiêutica⁴. A ironia propõe elaborar a pergunta fingindo desconhecer o assunto no intuito de refutar a tese contrária preparando a tese verdadeira.

Para Calado (2001) há uma influência do pensamento socrático na filosofia freiriana, principalmente em relação ao autoconhecimento e aprofundamento introspectivo da condição humana. Procurando uma aproximação a proposta socrática, percebe-se como ponto em comum a sistematização da dúvida, quando por análises e sínteses, é possível exercer provocações sobre as questões em cheque, no intuito de fazer surgir à verdade, promovendo a autoria.

Os relatos em Freire (1992) são extraídos, primeiramente, de uma visita do autor a um assentamento da reforma agrária, distante de Santiago, no Chile e, posteriormente, com trabalhadores da Zona da Mata, em Pernambuco, no Brasil. Segundo mesmo autor, os círculos de cultura⁵ constituídos tornaram-se os momentos onde Freire se propôs a acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura de mundo.

Ao iniciar o diálogo com o grupo de camponeses, mesmo que de modo geral Freire evitasse fazê-lo por causa da língua, o autor solicita 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

⁴ A maiêutica propõe ao sujeito descobrir gradativamente o conhecimento sobre o objeto de discussão. Para Japiassu (2001) a maiêutica consiste em um procedimento onde 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, 2001, p. 123). Desse modo a partir do reconhecimento da ignorância passa-se a descobrir, pela razão, a verdade.

⁵ O círculo de cultura traduz para a educação uma forma organizacional para trabalhos em grupos, onde não há uma hierarquia de importância para as pessoas envolvidas. O professor é visto como um coordenador e/ou monitor do processo ensino aprendizagem. A proposta preconiza uma igualdade de participações. Freire (1980) enfatiza a importância dos círculos como momentos onde é possível discutir, organizar e planificar ações no coletivo.

e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante” (FREIRE, 1992, p. 23, grifo nosso).

Acredita-se na intencionalidade freiriana em resgatar a história dos sujeitos envolvidos na discussão. Percebe-se pela colocação do autor, o quão produtivo tornou-se essa atividade preliminar no que trata a ação de aproximar e conhecer os sujeitos, criando uma atmosfera de intimidade entre esses. O sujeito se constitui como 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, 1992, p. 23).

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-os e trazendo-os ao diálogo.

“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, 1992, p. 24).

Para Freire (1992) 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, 1992, p. 24).

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. Registrei um a um” (FREIRE, 1992, p. 24). 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, 1992, p. 24).

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

Faz-se importante ressaltar a inversão de caminhos quando o autor propõe uma forma diferente de discussão ao que esperado pelos camponeses.

Na sequência, o relato de Freire aponta para outro diálogo ocorrido na *Zona da Mata*, em Pernambuco, experiência que tivera anos atrás em comparação ao acontecido no Chile. Diálogo 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, 1992, p. 25).

A ideia de uma aprendizagem a partir do diálogo, onde por meio das perguntas Freire constitui seu modo de educar, contrário as preleções já definidas, constituindo vagarosamente a reflexão no intuito de problematizar a construção de um saber.

Retomando ao diálogo, Freire claramente intencionaliza a sua intervenção. Rapidamente, surge a resposta: “– O senhor sabe por que é doutor. Nós, não” (FREIRE, 1992, p. 25). 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, 1992, p. 25).

Para Freire os camponeses estavam, tentando superar a relação proposta na *Pedagogia do Oprimido*, no momento 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, 1992, p. 26, grifo nosso).

Nos movimentos realizados torna-se possível identificar o opressor. E a partir dessa ideia é possível, também, ir compreendendo o papel do patrão, inserido no sistema sócio-econômico e político, para compreender as relações sociais de produção e os interesses de classe.

Assumindo como foco as relações educativas, Freire afirma que viver enquanto professor significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Direito de alguém falar o qual corresponde de igual forma o dever da escuta. O diálogo como articulador do entendimento entre os sujeitos, sendo esse exercício com os iguais e diferentes, onde se permite ouvir o Outro, com alteridade.

Reafirma-se, dessa forma, um diálogo fundamentado na humildade em detrimento da autonomia, pois não existe diálogo se não há humildade.

A temática seguinte tem por objetivo aprofundar o conceito do diálogo articulador entre os sujeitos imbricado com duas categorias as quais remetem, preliminarmente, a um distanciamento: inacabamento e autonomia. Dentro da perspectiva aqui abordada acredita-se que esses elementos se projetem significativamente no processo de conscientização.

Conceitos imbricados: inacabamento e autonomia

A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008) quando toma por base a obra freiriana *Pedagogia da Autonomia*. 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.

Para o autor, 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). Percebe-se que a autonomia exige conquista permanente e nesse caso não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As colocações do autor estabelecem ênfase na transformação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e conquista novas instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em

relação ao professor como aos estudantes. 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, 2002, p. 21) quando o suporte⁶ passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência.

A proposta é compreender o quão importante é essa transformação que, a partir de um dado momento, estabelece ao sujeito essa capacidade de assistir aos movimentos, poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

A partir dessa ideia o homem ganha o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e o inacabamento se torna expressão da própria vida, onde o exercício diário da transformação se faz presente.

Seguindo essa linha de condução para Scocuglia (2005), em Freire, as conquistas de conhecimentos estabelecem a passagem da ingenuidade à criticidade, caracterizando a conscientização um processo permanente de transição, onde conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo gravitam em torno da relação educativa.

Essa consciência transita entre estágios diferentes e que se complementam no processo gnosiológico, onde professores, estudantes, pais e gestores, entre outros conhecem e aprendem, construindo, por sua vez, progressivamente sua consciência crítica.

Scocuglia (2010) compreende que se vive a época de incertezas paradigmáticas⁷, onde, 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,

⁶ 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. Para Freire (2002) quando o corpo torna-se consciente, torna-se da mesma forma: “[...] captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos” (FREIRE, 2002, p. 22).

⁷ Kuhn (1998) define o termo paradigma 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). Para o mesmo autor essa circularidade é uma fonte de dificuldades reais, pois as comunidades podem ser isoladas aos paradigmas e esses podem ser descobertos por meio do escrutínio do comportamento dos membros de uma comunidade. Ainda nesse contexto os praticantes de uma especialidade científica são submetidos a uma iniciação profissional e educação similares. Nessas condições os limites de um objeto científico são demarcados por fronteiras de uma mesma literatura padrão.

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.

Compreende que embora na teoria sejam estudadas ideias de cooperação, coletividade, equipes de trabalho, transdisciplinaridade e, ainda, formação compartilhada, na prática se apresenta o predomínio do individualismo o qual desmobiliza e enfraquece o trabalho docente.

Segundo mesmo autor, a identidade do sujeito é constituída de características individuais e coletivas as quais definem os homens e as mulheres 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.

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” (SCOCUGLIA, 2010, p. 188). Acredita que dessa forma se possa vir a constituir um vigoroso contraponto à precarização do trabalho e à dilaceração da identidade docente.

Compreende-se que a partir dos autores estudados os conceitos: inacabamento e autonomia, imbricados ao diálogo são determinantes na constituição do processo de conscientização. Tem-se como objetivo na próxima temática estabelecer a compreensão e aproximação a esses elementos colocando em evidência a formação da consciência crítica e a ação de transformação.

Conscientização e transformação

Considerando Freire, em seu primeiro momento, no final dos anos sessenta, obras como *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, o homem é sujeito, com atuação e intencionalidade, estando para além de ser um objeto do mundo ao qual faz parte.

O autor argumenta na possibilidade da intervenção humana: “Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor” (FREIRE, 2000, p. 49).

Acredita-se que essa intervenção intencional está vinculada a dimensão cultural bem como associada à capacidade de transcender.

Para o autor, “[...] é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (FREIRE, 2000, p. 48). A transcendência representa a possibilidade de o sujeito refletir sobre si, na busca da compreensão pelo sentido de existir, promovendo assim a possibilidade de pensar diferentes existenciais.

Compreende-se, dessa forma, que o homem existe no mundo⁸ com sua presença criadora e poder de transformação. A concepção de homem está imbricada com a de mundo, pois o homem ao adquirir consciência de suas atividades define suas relações com o próprio mundo onde está inserido.

A ideia de conscientização como compreensão de si e do mundo com ação de transformação remete a fundamentação a qual tem por objetivo atingir a sociedade onde o sujeito está inserido. Portanto, a organização da sociedade deve ser elaborada a partir do ser humano e não ao contrário.

Essa condição conduz ao homem tornar-se o ser da práxis, quando busca transformar o mundo com reflexão e ação articuladas de forma a enfrentar os desafios permanentes do cotidiano.

Partindo dessa proposição se torna verdadeiro que o movimento seja o conceito chave para o estudo, no momento em que não aceita o estático, aquilo que se repete, portanto, permeia a ideia de transformação constante.

A dúvida se faz presente ao movimento quanto ao nunca chegar, ou seja, o estar em vias de ser, a qual estabelece o paradoxo da transformação ao infinito. Deslocando para o conceito freiriano de inacabamento seria possível admitir a ideia de chegar a planos intermediários em um processo de conscientização permanente.

Para Freire (1979) a reflexão crítica deve ser compreendida em uma nova realidade, ou seja, considerar o novo como algo acabado e finito seria o mesmo que concordar que a realidade antiga seria intocável. “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais” (FREIRE, 1979, p. 16).

A proposta do autor estabelece a necessidade da transformação no intuito de manter o questionamento e a dúvida mesmo nos novos espaços, almejados e alcançados. Percebe-se a forte relação da filosofia da consciência freiriana ao cotidiano, como meio

⁸ 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 animal o mundo representa apenas o suporte, mas para o homem o mundo significa o contexto de sua existência onde transforma esse contexto por sua ação.

de inter relação com o mundo, quando aponta para uma filosofia encarnada comprometida com a realidade.

A próxima temática tem por objetivo retomar a discussão do diálogo freiriano problematizando a conscientização e a transformação a partir dos conceitos de inacabamento, diálogo e autonomia.

Análise e reflexão - o diálogo crítico

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

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

A promoção do diálogo com os iguais e diferentes, onde se permite ouvir o Outro, pelo exercício da alteridade. Faz-se importante notar os limites da proposta freiriana quanto ao diálogo com os diferentes, mas não sectários⁹, determinando os possíveis enfrentamentos dessa proposta dialógica.

Compreende-se que a educação, como Freire a via, inicialmente, era parte de um projeto de transformação radical da sociedade. Seu discurso não constitui a ideia de que o Estado promovesse uma revolução contra si mesmo. Aqui se estaria diante de um questionamento: para quem ainda aposta e aponta para a imperativa transformação da sociedade, qual poder tem, então, a sala de aula? Freire afirma que a educação sozinha nada pode, mas, de mesma forma, sem ela não é possível pensar mudanças na e da sociedade.

Nessa problematização existe um caminho, mais próximo à aposta ao inédito viável¹⁰ freiriano onde o formato da sala de aula e sua ontológica opção dialógica

⁹ Para Freire (2004) 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. 14).

¹⁰ A sensação de insegurança se faz presente em todos os momentos de reflexão e ação, talvez pela tentativa de compreender o inédito viável, como em Ana Freire (2010): “[...] estão intrínseco o dever e gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por esse mudado” (FREIRE, A., 2010, p. 224).

devem dar conta do acolhimento de todos e todas na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história, bem como, do capital cultural de origem.

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

Quando os estudantes percebem-se ouvidos e inseridos na relação dialógica exercitam, por sua vez, os primeiros encaminhamentos a tomada de consciência. A marcha enquanto movimento abre portas ao relato de diferentes visões de mundo, aportando esse capital cultural ao contexto em questão. Dessa forma, promove-se a integração permitindo o exercício da reflexão e da partilha.

Retomando a discussão do diálogo com os trabalhadores se percebe que o mesmo está ancorado sob o ponto de vista da *Pedagogia do Oprimido* no qual Freire propõe a tentativa de tornar esses sujeitos livres. Quando se argumenta sobre os sujeitos se faz referência ao coletivo, com intencionalidade de socialização.

As obras de Freire evidenciam o ponto central de seu pensamento: a liberdade, onde a educação 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.

Conscientizar, para Freire, significa adquirir a própria liberdade, uma luta que o homem trava no sentido de se livrar de obstáculos que impeçam a boa percepção do mundo. Compreende-se a questão do desafio proposto por Freire, quando o autor sistematiza e expõem o que os sujeitos sabem, estabelecendo uma convocatória ao movimento.

Outro ponto que se faz referência demonstra à inserção no processo de problematização, ou seja, compreender se os sujeitos estão dispostos a aceitar indagações como: o que cada um sabe? Nesse momento se estabelecem os limites do saber no campo epistemológico. Dessa forma, é possível perceber a quem serve o saber e para qual direção deve apontar a tarefa da produção do conhecimento.

Faz-se importante notar que, para o autor, o processo de conscientização é algo em permanente construção. Em Freire (1979) a reflexão crítica deve ser compreendida em uma nova realidade, ou seja, considerar o novo como algo acabado e finito seria o mesmo que concordar que a realidade antiga seria intocável.

A proposta freiriana não é ingênua, pois conforme citado anteriormente, se constitui na problematização a aderência do oprimido ao opressor, sendo então necessário que se tome 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. Ao que se compreende na educação o estudante, 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.

Faz-se necessário um agir diferenciado, por parte do professor, pois o professor conteudista bancário está preso dentro do próprio estudante. Percebe-se nesse encaminhamento um indício de necessidade de ações transformadoras.

Os movimentos realizados por Freire, no diálogo abordado, tornam possível identificar o opressor, ou seja, o papel do patrão. Nesse sentido, compreende-se o sistema sócio-econômico e político, as relações sociais de produção e os interesses de classe aos quais os sujeitos estão submetidos.

O poder é concebido de maneira dialética, com potencialidades negativas e positivas. A pedagogia crítica estabelece as relações na escola e na sociedade em geral, expressando dominação e resistência de ação, como movimento constante.

Outra categoria a ser problematizada é a verdade, a qual na concepção freiriana poderia ser aproximada a uma ferramenta que desvela e apresenta ao sujeito seus direitos e deveres em relação à ética, sendo pensada como universal.

Compreende-se que na escola, tanto professores como estudantes não estão tomados por universais, mas por fragmentos impostos pelos modelos de produção e consumo.

A reflexão de Freire remete a imperativo questionamento: ante a diferença com a qual cada estudante vai para a sala de aula, como atuar a favor da transformação do complexo momento cultural exposto, quando pares conceituais como universal e fragmento, identidade e diferença, são, de forma maniqueísta, postos em irreconciliável oposição?

Acredita-se oportuno problematizar quanto ao exercício da contra marcha. Não se deseja aqui exercitar a polarização entre identidade e diferença, mas articular um movimento crítico questionador da não possibilidade de ambos.

A proposta freiriana é contrária a negligência quanto ao respeito 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 se fazem sempre provisórias.

Retoma-se, novamente, ao acolhimento como exercício da comunicabilidade e da reciprocidade entre os sujeitos. A proposta freiriana está embasada na essência humana que se constitui a partir da existência desse sujeito. Essência que se (re) cria, articulando-se ao processo de conscientização, por um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

A conquista permanente da autonomia pode ser compreendida pelo professor diante da autoria do estudante. O estudante, inicialmente, autor de seus trabalhos, conseqüentemente autor de sua história. Acredita-se que a memorização e reprodução abram espaço para a elaboração com autoria.

Nesse sentido, compreende-se que a imbricação dos pressupostos inacabamento, diálogo e autonomia (re) criam um estudante com o direito e a responsabilidade do questionamento, da escolha e da ação e, um sujeito como expressão da própria vida, onde o exercício diário da transformação se faz presente, resguardando as iniciativas individuais ou coletivas.

Considerações Finais

As ideias aqui apresentadas têm por objetivo vislumbrar construções que permitam olhar a educação com outras lentes, a partir de questões pontuais existentes nas relações educativas. Um olhar catalisador, sem constranger este ou aquele pressuposto.

Partiu-se do diálogo freiriano, como o exercício do preparar o Outro, no sentido de despertar no sujeito processos de transformação que o permitam experimentar atividades de sua existência, tomando como base o movimento.

Não se pretende neste trabalho propor conclusões, mas refletir em uma aproximação preliminar sobre o diálogo freiriano, elencando o exercício do inacabamento e do diálogo, como articuladores do operar a consciência, por meio de uma conquista permanente da autonomia. Dentre algumas ideias salienta-se:

- (a) o acolhimento de todos e todas na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história;
- (b) a importância do capital cultural de origem dos sujeitos envolvidos;
- (c) à sistematização e à exposição do que os sujeitos sabem bem como sua convocação a

discussão;

(d) à 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? Qual direção deve apontar a tarefa da produção do conhecimento?

(e) o desvelar e apresentar ao sujeito seus direitos e deveres em relação à ética e

(f) a articulação do processo de conscientização associando o sujeito como autor de sua própria história.

Compreende-se a necessidade de atuar a favor do reconhecimento das diferenças quando estas acentuam desigualdades ou inferiorizam as pessoas. Para Freire, pelo diálogo, os diversos fragmentos podem ser publicizados, em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o que não acontece projeto político alternativo.

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.

Para Ghiggi (2010) as categorias elaboradas por Freire ganham centralidade na revivificação da educação popular compreendendo que o ponto de partida é o quadro antropológico-cultural o qual está intimamente ligado a vida de quem participa da relação educativa. Por fim, deixa-se, como pano de fundo, o seguinte questionamento: a escola contemporânea está pronta para os desafios propostos?

Referências

ANDREOLA, Balduino. Mundo. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 282-283.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de homem, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

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. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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, 1980. p. 136-195.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago., 2010.
- 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.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SANCHÉS VÁSQUES, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- 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.