

DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

DIALOGICIDAD Y FORMACIÓN HUMANA EN PAULO FREIRE

DIALOGICITY AND HUMAN FORMATION IN PAULO FREIRE



Evandson Paiva FERREIRA¹
e-mail: evandson@ufg.br



Silvana BOLLIS²
e-mail: silvana.bollis@ufg.br

Como referenciar este artigo:

PEREIRA, E. P.; BOLLIS, S. Dialogicidade e formação humana em Paulo Freire. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 2, e024022, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19709



| **Submetido em:** 11/03/2024
| **Revisões requeridas em:** 21/04/2024
| **Aprovado em:** 22/05/2024
| **Publicado em:** 30/12/2024

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Graduado em Filosofia. Mestre e Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

² Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

RESUMO: Este estudo investiga a educação sob uma perspectiva fenomenológica, como práxis de intencionalidade e dimensão cultural, humana e ético-política. Visa contribuir para o debate crítico, contrapondo-se a interpretações empiristas que determinam a educação bancária baseada na negação do diálogo e assentada na dicotomia entre opressor e oprimido. O artigo apresenta o conceito de dialogicidade e evidencia o caráter humanista, bem como a centralidade do diálogo no pensamento pedagógico de Paulo Freire voltado para a formação de sujeitos autônomos, capazes de questionar o instituído buscando a criação de uma sociedade fundada na justiça e na igualdade. O texto demonstra que o diálogo é o elemento provocador que nos leva a interrogar a natureza e a finalidade da educação, permitindo-nos afirmar que ela só será libertadora na medida em que assumir o compromisso de servir ao bem comum como um projeto político, democrático e civilizatório. Para isso, deve transcender o mero exercício profissional e não se restringir a interesses particulares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Educação. Escola. Diálogo. Emancipação.

RESUMEN: Este estudio investiga la educación desde una perspectiva fenomenológica, considerándola como una praxis de intencionalidad y dimensión cultural, humana y ético-política. Su objetivo es contribuir al debate crítico, oponiéndose a interpretaciones empiristas que definen la educación bancaria basada en la negación del diálogo y fundamentada en la dicotomía entre opresor y oprimido. El artículo presenta el concepto de dialogicidad y destaca su carácter humanista, así como la centralidad del diálogo en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, encaminado a la formación de sujetos autónomos capaces de cuestionar lo establecido y buscar la creación de una sociedad fundamentada en la justicia y la igualdad. El texto enfatiza que el diálogo es el elemento provocador que nos lleva a cuestionar la naturaleza y el propósito de la educación, afirmando que solo será liberadora si se compromete a servir al bien común como un proyecto político, democrático y civilizatorio. Para lograr esto, debe trascender el ámbito profesional y no limitarse a intereses particulares.

PALABRAS CLAVE: Formación. Educación. Escuela. Diálogo. Emancipación.

ABSTRACT: This study investigates education from a phenomenological perspective, as the praxis of intentionality and the cultural, human, and ethical-political dimensions. It aims to contribute to the critical debate by countering empiricist interpretations that define banking education based on the denial of dialogue and grounded in the dichotomy between oppressor and oppressed. The article introduces the concept of dialogicity and highlights its humanistic nature, as well as the centrality of dialogue in Paulo Freire's pedagogical thought, which is focused on the formation of autonomous subjects capable of questioning established norms and seeking to create a society founded on justice and equality. The text demonstrates that dialogue serves as the provocative element that prompts us to question the nature and purpose of education, affirming that it can only be liberating when committed to serving the common good as a political, democratic, and civilizational project. As such, it must transcend professional practice and cannot be restricted to private interests.

KEYWORDS: Formation. Education. School. Dialogue. Emancipation.

Introdução

Este texto é um tributo a Paulo Freire e uma produção dedicada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, por ocasião das comemorações de seus 55 anos de existência. Historicamente, a Faculdade de Educação tem se consolidado como uma instituição de ensino superior voltada para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, tendo a educação de qualidade, socialmente referenciada, como formação cultural e humana. Esse compromisso se manifesta na abertura ao diálogo com os movimentos sociais e com a comunidade, em uma perspectiva epistemológica ampla, que favorece interações a partir de abordagens diversas. Essas abordagens buscam questionar o sentido da educação e da vida coletiva, concebendo-as como realidades plurais, complexas e contraditórias, que não podem ser apreendidas por uma única via explicativa. A magnitude dessa problemática, que envolve múltiplas dimensões — ética, política, estética e técnica —, não admite respostas definitivas, mas exige debate constante e reflexão crítica sobre os fundamentos e consequências da práxis educativa. A Faculdade de Educação é reconhecida socialmente como um espaço de resistência e luta, comprometido com a defesa de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade.

Justificamos nossa escolha por pensar a formação humana a partir de Paulo Freire e seu conceito de dialogicidade, por meio das palavras do professor Ildeu Moreira Coêlho, no Discurso proferido na Universidade Federal de Goiás, por ocasião da entrega do diploma de Doutor Honoris Causa ao Prof. Paulo Freire, em 11 de novembro de 1988, intitulado: “Paulo Freire: um convite a pensar e a recriar a educação”.

O título de *Doutor Honoris Causa* que a Universidade Federal de Goiás lhe entrega nesta data tem para nós um significado muito especial e uma importância singular. É o reconhecimento formal, institucional da expressiva contribuição de seu pensar e de seu fazer à trajetória da educação, especialmente no Brasil e na América Latina. Com efeito, Paulo Freire é sem dúvida um marco que a ninguém é permitido desconhecer, inclusive porque simbolicamente encarna o pensar e o fazer de milhares de educadores e militantes envolvidos, em diferentes setores da sociedade civil, com o projeto de construção de uma sociedade de iguais, de luta pela efetiva democratização dos bens culturais coletivamente produzidos e de criação de uma “educação como prática da liberdade” (Coêlho, 2009a, p. 245).

Quando falamos em educação e formação, referimo-nos necessariamente ao mundo humano, uma vez que os animais e seu mundo são determinados pelo instinto, fechado na natureza de sua condição, sendo seu ser sua própria atividade, não podendo separar-se dela. A perfeição da aranha ao tecer uma teia é a mesma de todas as gerações passadas e das que virão.

Não há necessidade de ensinar às outras aranhas que irão nascer com o ofício das aranhas que as precederam. Sua determinação está na espécie, portanto não fazem história, nem são livres quanto ao modo de existir no mundo. Elas existem em seu mundo.

Com o ser humano, o modo de estar no mundo é diferente. Ao nascer, ele precisa aprender a ser humano, a compartilhar um mundo simbólico que já existia, a recriá-lo como um espaço de convivência comum e a criar novas formas de vida social. Nesse sentido, há um laço que une as diferentes gerações: as mais velhas acolhem as mais novas, preocupando-se em ajudá-las a se tornarem como elas. Por outro lado, os mais jovens, ao serem educados dentro de uma tradição, também resistem a ela e, nessa resistência, fazem surgir o novo em cada sociedade. Assim, a educação do humano se estabelece como uma mediação entre o “velho” e o “novo”, protegendo o mundo para que ele “não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.” (Arendt, 2009, p. 235).

A sociedade contemporânea está tão acostumada a ver e pensar educação como sinônimo de escola, que soa mal aos ouvidos contemporâneos falar de educação como algo maior, que vai além da instituição escolar, mas que trata da *instituição* da própria sociedade como o conjunto dos valores que dão forma à vida coletiva. Nas sociedades tradicionais a educação se dava, em alguns lugares ainda se dá, pela convivência, não existindo, portanto, a figura de um educador profissional. Todos estando, desse modo, comprometidos com o ensinar, com o introduzir o indivíduo àquele determinado conjunto de significações imaginárias que dão sentido à vida daquele grupo. As situações pedagógicas são interpessoais, familiares e comunitárias.

A razão moderna, diferentemente da razão grega, preocupa-se sobretudo com o mundo dos objetos, com as coisas e não tanto com os homens, com a existência social. Não é uma razão política, ou seja, não surgiu na e da pólis, nem desta teria se constituído e se exercitado, procurando transformá-la e a todos os que a integram. Pelo contrário, é uma razão que reduz tudo a coisa e se faz instrumento de domínio da natureza, de intervenção no mundo em benefício do homem, sobretudo, de alguns homens. Por isso se fez também instrumento de domínio do homem (Coêlho, 2004, p. 54).

Para uma sociedade sobreviver culturalmente, é preciso que esse processo de educação das novas gerações se realize, ora diluída na vida comunitária, própria dos povos tradicionais, mas também presente na vida familiar, nas religiões, no grupo de amigos, nas empresas etc., ora formalizada e hierarquizada como nas instituições profissionais de ensino. Em todas as suas

formas de existir, a educação visa primeiro a endoculturação e a socialização no interior de uma determinada cultura.

A hierarquização do saber e o surgimento já foi muito estudado e discutido nos meios acadêmicos. Em geral, afirma-se que a divisão (desigual) do saber é uma consequência da divisão social do trabalho. Nessas sociedades em que cada grupo ou indivíduo se especializa num determinado fazer, o saber também será fragmentado, partido e “distribuído” de acordo com interesses e necessidades.

Trazer Paulo Freire para o debate é sempre um exercício de questionamento sobre a natureza e o sentido da educação na vida humana, na construção de significados e sentidos para a vida coletiva. É também uma oportunidade para refletir sobre os interesses, sejam eles econômicos, políticos ou ideológicos, que atravessam as práticas pedagógicas dentro e fora da escola. Em suma, a discussão sobre o que é a educação, porque educar o ser humano e para qual sociedade continua sendo válida. Em uma sociedade marcada pelo silêncio do pensamento, abafado pelo ruidoso barulho das ideologias, refletir sobre o papel do diálogo na educação, em oposição à educação bancária, ainda é um trabalho necessário.

Com o intuito de discutir a relevância do pensamento freiriano na constituição de uma pedagogia historicamente comprometida com a vida cultural e, sobretudo, com a educação escolar, no sentido de formar sujeitos cuja subjetividade esteja aberta à reflexão crítica e à curiosidade, apresentamos este artigo dividido em duas partes. Na primeira parte, intitulada *Educação bancária: a negação do diálogo*, apresentamos a crítica que Paulo Freire faz a um tipo de educação que encarna uma versão empobrecida do empirismo, que vê os conteúdos como coisas a serem depositadas na consciência dos educandos. Tal como o mestre explicador, nesta pedagogia “digestiva”, o professor é o “único juiz em que a explicação está, ela própria, explicada” (Rancière, 2015, p. 21). Criticar e romper com educação bancária é criticar e romper com o que Rancière tão genuinamente chamou de “mito do embrutecimento, que um “mito pedagógico” que divide o mundo em dois tipos de inteligência: uma inferior, que percebe, interpreta e repete as coisas pela pura empiria, sem reflexão; e uma superior, que “conhece as coisas por suas razões” (Rancière, 2015, p. 23). Na segunda parte deste artigo, *O lugar do diálogo na Educação*, procuramos estabelecer o papel que o diálogo assume na desconstrução desse *mito* que hierarquiza os saberes, não com propósito de mérito científico, mas visando

situar cada indivíduo no lugar social que lhe é designado por uma ordem social conservadora³. Sendo ponto de chegada e não ponto de partida, o diálogo é o *encontro* de indivíduos que conquistam a *sua* voz e expressam o *seu* mundo, muitas vezes silenciados, e, juntos, são capazes de pôr para o conjunto da sociedade novas pautas políticas que visem a construção de um espaço mais democrático, desse modo, mais isonômico.

A escola, nesse sentido, ganha um sentido institucional mais desafiador. Sua natureza educativa não se restringe a socialização de conhecimentos culturais e científicos, mas sua natureza política é redesenhada. As ideologias que penetram a produção do conhecimento também vão ser postas em questão, e o diálogo é essa importante ferramenta que dá ao sujeito a oportunidade pensar o mundo em que vive. O mundo *natural* ganha um estranhamento, provocando a cada um a ver o que não era visto até aquele momento. Esse parece ser o grande mérito da obra de Paulo Freire: provocar-nos a pensar a educação de um modo novo, criticando modelos estabelecidos, ajudando-nos a criar novas formas de educar e existir.

Educação bancária: a negação do diálogo

Em todo seu pensamento, Paulo Freire coloca no diálogo uma importante estratégia de denúncia e superação do que ele chama educação bancária. Para o autor, uma educação centrada na distribuição (desigual) de conteúdos (sempre prontos e acabados), só tem um propósito: servir àqueles que tem o poder político, fazendo uma pedagogia do opressor, confirmando as diferenças sociais, domesticando e conformando as massas, alienando-as da vida como um processo histórico, naturalizando aquilo que não é mais do que construção histórica.

Atualmente, fala-se bastante e até se valoriza a educação, mas em uma compreensão reducionista e, portanto, limitada. “A educação se volta mais para o indivíduo, para a compreensão e a solução de seus problemas, para o domínio e o cultivo dos sentimentos, para a esfera do privado em detrimento da esfera pública, para o mundo da escola” (Coelho, 2004, p. 54). Ao reduzir sentido da educação e limitar seus problemas, aos problemas da escola, educar, formar, ensinar tornam-se sinônimos de transmitir conteúdos e informações que devem ser consumidos acriticamente pelos educandos. A ideia ampla de educação como formação humana e cultural, de caráter ético, estético e político é reduzida a um sentido de mera

³ Conservadora no sentido de ver a ordem social como ordem natural, não aceitando o caráter histórico, social e político do *ethos* humano.

profissionalização e instrumentalização para o mundo do trabalho e atendimento às demandas do mercado.

Na educação bancária, o processo de conhecer não é mais do que receber fatos sempre distantes e sem qualquer ligação com a complexidade do real. A vida é narrada linearmente, estática, como uma sucessão não causal de acontecimentos. Com visão tão somente bancária, tal educação busca sobretudo depositar conteúdos, encher a consciência dos educandos. A experiência existencial dos indivíduos ou não é considerada, ou é colocada num rol de estereótipos preconceituosos.

Trata-se, pois, de uma concepção digestiva, em que conhecer é comer. A consciência do educando é um grande vazio, subnutrida, que precisa ser enchida, saciada a fome do saber. O educando é invadido por conteúdos que não lhe dizem nada, que não têm significado em seu mundo. Cabe ao educando tão somente o ato de comer, memorizar mecanicamente os conteúdos ensinados. A comunicação, o diálogo, atividades inerentes aos seres humanos, não existem. O que há são comunicados, *slogans*, introjeção de valores. Para Paulo Freire, essa é a arma de dominação da educação bancária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1987, p. 58).

Nessa “distorcida” visão, educador e educando mantêm-se distantes um do outro, numa conveniente dicotomia. De um lado, o educador, o que sabe, aquele que narra o conteúdo a ser memorizado, arquivado. Ele é o único sujeito da educação porque ele tem a posse do saber. Do outro, o educando, ignorante, vazio, cujas experiências existenciais têm pouco ou nenhum valor no processo educativo, alguém cuja consciência precisa ser preenchida. O educando não passa de um objeto, alguém que precisa ser salvo do mal da ignorância.

Essa dicotomia não passa despercebida pelos que param e observam a própria arquitetura da escola. Sob seus tijolos e o cimento, vemos muito dessa oposição entre os que sabem e os que nada sabem. A sala de aula, sempre quadrada, com suas fileiras sempre bem-

organizadas. O ambiente parece ser feito para que não haja comunicação, mas somente comunicados. Mas a sala de aula é habitada, e aqueles que constroem a sua rotina subvertem essa suposta ordem. Ao ser invadida pela vida, a sala de aula põe em xeque os pressupostos da educação bancária. Não são as fileiras que fazem uma aula bancária, nem tampouco as aulas em círculo que fazem da aula um acontecimento emancipador. Paulo Freire mostra que não se trata apenas de conteúdos ou de formas, mas do sentido dado àquele ato. Um ato político, como veremos mais à frente.

Na educação bancária, não há, denuncia Paulo Freire, pensamento autêntico, mas somente repetição de conteúdos, os quais são pensados a partir da realidade e dos interesses dos opressores, servindo à domesticação dos homens e mulheres. A educação bancária se funda na dicotomia entre educador-educando, homem-mundo, opressor-oprimido, pensar-executar. Atua, portanto, na formação de um ser humano ambíguo, uma vez que faz viver no oprimido os valores e interesses do opressor. Esse ser humano ambíguo só consegue ver mudança não na transformação profunda da relação de opressão, nem sequer chega a ter consciência dela, mas na possibilidade de uma ascensão social que o leve a fazer parte daquele grupo que o explora. Eis uma eficiente tática da ideologia. “O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade” (Freire, 1987, p. 32).

É o que Hegel denomina de dialética do senhor e do escravo. Ambos vivem uma duplicidade dialética, não são livres, seguem prescrições que não sabem de onde vêm. No pensar, no falar, no agir, em tudo há por trás um conjunto de ideias que agem com forças estranhas, que controlam a vida das pessoas. A verdadeira libertação só virá no dia em que se descobrirem manipulados e que tal situação não é criada por forças transcendentais, mas por uma imanência concreta de uma realidade de exploração.

Não será, pois, a educação bancária que irá desconstruir esta estrutura de heteronomia e dominação. Ao contrário, ela, afirma Paulo Freire, faz parte do processo de falsificação da realidade, pois cria um mundo fictício que não condiz aos fatos. Sua missão é formar seres humanos que, imersos na oposição senhor e escravo, assumam, sem qualquer questionamento, seu lugar no todo social. Desse modo, ao querer dar forma ao humano, a educação bancária acaba por conformá-lo.

O que a educação bancária parece buscar é a total imersão do oprimido em uma realidade heterônoma, e não sua emersão e conseqüente engajamento. Essa imersão implica o

ajustamento à ordem existente, sem questioná-la, para que os indivíduos sejam melhor dominados. “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire, 1987, p. 60).

Na educação bancária, os objetivos e os programas são pensados ignorando a realidade de quem a ela é destinada. Para Paulo Freire, uma educação feita desse modo se assemelha mais a uma prática simplista de ir sobre, de estender sobre a realidade do outro.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (Freire, 1992, p. 22).

Pensando assim, aqueles que a praticam se vestem de um falso humanismo, muitas vezes travestida em assistencialismo. Cestas básicas, *tickets*, vales, são as correntes que mantêm o oprimido sempre dependente ao opressor. Paulo Freire denomina esse tipo de relação de necrofilia, visto que há a tendência dos que oprimem em transformar tudo o que os cerca em objetos do seu domínio. É um tipo de sadismo que aparece como característica da consciência opressora, que ama mais a morte que a vida. Segundo Erich Fromm: “A pessoa sadista quer escapar de sua solidão e de sua sensação de encerramento, fazendo de outra pessoa uma parte, uma parte de si mesma. Expande-se e valoriza-se incorporando outra pessoa, que o adora” (Fromm, 1990, p. 31).

Talvez venha daí a ênfase na visão estática da realidade, sempre narrada como algo a-histórico, dado, pronto e acabado, como se a situação existencial dos seres humanos fosse fruto do destino ou de uma realidade extrassocial. Para Castoriadis, isso pode ser chamado de ocultação da instituição social em formas heterônomas, que fecham as significações sociais em instâncias exteriores a elas mesmas.

Nestes regimes de heteronomia instituída, a fonte e o fundamento da lei, bem como as normas, os valores ou as significações, são colocados como transcendentem à sociedade; transcendentem no absoluto, como se verifica nas sociedades monoteístas, transcendentem, de qualquer modo, no que diz respeito à atualidade efetiva da sociedade viva, como nas sociedades arcaicas (Castoriadis, 2002b, p. 228).

Pensada dentro desse fechamento das significações sociais, a educação bancária não estimula a curiosidade nem o questionamento. Conhece-se a realidade, sim, mas em

fragmentos, nunca em sua totalidade, nem estabelecendo relações entre as partes que compõem um todo dialético.

O lugar do diálogo na Educação

Para Paulo Freire, é imperativo pensar o humano por uma perspectiva histórica, como ser inacabado, que estão sendo no e com o mundo. Mundo este, igualmente inacabado, que se constitui como criação humana na relação humana com a realidade (natural e social). Conscientes de sua inconclusão, os humanos tornam-se problemas para si mesmos, inquietando-se diante do mundo e colocando-se numa busca para saber mais sobre si. A cada solução encontrada, novos problemas são postos. Ainda que as respostas sejam dadas dentro de um contexto heterônomo, há ali uma busca de sentido. Heteronomia que só será rompida com o surgimento da Filosofia e a interrogação sem fim posta pelo pensamento racional.

Antes da Grécia, e fora da tradição greco-ocidental, as sociedades são instituídas segundo um princípio de completa clausura (*clôture*): nossa visão de mundo é a única que tem sentido e é verdadeira — as “outras” são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais, etc. (Castoriadis, 2002a, p. 278).

Em Freire, a raiz da educação está nessa “natureza”⁴ do humano, em sua inconclusão como ser de cultura. Ao mesmo tempo, uma educação que visa a um projeto existencial implica o rompimento com a clausura da heteronomia e a abertura para a consciência do humano no mundo e com o mundo. Só assim a educação poderá ser uma resposta ao desejo de saber mais sobre todas as coisas. O pensamento freiriano, portanto, faz um apelo à necessidade de uma imaginação criadora, capaz de fazer emergir um mundo que não existiria apenas pela força da natureza. Se a imaginação animal é funcional, a humana é “descontrolada, liberada da sujeição ao funcionamento biológico e às suas finalidades, criando formas e conteúdos que não correspondem a nenhuma ‘necessidade’, simplesmente apoiada sobre a dimensão animal do humano” (Castoriadis, 1999, p. 271). Indo ao encontro do que Paulo Freire diz ser o objetivo primeiro da educação — humanizar o humano —, Castoriadis (1992, p. 156) diz que cabe à educação “ajudar o recém-nascido, esse *hopeful e dreadful monster*, a tornar-se um humano”.

Essa Pedagogia freiriana vai de encontro a tudo o que foi dito aqui sobre a educação bancária. Para Freire, há no humano uma espécie de vocação ontológica para ser sujeito e não

⁴ Natureza compreendida como suporte-mundo.

simples objeto. Quando há uma redução a esta condição, há algo errado que precisa ser pensado, problematizado e superado.

A Pedagogia freiriana, emerge, assim, de uma filosofia e de uma antropologia que põe o humano em permanente processo de humanização (aprendizagem do legado da tradição em que cada um está inserido, bem como, ser capaz de recriá-lo e criar novas formas simbólicas). Já não cabe, portanto, a dicotomia entre os que sabem e os que não sabem. A vida coletiva é atravessada por um saber comum, sejam as tradições, o senso comum ou mesmo os saberes científicos. Não há nem ignorância absoluta, nem saberes absolutos. Há tão somente homens e mulheres que aprendem, mediados pelo mundo e pelas suas instituições sociais.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (Freire, 1996, p. 49).

Esse domínio que lhe é próprio é fruto de outra realidade que só a ele faz sentido: o domínio da liberdade. Liberdade é mais do que um dado ontológico, uma falha em nossa constituição genética, mas é conquista, é criação histórica, é algo adquirido no agir cotidiano. A liberdade (ainda que sempre em condições) faz com que o humano crie todo um mundo, o seu mundo, que seja capaz de imaginar e criar outros mundos. Quando a liberdade é negada, o risco é de cairmos na acomodação e no ajustamento, perdendo nossa capacidade criadora. Reduzidos a uma heteronomia total, seríamos reduzidos à nossa mera condição animal, sem poder escolher, tomar decisões, pôr o mundo que nos rodeia em questão.

Livre (e lutando a cada dia para defender e garantir a liberdade), o ser humano trava com o mundo uma relação que deverá visar a humanização. É exercendo a liberdade que o humano exercita sua capacidade de optar, de discernir qual a melhor resposta possível para cada problema criado. Situados no tempo e na história, com permanente atitude crítica, podem mover-se ao ser mais. “Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas” (Freire, 1996, p. 52).

Nunca o individualismo, ou o mimetismo, a acomodação e o ajustamento, ou ainda a alienação histórica, que são próprias da prática da educação bancária, vão permitir que o ser humano se desenvolva autenticamente, colocando em questão a si mesmo e as instituições sociais. Para Paulo Freire, pensar a educação é pensar (e fazer) uma educação problematizadora, tendo como princípio o reconhecimento da condição histórica humana e das sociedades,

respondendo, pois, a um desafio sempre posto a cada época e grupo social, que é o mover-se à humanização no mundo. Ainda que saibamos que não há um modo definitivo que é o ser humano, a educação deverá ser sempre a afirmação dessa sua natureza aberta, revolucionária, criadora e esperançosa.

A compreensão da educação como uma situação de conhecimento mediado pelo diálogo depende fundamentalmente de uma certa visão fenomenológica que põe o humano em relação ao mundo, estabelecendo as relações dialéticas entre esse e aquele, sempre mediados pelo diálogo. O diálogo é assim um modo de existir, de fazer valer a capacidade humana inata de falar ao outro, de falar com o outro, de pôr o mundo como objeto de conhecimento.

Uma educação dialógica parte desse princípio. É o humano total, corpo, consciente, presente, atuando e se fazendo no mundo, esse *ethos* humano, morada simbólica e material. Não é o humano de um lado e o mundo do outro. São os dois ao mesmo tempo, pensados ao mesmo tempo.

Citando Husserl, Sartre (1947, p. 28) define o que é conhecer na fenomenologia, essa filosofia tão cara ao pensamento freiriano. Este conceito vai perfeitamente ao encontro da filosofia da educação de Paulo Freire:

Conhecer é “estourar para”, arrancar-se da úmida intimidade gástrica para prosseguir, por aí a fora, para além de si, para o que se não é, por aí a fora, perto da árvore e, todavia, fora dela, pois escapa-se e repele-me e eu não posso perder-me nela mais do que ela diluir-se em mim.

Ainda Sartre (1947, p. 30), ao criticar a concepção digestiva do conhecimento, a qual chamou de *philosophie alimentaire*, aponta um paralelo com a educação bancária, conceito posteriormente reconhecido por Paulo Freire. Ambos os modelos compartilham a ideia de depositar conteúdos em uma consciência vazia.

Sabéis muito bem que a árvore não era vós mesmos, que não podíeis fazê-la entrar nos vossos estômagos obscuros e que o conhecimento não podia, sem desonestidade, comparar-se com a posse [...] Ser — diz Heidegger — é ser-no-mundo. [...] Ser é estourar no mundo, é partir dum nada de mundo e de consciência para subitamente se-estourar-consciência-no-mundo.

Ao ser no mundo, o humano consuma a existência. Desse modo, para Freire, existir é uma forma de pronunciar o mundo, de transformá-lo pela práxis. Seres de comunicação, é pelo ato de comunicar que os humanos estouram no mundo.

Mas, afinal, o que é o diálogo para Paulo Freire?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1996, p. 115).

O diálogo instaura, pois, a relação horizontal, em negação à relação vertical instituída pela educação bancária. O diálogo é o caminho por onde homens e mulheres devem trilhar para dar significado ao mundo e a si mesmos, fazendo, portanto, a história e a cultura. O *logos*, conceito grego de grande amplitude, que significa diálogo, linguagem, palavra, discurso, o que é dito, máxima, sentença, narrativa, enumeração, consideração, exemplo, ordem, conversação, discussão, razão, inteligência, razão de uma coisa, motivo, causa, juízo, argumento, avaliação, justificação, fundamento racional, explicação, reflexão. Pensamento que calcula e age na deliberação para encontrar os meios de realizar o bem (cf. *Ética a Nicômaco*). Entende-se, então, porque os gregos identificam dizer, pensar e ser (Coelho, 2009b, p. 13).

A condição para instaurar o diálogo é construir uma ética da corresponsabilidade, onde cada sujeito se põe numa relação de abertura ao mundo, pertencentes a um todo, reconhecendo-se responsáveis uns pelos outros. É preciso que cada um se descubra parte da história, que saiba que esta não é determinismo, mas sobretudo, o resultado da aventura da humanidade em criar a si mesma como espécie. Brandão afirma que desde o início de sua carreira, Paulo Freire se constituiu um “educador aberto” e que desde sua participação na “Ação Católica”, ocasião em que trabalhou na formação de professores de crianças, vivenciou a experiência dos “círculos de diálogos entre professores e pais de alunos” (Brandão, 2017, p. 29) adotando uma postura de contraposição às práticas autoritárias que eram comuns nas escolas.

Brandão (2017) também afirma a influência de uma educação centrada no aluno exercida pelo pensador Carl Rogers, ao que, inicialmente foram denominados “círculos de diálogos”, e que, posteriormente, viriam a ser “os círculos de cultura. Uma criação com a qual Freire buscou transformar a geografia ‘quadrada’, vertical e hierárquica da escola, da sala de aula, em direção a uma arquitetura dialogicamente circular, horizontal e igualitária” e destaca “sua didática em diálogos” desenvolvida nos trabalhos com os movimentos de cultura popular, como no Movimento de Educação de Base, principalmente no Nordeste, em que “é bastante provável que Freire” tenha experienciado “as primeiras vivências pedagógico-dialógicas que mais adiante se tornariam um princípio de seu ‘sistema de educação’”(Brandão, 2017, p. 30, grifos do autor).

Problematizar é dialogar com a realidade. É perguntar o porquê de tal situação, reconhecer no humano o único agente da história, é admirar a realidade existencial, sabendo que é possível interferir na vida concreta. É superar a visão fragmentada do mundo que o opressor insiste em apresentar como fatalidade. Problematizar é comunicar a ampliação do horizonte existencial da humanidade.

Paulo Freire toma emprestado do filósofo alemão Karl Jaspers a expressão “situações limite” para designar os momentos problemáticos que parecem insuperáveis. Só que Freire procura ir além, afirmando que, para cada situação limite, há um ato limite. Isto quer dizer que, problematizando a realidade, é possível superar as situações limite e instaurar a esperança e a confiança de que é possível mudar o mundo em que vivemos. Só pelo enfrentamento é possível garantir ao ser humano a superação de qualquer sentimento de fatalismo. A cada nova situação limite, o humano educado para ser crítico está pronto para novos atos de limite.

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” — como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência” (Freire, 1987, p. 40).

Instaurado o diálogo e posta uma ética da responsabilidade, Paulo Freire põe-nos o desafio de compreender a educação e a educação escolar como parte de um processo civilizatório no qual as partes formam um todo, a cultura, e é por meio desta, que a humanização irá acontecer. Desse modo, somos levados a pensar que ninguém educa ninguém, mas juntos, no mundo, somos educados pela vida coletiva, pelos valores que permeiam nossas vidas. Do mesmo modo, ninguém liberta ninguém, mas todos nos libertamos juntos, dentro de um mesmo projeto histórico.

Considerações finais

Para o professor em sala de aula, diante de um aluno real, de uma situação histórica concreta, com condições de trabalho não muito favoráveis, falar da importância do diálogo, quando ele quer apenas que o aluno preste atenção no que está sendo explicado, parece um sonho muito distante da realidade. Destacar a importância do diálogo não é ignorar toda esta

condição que não colabora com o educar, mas é justamente uma crítica radical a todo um modelo de instituição escolar. Dialogar é também o professor ter a oportunidade de pensar aquele modelo de escola em que está inserido, de sua burocratização que faz do professor cada vez mais um “explicador” e não um pesquisador, um sujeito que pensa sobre sua ação pedagógica.

O mesmo vale para o educando. Muito se engana aquele que acredita que o aluno não tem interesse pela escola. Ele tem desinteresse por *esta* escola, onde seu protagonismo é negado. Quando docentes e discentes têm oportunidade de ter voz, eles falam, pensam e propõem sempre novas formas de ensinar e aprender. O diálogo não é somente uma *estratégia* de ensino, é um *projeto* existencial capaz de transformar indivíduos passivos, acomodados, em sujeitos reflexivos, que põem questões, que se movimentam em um sentido de pensar a si mesmos e o mundo em que vivem. Não se trata só da sala de aula, ou da escola, mas de toda a sociedade que precisa pensar a si mesma, seus valores, seu projeto (ou a falta de um) coletivo.

Ao longo de suas obras, Paulo Freire fala sempre de revolução. Seria necessária então uma revolução política para haver uma educação baseada no diálogo emancipador? Ou a própria prática pedagógica é em si parte de um processo já revolucionário? Paulo Freire nos põe o desafio dessa prática revolucionária: a superação do determinismo histórico-social que incide sobre a instituição escolar e o próprio educador. E mais: nos desafia a pensar a escola para além de seus muros ou de seus ritos burocráticos, situando-a dentro de um projeto maior de civilização.

Reinventar a educação (assim como toda a sociedade) é uma expressão que melhor traduz a intenção de Paulo Freire. Ele deixa claro que a educação não é um dado da natureza, mas uma invenção humana, e que, como fruto da relação homem-mundo, não é estática, mas dinâmica, em constante processo de reinvenção. Se a educação bancária existe, é porque ela foi criada para ser assim. Reinventar a educação é compreendê-la como formação humana, ou seja, reconhecimento da incompletude humana, de sua abertura ao que ele pode vir a ser, para além de sua determinação biológica.

Educação como prática de liberdade é a própria afirmação da pessoa humana e da sua condição histórica. Ela representa o desafio da liberdade e das suas implicações para o indivíduo moderno, enfrentado, pois, o medo, a angústia e abrindo a possibilidade da emergência de um novo mais humano, democrático e inclusivo. Educar para a liberdade é, ainda, assumir a

existência de uma forma autêntica, ou seja, ter em si a autonomia de poder decidir, realizando a natureza histórica do ser humano.

Estudar Paulo Freire também desperta outras questões fundamentais sobre o sentido do educar nas sociedades contemporâneas. Em primeiro lugar, nos faz questionar sobre a finalidade da educação, ou seja, a quem ela deve servir. Ela deve servir a grupos de interesse (político, econômico, religioso) ou ao conjunto da sociedade como projeto político democrático? Para Freire, a resposta está dada: toda educação que vise a interesses de parte da sociedade não poderá ser libertadora. Outro ponto diz respeito à relação entre educação e indivíduo: toda educação que vise a emancipação deverá se ocupar da afirmação do indivíduo como sujeito de liberdade, de direitos e de deveres. Essa afirmação é para uma formação para a vida coletiva e não somente para o exercício profissional. Assim, a educação será sempre uma formação ética, no sentido de colocar os valores e a relação destes com possibilidade de pensar outras formas do viver juntos.

Enfim, a pedagogia de Paulo Freire é uma pedagogia humanista, tendo no ser humano o seu centro. Não o ser humano pronto e acabado, mas o sujeito histórico, sendo no mundo. Uma educação que visa à formação humana não é aquela que isola o indivíduo do mundo, mas o situa no mundo, com os outros, vivendo os dramas e alegrias contemporâneas.

Sempre novas questões aparecem e precisam ser pensadas e respondidas. Se há mais de meio século Paulo Freire falava do oprimido, hoje o mundo se escandaliza com a exclusão social, que faz persistir a mesma divisão entre opressores e oprimidos. Uma grande parcela da humanidade continua não podendo participar dos ganhos trazidos pelo desenvolvimento econômico, social e tecnológico. A ideia de uma educação libertadora continua a fazer sentido hoje. É preciso, mais do que nunca, pensar e realizar uma pedagogia libertadora que denuncie e supere as diferentes formas de exclusão social. Embora saibamos que a educação não resolve em si essas questões, aprendemos com Paulo Freire que ela fez parte de um processo civilizatório maior. Assumir um processo civilizatório que se defina como democrático implica pensar uma educação comprometida com esta tarefa histórica.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto** o feito e o a ser feito. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. v. 5.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b. v. 4.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto: o mundo fragmentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. v. 3.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto: os domínios do homem**. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. v. 2.
- COÊLHO, I. M. Discurso proferido na Universidade Federal de Goiás, por ocasião da entrega do diploma de doutor *honoris causa* ao prof. Paulo Freire, em 11 de novembro de 1988. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 245-249, 2009a. DOI: 10.5216/ia.v34i1.6571. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/6571>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- COÊLHO, I. M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. J. (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2004, p. 19-68.
- COÊLHO, I. M. **Glossário de termos gregos**. Notas de aula, UFG, material digitalizado, 2009b, 27 p.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FROMM, E. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SARTRE, J. P. **Situações I**. Europa-América, 1947.

CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não aplicável.
 - Financiamento:** Não aplicável.
 - Conflitos de interesse:** Não aplicável.
 - Aprovação ética:** Não aplicável.
 - Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
 - Contribuições dos autores:** Evandson Paiva Ferreira: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, escrita rascunho original e escrita-revisão-edição.
Silvana Bollis: conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, escrita rascunho original e escrita-revisão-edição.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação e normalização.

