

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO

ADEMAR ALVES DOS SANTOS

**O ATO PEDAGÓGICO COMO AÇÃO DIALÓGICA E COMPLEXA:
APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTARIDADES E DIFERENÇAS ENTRE OS
PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN.**

SÃO PAULO

2013

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO

ADEMAR ALVES DOS SANTOS

**O ATO PEDAGÓGICO COMO AÇÃO DIALÓGICA E COMPLEXA:
APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTARIDADES E DIFERENÇAS ENTRE OS
PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da Universidade
Nove de Julho como requisito para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

SÃO PAULO

2013

Santos, Ademar Alves dos.

O ato pedagógico como ação dialógica e complexa: aproximações, complementaridades e diferenças entre os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin. São Paulo. / Ademar Alves dos Santos. 2013.

72 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Profº. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

1. Paulo Freire. 2. Edgar Morin. 3. Ato Pedagógico. 4. Dialogia. 5. Complexidade.
- I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri (UNINOVE) – Presidente da Banca.

Prof. Dr. Antônio Chizzotti (PUCSP)

Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias (UNINOVE)

Dedico esse trabalho...

- ✓ Aos meus pais, Juranda e Benedito, ***in memorian***, mestres da vida!

- ✓ A minha esposa, Andréa Heloisa, pelos momentos difíceis que superamos juntos e pela compreensão nas ausências.

- ✓ Aos meus filhos, Ademar Fernandes, Arthur Fernandes e Annya Fernandes, razão de ser e de viver!

Agradecimentos...

- ✓ Irmãos: força e encorajamento.
- ✓ Amigos: diálogo e motivação.
- ✓ UNINOVE: condições e estímulo.
- ✓ Colegas do PPGE: apoio e vibração.
- ✓ Prof. Dr. Marcos Lorieri: acolhimento e compreensão.
- ✓ À Banca Examinadora e, com especial agradecimento, ao Orientador de Sempre, **J. J. QUEIROZ**, sem palavras, pois elas não traduziriam a gratidão e admiração que conquistou em meu coração, para sempre.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós seja um a priori de nossa história individual e social.

Paulo Freire

RESUMO

A presente Dissertação tem como objeto de pesquisa a busca de aproximações, eventuais complementaridades e diferenças no que diz respeito à ideia e à prática do diálogo que deve estar presente na ação pedagógica. São tomados como referenciais os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin que possibilitam compreender o ato pedagógico como ação dialógica e em especial a partir dos conceitos de diálogo/dominação, dialética/dialogia, complexidade/linearidade, consciência/conscientização, alteridade e liberdade/libertação. Trata-se de pesquisa bibliográfica realizada a partir de obras de Paulo Freire e Edgar Morin. O trabalho indica que esses fundamentos teóricos que constituem a base da ação educacional dialógica nos dois autores têm significativa aproximação conceitual embora partindo de matrizes diferentes. Objetiva-se com este estudo oferecer mais subsídios para a percepção acerca da importância de se buscar transformar o ato pedagógico em autêntica realização de uma práxis dialógica com vistas a contribuir para uma educação capaz de auxiliar cada vez mais homens e mulheres em seu processo de humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Edgar Morin, Ato Pedagógico, Dialogia, Complexidade.

ABSTRACT

The present Dissertation has as object of research the approaches of possible complementarities and differences that regard to the idea and to the practice of the dialogue that must be present in the educational action. The thoughts of Paulo Freire and Edgar Morin are taken as reference to make it possible to understand the pedagogical act as dialogic action and in particular, from the concepts of dialogue/domination, dialectic/dialogia, complexity/consciousness/awareness, linearity, otherness and freedom/liberation. This literature search was performed from the works of Paulo Freire and Edgar Morin. The work indicates that these theoretical principles that form the basis for dialogical educational action in the two authors have significant conceptual approach although from different matrices. This study aims to offer more subsidies for the perception about the importance of seeking to transform the educational act in authentic a Dialogic practice in order to contribute to an education capable of helping more and more men and women in their process of humanization.

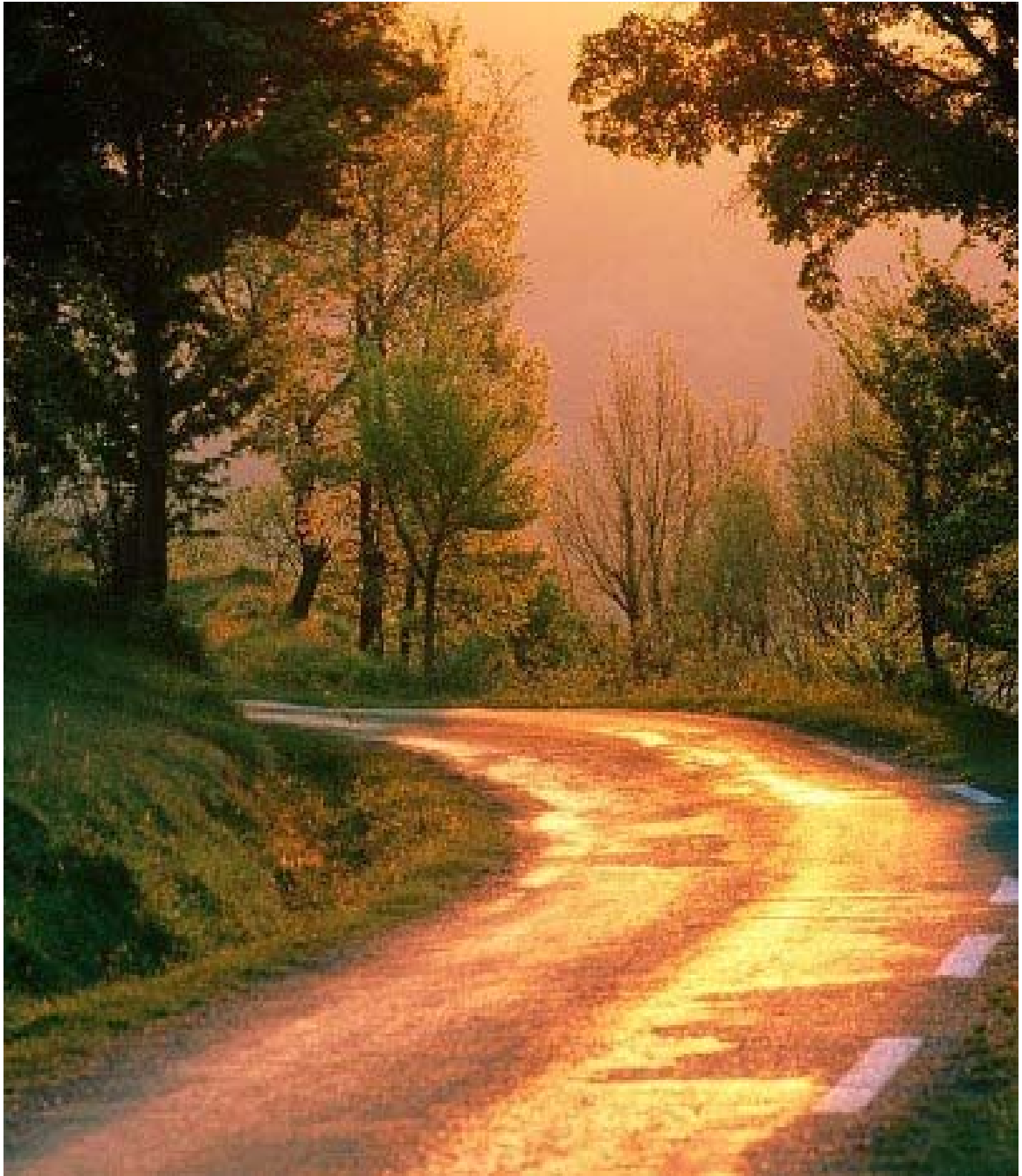
Key-words: Paulo Freire, Edgar Morin, Pedagogical Act, Dialogia, Complexity.

SUMÁRIO

Introdução	p. 10
Capítulo I – Paulo Freire e sua trajetória rumo à concepção do ato pedagógico como ação dialógica	p. 18
Capítulo II – A passagem da dialética à dialogia e suas implicações educacionais na trajetória da vida e do pensamento de Edgar Morin	p. 35
Capítulo III – Dialogia e complexidade no ato de educar em Paulo Freire e Edgar Morin: aproximações, complementaridades e eventuais diferenças	p. 45
Considerações Finais	p. 64
Referências Bibliográficas	p. 69

INTRODUÇÃO

O CAMINHAR



A epistemologia dos pensamentos Freireano e Moriniano apresentam especificidades que os projetam como dos mais férteis pensadores da modernidade, cujas obras permanecem sendo lidas e interpretadas por pesquisadores e acadêmicos das mais variadas áreas do conhecimento humano.

Uma dessas especificidades mais importantes das obras de Paulo Freire e Edgar Morin situam-se, na presente Dissertação, na sua visão antropológica do conhecimento, uma categoria essencial que está presente em todo o pensamento existencialista e dialógico desses pensadores.

Temas centrais, em ambos os pensadores, como ato pedagógico, dialogicidade, complexidade, problematização do ensino, democratização da escola, leitura do mundo e leitura da palavra, consciência crítica, conhecimento, educação humanista, libertadora e planetária, dentre outros que sempre nos levam à reflexão, numa dinamicidade dialético-dialógica que mantém tais pensamentos vivos e em permanente reconstrução, perpassam o texto do trabalho acadêmico apresentado.

A opção e a motivação pelo objeto de pesquisa desta Dissertação resultam da minha própria vivência acadêmica: do processo de formação no curso de Magistério às atividades do curso de Pedagogia, bem como das minhas práticas pedagógicas como professor na Educação Básica, e, finalmente, da atuação enquanto Supervisor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campos do Jordão – SP.

O pensamento de Paulo Freire esteve presente em minha formação em uma das disciplinas do curso de Magistério, denominada *Metodologia de Alfabetização de Adultos*, em meados de 1990. Depois de um período de leituras sem foco, esse envolvimento foi mais intenso no curso de Pedagogia em suas diversas disciplinas, principalmente na História da Educação.

Nas atividades profissionais, enquanto Supervisor de Ensino, tive a oportunidade de acompanhar o processo de formação de algumas professoras alfabetizadoras para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa

situação, deparei-me, novamente, com a concepção de *educação bancária*¹ e com o processo de alfabetização, através do *Método Paulo Freire*².

Desde 2011, já em preparação para o processo seletivo do curso de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP, minhas leituras sobre Freire³ passaram a ser mais significativas e constantes.

Foi, sobretudo, já aluno do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da UNINOVE, na disciplina *Paulo Freire e a Educação*⁴, que tive a oportunidade de iniciar estudos mais rigorosos sobre aspectos da vida e obra de Paulo Freire e a compreensão significativa da importância desse pensador na História das Ideias Pedagógicas do Brasil e no Mundo, principalmente nas inquietudes acerca da *desumanização*⁵.

Já como aluno regularmente matriculado e frequente no PPGE⁶ fiz a opção pela Linha de Pesquisa de *Teorias em Educação* e pelo Grupo de Pesquisa sobre

¹ De acordo com o pensamento freireano a educação bancária caracteriza-se com o ato de transmitir, depositar ou transferir valores e conhecimentos.

² O Método de Alfabetização na concepção de Freire (1980) traz em si cinco fases distintas e ao mesmo tempo complementares porque estabelecem uma relação de diálogo, sendo: a) através do diálogo e da observação, descobriam-se um rol de palavras (vocabulário) dos educandos; b) a partir da realidade dos educandos selecionavam-se as palavras geradoras; c) mobilização dos educandos para a discussão, em grupo, da realidade onde estão inseridos; d) elaboração de cartazes com as famílias fonéticas relacionadas às palavras geradoras; e e) finalização da alfabetização, sempre mediada pela leitura de mundo.

³ Nas obras de Paulo Freire, encontra-se um pensamento inquieto em torno do homem, de suas relações com o mundo e com o outro. Dizer homem, para Paulo Freire, é referir-se ao *homem em situação*, ou seja, é compreender a condição humana, constituindo-se sócio-historicamente. Assim sendo, buscar apreender sua concepção sobre o fenômeno do diálogo significa olhá-lo em sua articulação com a realidade concreta de sociedade e de educação de onde seu pensamento emerge.

⁴ Esta disciplina aborda as pedagogias freireanas a partir dos enfoques ontológico, epistemológico, político e educacional, tendo por referência a totalidade dialético-dialógica.

⁵ No sentido de impulsionar a própria humanidade a buscar caminhos de humanização, pode-se confirmar o que Paulo Freire define por vocação humana como busca de *ser mais*, ou seja, apontam de modo implícito, à compreensão do ser humano enquanto devir, existindo enquanto projeto. Os seres humanos são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar e humanizar-se.

⁶ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho posiciona-se no cenário da pós-graduação brasileira, desenvolvendo uma dinâmica acadêmica a partir das referências do

Complexidade, grupo esse que me possibilitou ter contato com o Pensamento Complexo de Edgar Morin que, em conjunto com a disciplina cursada “Complexidade e Educação”, desenvolvida pela professora Izabel Petraglia, permitiram-me constatar sua importância para a Educação.

Diante desse contexto, surgiu a motivação para trabalhar, na ótica desses dois grandes pensadores da modernidade, *o ato pedagógico*.

Muito amplo seria trabalhar o ato pedagógico nos dois autores, pois isso implicaria em uma busca sobre o pensamento educacional nas suas obras e mais ainda, nos comentadores inúmeros que sobre elas se debruçaram.

Por isso, limitamos o enfoque da nossa pesquisa ao ato pedagógico como ação dialógica e complexa.

O foco, portanto, é a dialogia⁷ que envolve a ação educacional no pensamento dos dois autores.

Nossa proposta é uma busca de aproximações, eventuais complementaridades e diferenças entre ambos no que tange a dialogia que envolve o ato pedagógico, tomando como fonte primária o pensamento que esses autores expressam em suas obras principais.

Desse objeto, despontam três questões que buscaremos responder ao longo dos capítulos. As duas primeiras visam a estabelecer um pano de fundo ou cenário em torno do objeto, cujo ponto fulcral seria a busca de resposta à terceira questão:

documento de área da CAPES, das sugestões da Comissão de Avaliação e das Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação dos Órgãos Colegiados da instituição. Realiza uma interlocução com os pares, internos e externos ao Programa, implementando, de maneira contínua, seu Campo Estruturado de Pesquisa com efetivo apoio institucional. Este processo se reflete nas avaliações da área realizadas no âmbito da Capes, pois o Programa de Pós-Graduação em Educação foi avaliado por dois triênios consecutivos com nota 4.

⁷ A teoria da ação dialógica supõe uma conscientização a respeito da realidade para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. Implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das inúmeras desigualdades que nos cercam. “*A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história*”. (FREIRE, 1996, p10.)

a) questão 01 – A partir da trajetória educacional de Paulo Freire, como se construiu sua visão de dialogia no ato pedagógico? Questão que será objeto do primeiro capítulo; b) questão 02 – Como o percurso da vida e do pensamento de Edgar Morin fez despontar sua opção pelo princípio dialógico indo além do dialético⁸ e como a dialogia envolve suas preocupações educacionais? A resposta será objeto da busca do segundo capítulo; c) Questão 03 – Quais aproximações, eventuais complementaridades e diferenças podem ser apontadas entre os dois autores no tocante ao ato pedagógico como ato dialógico? A resposta a esta questão é o ponto fundamental da pesquisa e será objeto do terceiro capítulo.

Este objeto assim problematizado despontou de várias leituras preliminares que propiciaram visualizar o estado da arte⁹ do qual partimos para a elaboração da nossa pesquisa, dentre tais leituras destacamos: “Educação no Século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin¹⁰”; “Paulo Freire e a Complexidade na Educação¹¹”; “Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire¹²”; e “Porque Paulo Freire e Amílcar Cabral?¹³”.

⁸ “Dialética, em sentido bastante genérico, indica oposição e conflito originados pela contradição [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.030). Tem sentido de oposição, de ruptura, de conflito originou-se do prefixo da língua grega clássica *diá*, isto é, “[...] separação, dissociação, dispersão [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.027). A segunda parte do termo dialética refere-se à *lektiké* (tekhné), arte de discutir. (CUNHA, 1.996). Finalizando, dialética, em seu sentido etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios.

⁹ Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento do estado da arte do tema, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa. A presente dissertação trará informações sobre a situação atual do problema, sobre os trabalhos já realizados a respeito e sobre opiniões existentes.

¹⁰ EccoS Revista Científica, dezembro de 2000. Vol. 02. Número: 02 - Autoria: Prof. José Eustáquio Romão. Trata-se de um artigo que busca as convergências e os distanciamentos entre o pensamento de Freire e Morin no que se refere à educação, principalmente.

¹¹ Dialogia Revista, outubro de 2001. Vol. 00. Número: 00 – Autoria: Prof. Ernesto Jacob Keim. O artigo propõe uma discussão sobre alguns princípios educacionais propostos por Freire na perspectiva dos referenciais teóricos do pensamento linear e do pensamento sistêmico.

¹²BAUER, C. *Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire*. São Paulo: Sundermann, 2008. O livro traz os principais conceitos presentes no pensamento filosófico de Freire.

Tratando-se de dois autores de grande projeção no cenário das ciências humanas e particularmente na educação, nos deparamos com uma grande literatura sobre eles no exterior e no Brasil, consignadas em pesquisas, obras, exposições em congressos nacionais e internacionais, artigos em revistas e capítulos de livros.

Nossa segunda preocupação foi a busca de obras que aproximam os dois autores. Estas já são menos numerosas. Entre elas, julgamos relevante citar a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) e *Os setes saberes* (MORIN, 2003).

Já no tocante ao fulcro da nossa pesquisa, que é a busca de aproximações, complementaridades e possíveis diferenças entre os dois autores no que tange ao ato pedagógico como ação fundamentalmente dialógica, até o momento nada encontramos na literatura, o que indica a originalidade da nossa pesquisa.

Entre os inúmeros textos selecionamos os que delimitam, progressivamente, o percurso literário de Freire, isto é, o início, o meio e o fim de sua produção teórica: *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Extensão ou comunicação* (1975), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1976), *Cartas à Guiné-Bissau* (1984), *Educação e Mudança* (1981), *A importância do ato de ler* (1982), *Sobre Educação – Diálogos* (1982), *Medo e Ousadia* (2006), *A educação na cidade* (2005), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Professora sim, tia não* (1994), *Cartas a Cristina* (1994) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

As obras selecionadas para a (re) construção do itinerário de Morin, abarca desde uma reflexão acerca do Método até títulos considerados como antropológicos, políticos e educacionais: *Introdução a uma política do homem e Argumentos Políticos* (1969), *O X da questão* (2002), *O enigma do homem* (1975), *A unidade do homem* (1974), *Método I – A natureza da natureza* (1977), *O método II – A vida da vida* (2000), *O Método III – O conhecimento do conhecimento* (2008), *Para sair do século XX* (1981), *Ciência com consciência* (1996), *O problema epistemológico da*

¹³ EccoS Revista Científica, janeiro-junho de 2011. Número: 25. Autoria: Luiza Cortesão. O texto serviu como exercício de aproximação. Trata-se de um artigo que apresenta formas de aproximação teórica e ideológica entre os dois pensadores, dentre outros aspectos.

complexidade (1983), *Introdução ao pensamento complexo* (1990), *Terra-Pátria* (1996), *Meus Demônios* (2002), *Amor, poesia, sabedoria* (1998), *Complexidade e Transdisciplinaridade* (2000), *A cabeça bem-feita* (2000) e *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (2001).

A partir destes trabalhos, percebemos que a fonte principal para compor a trajetória dos dois autores são as próprias obras deles nas quais eles mesmos traçam, na forma de informações autobiográficas, a própria história. Não as abordamos aqui porque elas serão trabalhadas nos capítulos.

Não havendo um estado da arte preliminar, nosso trabalho consistirá, no capítulo terceiro, em construir aproximações, complementaridades e eventuais diferenças a partir do conteúdo dos textos dos próprios autores.

Os referenciais teóricos que possibilitam compreender o objeto, o ato pedagógico como ação dialógica nos dois autores, passam pelos conceitos de dialética/dialogia, complexidade, existir e existência, consciência, conscientização, alteridade, compreensão, liberdade e libertação. As fontes desses referenciais são as próprias obras dos dois autores.

Nossa hipótese é que esses fundamentos teóricos que constituem a base da ação educacional dialógica nos dois autores teriam uma íntima aproximação conceitual embora partindo de matrizes diferentes.

Em Freire, a visão existencialista cristã, como se depara já no primeiro capítulo do livro *A Educação como Prática da Liberdade* (1965); a antropologia filosófica de Morin, no enraizamento da complexidade, que leva à hominização e à humanização, parte da nossa inserção ou religação no cosmos, na natureza, no biológico, na trindade indivíduo/espécie/sociedade, no conhecimento, de onde se alcança a humanidade da humanidade, as vias da ética e as possibilidades de metamorfose individual, social e planetária.

Esperamos que essa posição hipotética, aproximações, complementaridades e eventuais diferenças, resulte esclarecida ao longo dos capítulos e em especial no capítulo terceiro.

Quanto aos procedimentos metodológicos, as ferramentas para colher os dados que irão compor os capítulos, responder às questões e firmar a hipótese limitam-se à coleta bibliográfica, eis que não há pesquisa empírica. Supõe uma seleção das obras principais dos dois autores que propiciam trabalhar o objeto e uma coleta dos textos significativos. Na maioria das vezes os textos falam por si mesmos.

Entretanto, a organização deles, as aproximações, as complementaridades e o desvelar de eventuais diferenças têm como base uma leitura interpretativa e, quando necessário, uma análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2006, p. 115) “supõe que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele”.

Não é nossa intenção proceder a uma análise do discurso que, segundo o autor citado, consiste em considerar o discurso “enquanto estruturado internamente e regido por normas, estudando a gramática das sentenças ou dos gêneros orais ou escritos” (Ibid, p. 121).

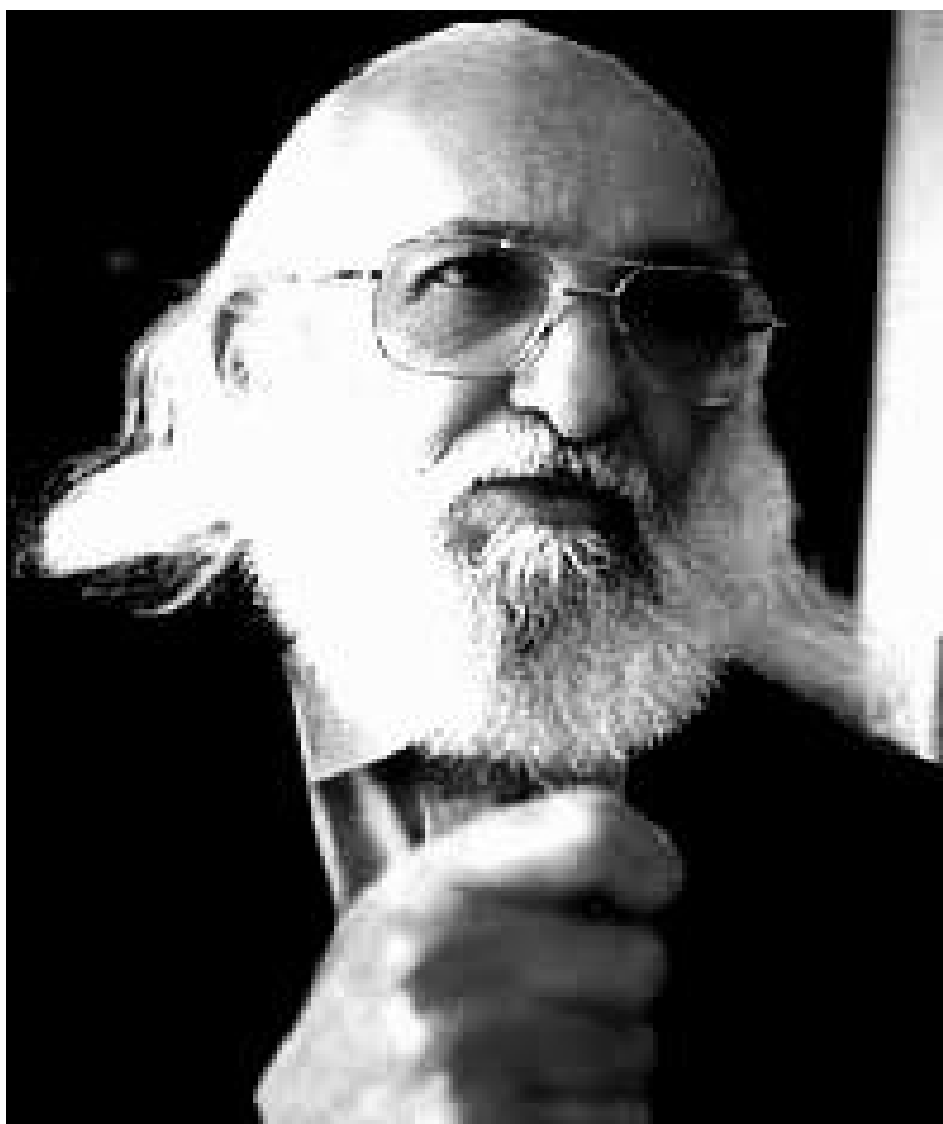
Na medida do possível, buscaremos situar o discurso ou os textos “no contexto sócio-histórico, relacionando com o processo cultural, socioeconômico e político e com as relações ideológicas e de poder” (Cf. Ibid, p. 121).

O desenvolvimento da dissertação e, ao final, seus resultados, pretendem contribuir para a discussão acadêmica, possibilitando aos docentes e discentes *penetrar* no âmago do pensamento pedagógico e dialógico dos dois autores, inspirando nesses pensamentos suas práticas pedagógicas.

Trazer para o debate acadêmico, também, um aprofundamento do pensamento educacional de ambos em uma visão comparativa que possibilite a percepção de uma educação emancipadora, complexa e planetária.

CAPÍTULO I

PAULO FREIRE E SUA TRAJETÓRIA RUMO À CONCEPÇÃO DO ATO PEDAGÓGICO COMO AÇÃO DIALÓGICA



Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.

Paulo Freire (2000).

Introdução

Este capítulo pretende mostrar a trajetória da vida de Paulo Freire e como a partir de sua prática, unida a sua reflexão, ele foi construindo a sua concepção de ato pedagógico como ação dialógica.

1.1 O ato pedagógico dialógico a partir da vida: o berço de origem

As experiências vividas por Freire foram determinantes na elaboração das suas teorias, nasceram na realidade concreta e a elas voltaram, crítica e comprometidamente. Freire afirmava constantemente que seus escritos estavam impregnados de suas vivências no Recife, sua cidade natal, onde descobriu sua *paixão* pela educação, onde exercitou o diálogo e construiu o respeito à cultura e saber populares.

Os anos 50 e início da década de 1960 foram os mais fecundos na formação e atuação de Freire no Brasil que buscava sua redemocratização política, com especial destaque para Pernambuco e sua capital Recife, lugar onde Freire nasceu e viveu até ser forçado ao exílio em 1964.

Freire, então, vai agregando múltiplas e ricas experiências e se constituindo como intelectual em busca do diálogo, caracterizando seu fazer como um fazer com o outro e não para o outro. Seus amigos afirmam que essa sua prática inovadora e diferenciada de dialogar existiu desde suas militâncias na paróquia de Casa Amarela junto ao Círculo de Pais e Professores, na Escola de Serviço Social de Pernambuco, SESI, no Serviço de Extensão da Universidade do Recife. Freire assinalaria em diversos momentos o papel fundante que a experiência de dez anos no SESI teve na sua inquietação, questionamentos, ensaios para encontrar respostas e sentidos, escuta e dialogicidade.

Na cidade do Recife é que Freire desenvolverá seu pensamento sócio-político-educacional que alcançará a condição de um inovador no campo pedagógico, um crítico profundo de todo processo de desumanização, exploração e opressão, um educador capaz de vivenciar o diálogo com as diferenças, um autor que não teme reconsiderar posições por ser autocrítico, um pensador que defende a recriação e reinvenção de seu próprio pensar, um ser humano em constante processo de descobrir e conhecer, refletir e reconhecer para melhor compreender e agir nas realidades onde vive, ama e participa da construção por um mundo mais justo e igualitário para todos os homens. Segundo suas próprias palavras:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundalizar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (FREIRE, 2006, p. 25).

1.2. Os eventos decisivos

Muitas passagens na vida de Freire, ainda no Recife e em Jaboatão foram decisivos pela sua opção pela educação e pela construção do seu pensamento e proposta pedagógica preocupada com as expectativas do povo. Ele mesmo declara na obra *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor* (2006), em parceria com o educador norte-americano Ira Shor, onde destaca algumas experiências fundamentais para seu exercício do pensar sobre educação em articulação com a vida concreta, com a realidade.

Nesse diálogo, afirma, foi a experiência da fome. Após a mudança da família para Jaboatão, devido à necessidade de enfrentamento de maiores dificuldades financeiras, como reflexo da crise econômica do início da década de 30, Freire, ainda menino, enfrenta a fome. Com a perda do *status* social passa a conviver, além dos colegas da classe média, com garotos da classe operária, identificando-a, por exemplo, por suas especificidades de linguagem e vestuário. É o seu primeiro contato de fato com o que significava classe social.

Outra experiência destacada, ainda vincula-se à fome, agora adolescente, na escola, não conseguia prestar atenção. “A experiência me ensinou, mas uma vez, a relação entre classe social e conhecimento”, sintetiza, esclarecendo que quando o irmão passou a trabalhar e a situação financeira melhorou, melhorou a alimentação e sua compreensão das leituras que fazia. Esclarece, também, que a experiência pedagógica com adultos trabalhadores e camponeses “o levou à compreensão mais radical da educação”. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 25).

Diria ainda: “Em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão”. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 25). E também descobriu, com pouco mais de 20 anos, aquela que se tornou sua esposa, Elza. O encontro com sua esposa, educadora, colaboradora e interlocutora de Paulo até sua morte, ocorrida em 1986, foi decisivo para que Freire se mantivesse na atuação educacional.

A esposa de Freire, dona Elza, sempre esteve ao seu lado em inúmeras experiências educacionais com um olhar complexo e estimulador à sua obra. Em vários depoimentos Freire situa a importância de Elza na sua vida e na sua obra pedagógica.

1.3 A atitude dialógica na convivência em meio às dificuldades

A alfabetização de Freire aconteceu em família, pelos pais, no quintal de casa e ao ar livre, já com as explicações conectadas com as experiências do mundo. Vindo do mundo.

Sua formação familiar, humana e religiosa, colaboraram para o respeito ao pensamento não linear, à tolerância, fundamentais à atitude dialógica, conforme seu próprio depoimento na obra *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (FREIRE, 1980).

A realidade social e econômica da família de Freire, devido também, ao fato de ter ficado órfão de pai, fizeram-no entrar tardiamente para o então curso ginásial (séries finais do ensino fundamental hoje), com mais de quinze anos, enquanto os colegas ingressavam em geral com onze anos, tornando-o tímido e muito mais exigente para o seu desempenho cognitivo.

Ingressou na Faculdade de Direito do Recife, formando-se. Entretanto, fez opção em dedicar-se à Educação.

1.4 O diálogo com a realidade nos primeiros passos acadêmicos

Na década de 50, Freire se prepara para concorrer à vaga de professor de História e Filosofia da Educação onde já atuava na Escola de Belas-Artes da Universidade do Recife. Como requisito do concurso redige a tese, *Educação e Atualidade Brasileira*, onde apresenta suas preocupações, suas concepções e seu pensamento acerca da realidade educacional brasileira.

Freire ficou em segundo lugar, classificando-se em primeiro, a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda, com sua tese *Pedagogia do tempo e da História*, que tinha como temática a contribuição da cultura hebraica para a construção de uma teoria da formação humana.

A tese de Freire dava início à sistematização de suas ideias no documento que se converteria no ponto de partida para sua obra.

Em decorrência desse concurso, Freire foi diplomado com o grau de Doutor e no ano seguinte, 1960, foi efetivado na Universidade do Recife.

Nesse período pode investir em ações concretas no Movimento de Cultura Popular (MCP) e em um compromisso no Serviço de Extensão e da Rádio da mesma Universidade.

1.5. Freire “nasce” em Angicos: a emancipação pelo alfabeto

A epistemologia freireana ou sua teoria do conhecimento deve ser entendida na sua complexidade, tendo como fundo a realidade do nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, quase quinze milhões de habitantes viviam na “cultura do silêncio”, como Freire dizia, isto é, eram analfabetos.

Para Gadotti (1996) era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.

Na cidade de Angicos (RN) iniciava-se, na prática, o trabalho freireano, em 1963, onde aproximadamente 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias.

Nesse período Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para estruturar, numa ação reflexiva, a alfabetização de adultos em âmbito nacional.

Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. Dessa prática, seu trabalho passa a ser reconhecido no país e no exterior, tendo como premissa o diálogo, mediado pelo mundo, pelo o entorno social, a realidade do educando.

Diante desse contexto, destacam-se alguns materiais relativos aos primeiros tempos, relacionados às experiências iniciais de alfabetização e educação de adultos, a saber: os textos de fundamentação sobre o sistema de alfabetização, elaborados pela equipe do SEC - Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, publicados em *Estudos Universitários*, Revista de Cultura dessa Universidade n. 4, abril-junho 1963; o *dossier* das experiências de Angicos e de Brasília, ambas realizadas em 1963, e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), iniciado nos primeiros meses de 1964, na Baixada Fluminense, e suspenso pelo golpe militar, a partir de 31 de março do mesmo ano.

Osmar Fávero¹⁴ apresenta de forma muito didática esse tempo, em: *Paulo Freire: primeiros tempos*, reproduzido do livro *Paulo Freire: a práxis político*

¹⁴ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: ofavero@infolink.com.br

pedagógico do educador, organizado por Silvana Ventorin, Marlene de Fátima C. Pires e Edna Castro de Oliveira (Vitória: EdUFES, 2000).

A concepção de Freire sobre a educação de adultos está contida em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (1965), que traz em apêndice a explicação das fichas de cultura e do processo de alfabetização propriamente dito.

Carlos Lyra¹⁵, descreve o trabalho em Angicos, em seu diário, publicado sob o título *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* (São Paulo: Cortez Ed., 1996). Em outra perspectiva, a experiência está também historiada por Calazans Fernandes e Antonia Terra¹⁶, em *40 horas de esperança*; o

¹⁵ Carlos Lyra. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996, 197 p. Fotógrafo e foto-jornalista norte-rio-grandense, um dos coordenadores dos Círculos de Cultura, como assim eram designadas as classes formadas em Angicos. O conteúdo original do livro é o diário da experiência pioneira de alfabetização realizada pelo Sistema Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, redigido por um dos seus coordenadores locais. É aberto por uma apresentação de Calazans Fernandes, secretário estadual de educação na época e uma introdução “Meninos, eu vi”, do próprio autor, além de uma nota sobre o nome “Angicos”, do jornalista Luiz Lobo. Segue minuciosa descrição dos círculos de cultura, desde a projeção das dez primeiras fichas de cultura (capítulo 1); o processo de alfabetização, apresentando hora a hora a exploração de todas as palavras geradoras, as discussões realizadas a partir delas, com muitos depoimentos dos alfabetizados, anotações dos coordenadores dos círculos sobre frequência e dúvidas, assim como das reuniões de coordenação, notas sobre o clima, as chuvas e eventos significativos (capítulos 2, 3 e 4). O capítulo 5 apresenta os círculos finais, em especial transcrição da íntegra dos debates no círculo de cultura coordenado por Marcos Guerra, a partir da palavra “chibanca”, realizado no dia 21.02.1963, e do círculo de cultura coordenado por Pedro Neves e Rosali, em 14.02.1963, verdadeiros “retratos” de como eram conduzidos esses debates. Uma série de anexos completa o livro: 1. Angicos: um breve histórico; 2. O projeto: esclarecimento da direção executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), responsável pela experiência; 3. A pesquisa e o universo vocabular, contendo também o questionário inicial aplicado nos inscritos e sua apuração; 4. Os testes finais de avaliação da alfabetização e politização, com as médias obtidas pelos alfabetizados, círculo por círculo; 5. Entrevista de Paulo Freire a Carlos Lyra, no Programa Memória Viva da TV Universitária do Rio Grande do Norte, em 21.05.1983. Fonte: www.dhnet.org.br Acesso em 25.08.2012.

¹⁶ Calazans Fernandes e Antonia Terra. *40 horas de esperança. O Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994, 224 p. O livro tem duas partes bastante distintas. A primeira, “Revolução no sertão” foi escrita por Calazans Fernandes, jornalista, correspondente internacional de vários jornais e colaborador de várias revistas, secretário de educação do Rio Grande do Norte no governo Aloísio Alves, quando realizada a experiência de Angicos. Contextualiza os anos de 1950 e 1960, informando com detalhes as condições políticas do Brasil, sobretudo na presidência de Juscelino Kubitschek, e dos Estados Unidos, no período em que Robert Kennedy foi senador e depois presidente. Revela os bastidores do lançamento da Aliança para o Progresso, por Kennedy, a liderança de Aloísio Alves na obtenção dos acordos e as dificuldades

método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos (São Paulo: Ed. Ática, 1994).

A repercussão da experiência de Angicos foi enorme, principalmente por se tratar de um trabalho revolucionário: alfabetização de adultos; apresentando conteúdos significativos e politicamente situados.

Tal experiência, mobilizou trabalhos semelhantes em todo Brasil, numa verdadeira escalada, dando origem ao PNA (Plano Nacional de Alfabetização), proposto pelo MEC. Sob coordenação de Paulo Freire e aplicando seu método, deveriam ser alfabetizados cinco milhões de jovens e adultos, em dois anos.

O Plano Nacional de Alfabetização, no contexto dos tempos da ditadura, em 1964, foi deixado de lado, experiência essa, iniciada na Baixada Fluminense. Registra-se ainda, que o mesmo projeto em Sergipe não chegou a ser iniciado.

enfrentadas para o efetivo recebimento das verbas que permitiram ao Estado ampliar o acesso de crianças e adolescentes ao ensino primário e a realização da primeira experiência do chamado “método Paulo Freire” para a alfabetização de jovens e adultos. Pelo estilo jornalístico é de leitura fácil e, apesar de algumas longas digressões, contém informações interessantes e importantes relativas aos aspectos político-burocráticos do período. É particularmente revelador quando aponta nomes de brasileiros e americanos envolvidos diretamente na grande operação realizada pela Aliança para o Progresso no Nordeste, considerado um “barril de pólvora” que poderia repetir a crise cubana do começo dos anos de 1960. É importante para entender as violentas contradições da própria Aliança e os desafios postos aos governos federal e estaduais na aceitação dos acordos. Importante também para compreender a escolha do “método Paulo Freire”, sua aplicação em Angicos, a repercussão nacional e internacional da experiência de alfabetizar jovens e adultos em 40 horas. Revela também as desconfianças e reações imediatamente antes e logo após o golpe militar de março de 1964, quando se encerrava a experiência local e tinha início sua ampliação a nível nacional. A segunda parte do livro, “Angicos hora a hora”, escrito por Antonia Terra, filha de Calazans Fernandes e historiadora, baseia-se no diário de Carlos Lyra, publicado como *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* (São Paulo: Cortez, 1996). A rigor nada apresenta de novo, embora traga alguns depoimentos interessantes e informações pouco conhecidas da ampliação da experiência no Rio Grande do Norte, ainda em 1963 e início de 1964 para o bairro de Quintas e a Escola Regimental do 7º Regimento de Obuses, em Natal, assim como nas cidades de Mossoró, Caicó e Macau, sempre com a orientação da equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, coordenado por Paulo Freire, e contando com a experiência dos supervisores e monitores que atuavam em Angicos. Fonte: www.dhnet.org.br Acesso em 04.09.2012.

O projeto na Baixada Fluminense, em relação à elaboração das fichas para a alfabetização, teve participação efetiva do ceramista Francisco Brennand, artista do Recife¹⁷.

Há um farto material sobre esse recorte histórico de Freire, escrita por Celso de Rui Beisiegel¹⁸, *Estado e educação popular*. Vanilda Pereira Paiva, em *História da educação popular no Brasil* (São Paulo: Loyola, 6a ed. 2003), narra com detalhes

¹⁷ Para saber mais: <http://forumeja.org.br>.

¹⁸ **Celso de Rui Beisiegel. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974, 189 p.; 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2004, 207 p.**

Originalmente tese de doutorado em Sociologia, na Universidade de São Paulo, é um dos livros clássicos sobre a “educação popular” no Brasil, entendida como a extensão do ensino comum a todos, ou seja: à população em idade escolar e àqueles que não tinham freqüentado a escola na faixa etária considerada adequada para a escolarização. Para tanto, a parte introdutória do livro, nas palavras do autor, “cuida, basicamente dessa crença no imperativo social da educação de todos os brasileiros” (p. xii). Para tanto, no capítulo 1, analisa o processo de extensão dos serviços educacionais no estado de São Paulo fornecendo as bases para a análise, no capítulo 2, das “conexões entre a mudança social e a mudança educacional nas diversas práticas da educação comum para todos os cidadãos” (*idem*). Esses dois capítulos podem ser considerados “antológicos”: dignos de figurar em antologias que consagram autores e métodos. A partir da análise de “A tendência à ‘democratização’ das oportunidades do ensino em São Paulo”, consistente base empírica do estudo, oferece uma das melhores abordagens teóricas sobre as relações entre “mudança social e mudança educacional”, ou seja, entre desenvolvimento social e a evolução de um sistema de ensino escolar (cf. Osmar Fávero, na apresentação da segunda edição do livro, p. 10-11). Os capítulos seguintes documentam e analisam detalhadamente a experiência brasileira de educação de adultos, que o autor designa “uma variante recente da educação comum a todos os cidadãos”. Para tanto, no capítulo terceiro situa os antecedentes, a consideração da educação de adultos como um problema nacional, ao lado da consciência do desenvolvimento nacional via industrialização, e a influência da Unesco com a proposta de “educação de base”, imediatamente após o final da 2ª Guerra Mundial. No capítulo quatro estuda a Campanha de Educação de Adultos desenvolvida a partir de 1947, após a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que viabilizou a intervenção do governo federal na implantação do ensino primário nos estados, distrito federal, territórios e municípios, inclusive sob a forma de “ensino supletivo” para adolescentes e adultos. O capítulo cinco contempla a atuação dessa Campanha no Estado de São Paulo, no período 1947-1957, quando foi extinta, explorando suas relações com a administração do sistema estadual, que já começava a sentir intensas pressões populares para a expansão do ensino primário, sobretudo na capital, e do ensino ginásial, não só na capital como em várias cidades do interior.¹ No capítulo seis apresenta brevemente o reforço da Campanha de Educação de Adultos pela Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, e a educação de adultos em São Paulo, após essas Campanhas, já no bojo das “reformas de base” propostas pelo governo João Goulart, e as primeiras experiências realizadas no estado com o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, liderada pela União Estadual de Estudantes, na Vila Helena Maria, situada no Município de Osasco. Celso Beisiegel considera esse primeiro estudo como preparatório para um segundo, de mais fôlego, desenvolvido em *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo: Ática, 1982). Fonte: www.dhnet.org.br Acesso em 25.09.2012.

a montagem do PNA e em *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; Fortaleza: Ed. UFC, 1980) também explora, sob uma perspectiva crítica, estes primeiros tempos.

Paulo Freire teve reconhecimento, nacional e internacional, através de suas ações e de seu pensamento pedagógico que estão presentes em inúmeras dissertações, teses e livros, bem como presentes em diversos eventos acadêmicos. Um dos maiores educadores do século XX, que permaneceu fiel à educação mesmo no exílio, o que reforçou sua vontade de *ad-mirar* e refletir sobre suas experiências brasileiras e ampliá-las e ressignificá-las em outras experiências que desenvolveria fora do país.

1.6 A experiência do antidiálogo: o andarilho

Os anos de chumbo a partir de 1964, trouxeram grandes mudanças na vida de Paulo Freire. Novos rumos foram tomados. Freire foi preso, respondeu a inquérito da Universidade de Recife, foi declarado contra o governo porque acreditavam que Freire estava incitando o nordeste por meio de seu processo de alfabetização.

Declarado subversivo junto aos pobres e, novamente, correndo o risco de ser preso, foi orientado pelo então amigo Tristão de Ataíde (Alceu de Amoroso Lima) a buscar abrigo político na Embaixada da Bolívia. Assim o fez, buscando asilo na Bolívia para onde se dirigiu, em outubro de 1964. Freire estava sem família e não tinha passaporte. Nesse país permaneceu por cerca de setenta dias.

Em La Paz ficou pouco tempo, entretanto bem acolhido. Em seguida, retirou-se para a segunda etapa de seu exílio, o Chile. Começava a ser um *andarilho*, como mais tarde se autodenominava.

De acordo com o Instituto Paulo Freire, nesse último país viveu entre novembro de 1964 e abril de 1969 e trabalhou como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), como consultor especial do Instituto de

Capacitación y Investigación em Reforma Agrária (ICIRA), e no próprio Ministério da Educação.

1.7. Os oprimidos como interlocutores do diálogo

A experiência chilena junto aos camponeses e aos técnicos seria de fundamental importância na construção das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação?*. A primeira foi publicada nos Estados Unidos da América e a segunda no Chile.

No Chile, Freire recebeu o convite para ensinar nos Estados Unidos da América, na Universidade de Harvard como professor convidado e para trabalhar como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI).

A instabilidade política no Chile, bem como das autoridades chilenas, impulsionaram Freire para outra jornada. Como se fosse obrigado a exilar-se novamente, principalmente quando Freire foi denunciado como pessoa contrária ao povo chileno, pela autoria do livro *Pedagogia do Oprimido*. Após o esclarecimento da inverdade da denúncia, Freire percebe que já tinha contribuído com o Chile e era hora de aceitar outros convites.

Aceitou a dois convites: o primeiro entre o período de abril de 1969 e fevereiro de 1970 quando foi com Elza e os dois filhos homens para os Estados Unidos; e o segundo quando segue para Genebra, na Suíça, convicto de que o CMI lhe proporcionaria experiências que nenhuma outra universidade poderia lhe dar. Afirmava: “(...) no Conselho Mundial de Igrejas, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e iria aprender.” (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 90-91).

1.8. Diálogo com a mãe África e suas culturas

Tendo como ação e referência de trabalho no CMI, Freire visitou e atuou em alguns países da Ásia e Oceania. Com exceção do Brasil, esteve na América também. Os países africanos foram especiais para Freire: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Nesses países desenvolveu sua pedagogia libertadora que o tornaria ainda mais conhecido e reconhecido como o *Pedagogo dos Oprimidos*.

Livros como a *Ação Cultural pela Liberdade e Outros Escritos e Cartas à Guiné-Bissau – relato de uma experiência* são em grande parte fruto dessas vivências e discussões obtidas e realizadas com as populações e seus novos dirigentes, com educadores do povo e com interlocutores do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e do Instituto de Ação Cultural (IDAC) fundado em 1971 por ele e outros intelectuais que com ele conviviam e dialogavam. Freire conheceu o continente africano em 1971, visitando a Zâmbia e a Tanzânia.

Afirmou que ao pisar a Pátria Negra sentiu-se como se estivesse voltando para a sua própria terra e declarou incontáveis vezes sua paixão pela África, o que provou ao dizer:

Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não europeias – europeias, umas duas somente – mas norte-americanas e canadenses, para ficar com eles, em paz. Eu prefiro ficar na minha luta pela África. (FREIRE & GUIMARÃES, 2002, p. 57).

1.9. O retorno e o reaprender as fontes do diálogo

Apresentou suas concepções educacionais na Universidade de Genebra até o regresso ao Brasil, primeiro em agosto de 1979 e concretizado definitivamente em junho de 1980.

Enquanto brasileiro apaixonado, o desejo de *re-apreender seu país* o fez não aceitar a proposta do governo suíço de lhe proporcionar residência fixa, credenciais e garantias pessoais que lhe permitissem viajar para onde desejasse.

São Paulo abriu seus braços para recebê-lo em uma fase ainda difícil da política brasileira, apesar de já se vislumbrar o processo de redemocratização. Recebe o convite da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)¹⁹ e, mesmo com a burocratização da gestão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), torna-se também seu professor até o final de 1990. Nesse período, especificamente em outubro de 1986, Freire vivencia a experiência da viuvez com a morte de Elza, sua primeira esposa com quem, afirmou várias vezes, sempre viveu em permanente *namoro*.

Re-aprendeu o Brasil, viajando, conversando com pensadores locais e dialogando com educadores de fora do país chegando a compor cinco livros *dialógicos*²⁰, atendendo a convites de seminários, palestras, escrevendo, discutindo suas ideias com pós-graduandos, participando da discussão política, até receber o convite para assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no Governo petista de Luiza Erundina de Sousa. Julgava um dever cívico e político aceitar o convite, além de ser uma forma de responder ao carinho do povo de São Paulo quando da sua volta do exílio.

Na Secretaria, atuou entre janeiro de 1989 até maio de 1991, quando decidiu afastar-se para fazer algo que sentia necessidade de fazer: escrever. Fruto desta sua decisão temos os livros: *Política e Educação*, *Educação na Cidade* (reúne algumas entrevistas de seu tempo de secretário de educação), *Pedagogia da Esperança*, *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, *Cartas a Cristina* e *À sombra dessa mangueira*, obra onde, além da crítica ao neoliberalismo, retoma

¹⁹ Prof. Marcos A. Lorieri (UNINOVE) relata que Paulo Freire foi recebido no TUCA (Teatro da Universidade Católica de São Paulo) em sessão solene presidida pelo Vice-reitor, à época, Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino. Centenas de pessoas lá estavam e ouviram emocionadas seu discurso de retorno ao Brasil

²⁰ *Aprendendo com sua própria história*, de FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Vol. II; *Essa escola chamada vida*, de FREIRE, Paulo e FREI BETO; *Medo e Ousadia, o cotidiano do professor* de FREIRE, Paulo e SHOR, Ira; *Por uma Pedagogia da Pergunta*, de FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio; e *Pedagogia, Diálogo e Conflito*, de FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio.

importantes conceitos em torno da dialogicidade e do conhecimento na educação libertadora.

Sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi marcada por uma gestão democrática, colegiada e de diálogo, capaz de ouvir a todos os segmentos envolvidos, pela luta pelas melhores condições de trabalho e estrutura da escola, pela reorientação curricular visando atender aos interesses dos educandos, pela preocupação com a formação continuada dos docentes e de todos os agentes presentes no espaço escolar, pela transparência e pela ousadia. Era preciso, explicava Freire, mudar a cara da escola, mas isso só pela própria fala da escola, de sua atuação como, através de seus sujeitos, e não como objeto a receber imposições de cima para baixo.

Essa complexidade de ações e reflexões, pelo seu dinamismo e dialeticidade, oportunizou ao educador em estudo a criação de uma teoria da educação repleta de experiências concretas e múltiplas que se oferece aos estudiosos para novas experiências e novas teorizações, principalmente, quando nos referimos ao *ato pedagógico como ato dialógico*.

Freire afirma que qualquer consideração que trate da educação como fenômeno social remete-nos a uma análise sobre a ontologia, ainda que sumária. O homem é, portanto, o ponto de partida do pensamento freireano, situando-o em suas relações com o mundo, com destaque para suas relações cognitivas.

Portanto, o pensamento de Freire identifica o homem como um *corpo consciente*, isto é, um ser capaz de saber-se no mundo, observando-o, interagindo e sentindo-o. É ainda o ser que pode se reconhecer no outro, o seu semelhante, mas dele diferenciar-se.

1.10. Freire e a educação como instrumento de emancipação

Vivenciando, refletindo e escrevendo sobre a sua própria realidade existencial e prática pedagógica, Freire apresentou como a problemática central de seu pensamento e obra, a sociedade excludente, desumana e desumanizadora na qual nasceu, viveu, interagiu com outros seres humanos, lutou, sofreu, foi reprimido, exilado, mas que denunciou em seus livros e atitudes, na defesa e anúncio da possibilidade de uma nova sociedade, com menos desigualdades e injustiças sociais, mais democrática e comprometida com as realizações humanas de seus cidadãos.

Na sua denúncia, Freire apresentará primeiramente as condições vivenciadas pelo homem em sua situação de oprimido, impossibilitado de dizer a sua palavra, *proibido de ser mais*, ou seja, de realizar a sua própria humanidade, através de sua atuação como sujeito, pelo caminho da educação. Denunciou, ainda, que a educação havia se tornado instrumento de exclusão social e domesticação, pelos opressores e elites, para a preservação das situações de dominação consideradas pelos seus promotores como *naturais e inevitáveis*.

Freire, na década de 50 e início dos anos 60, percebia a sociedade brasileira como uma *sociedade em transição*, ou seja, uma sociedade na qual sua base não mais atendia às necessidades da maioria da população. Na concepção de Freire, a educação deveria ser um instrumento favorecedor para essa democratização.

Uma educação em defesa dos direitos humanos de todos e de cada homem e mulher, uma educação libertadora, ou seja, capaz de conduzir o ser humano em seu processo de humanização. Uma educação humanista e emancipadora, capaz de romper com a domesticação e a opressão, a manipulação e a exclusão. Foi nesse contexto que Freire construiu, ao longo de sua vida, um pensamento educacional a favor dos oprimidos, os vitimados pelos variados mecanismos de dominação e injustiças sociais.

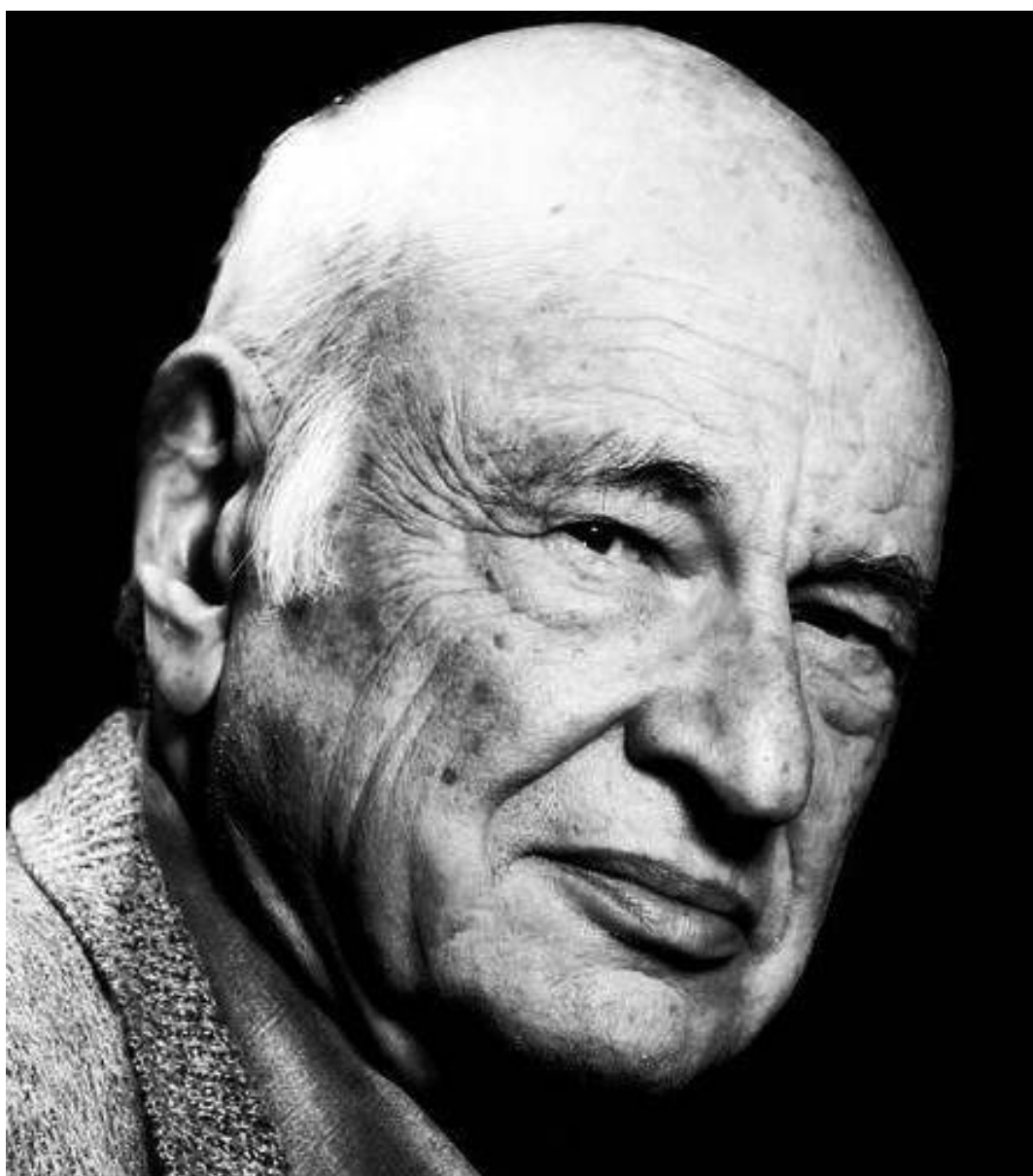
Sua pedagogia, então, além de uma reflexão sobre o ato pedagógico, apresenta uma crítica à produção e socialização do conhecimento de forma mecânica, bancária. Sua teoria da educação é perpassada por uma teoria do conhecimento de base antropológica.

O que Freire propõe é uma educação na qual educador e educandos sejam sujeitos da ação pedagógica, ambos críticos, e que essa situação se dê através da problematização em que o professor exercita o pensar criticamente e é nela que ocorre o verdadeiro diálogo.

Só uma educação problematizadora e dialógica, de acordo com Freire, poderiam garantir uma educação humanista e emancipadora, *uma educação como ato pedagógico*, capaz de assegurar o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora da realidade.

CAPÍTULO II

A PASSAGEM DA DIALÉTICA À DIALÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS NA TRAJETÓRIA DA VIDA E DO PENSAMENTO DE EDGAR MORIN



Introdução

O presente capítulo apresenta um itinerário do percurso de vida e das ideias de Edgar Morin, considerado por alguns pesquisadores da Complexidade “um contrabandista dos saberes²¹”, pois suas obras transitam por várias áreas das ciências, em um verdadeiro diálogo entre elas; um pensamento muito estudado, inclusive no Brasil.

Morin, ao apresentar o livro *Meus Demônios*, declara que ele contém necessariamente elementos de autobiografia “porque a sua vida intelectual é inseparável da sua vida” (Morin, 2002, p. 9).

Por isso, o itinerário de Morin da dialética à dialógica acompanha os passos da sua trajetória de vida, que é um continuo diálogo existencial com os fatos que marcaram a sua personalidade, fatos pessoais e ao mesmo tempo a sua inserção nos grandes acontecimentos sociais e políticos das várias épocas da sua história.

2.1 Na origem das contradições e da dialética

Sua existência começa marcada pela tragédia. Nasceu morto e só começou a respirar depois de meia hora de palmadas para que soltasse o primeiro choro (Ibid. p. 48).

Aos nove anos, o fato que marcou toda a sua vida, a morte da mãe em 26 de junho de 1931, que só lhe fora revelada dois dias depois.

²¹ PETRAGLIA; I. **Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. Disponível no link: www.4uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm / Acesso em 15.12.12.

Então, esta morte me invadiu totalmente e a escondi totalmente. Ao mesmo tempo, minha mãe continuou totalmente viva em mim ao longo de toda minha vida. Essa morte marcou minha vida ininterruptamente. Nunca falei sobre isto até os dezenove anos. O que soube mais tarde, e que talvez tenha igualmente me marcado, mas na mais completa inconsciência, é que antes mesmo de nascer, mas já como um feto, eu fora condenado à morte para que minha mãe vivesse, ela própria condenada à morte pelo meu nascimento (MORIN, 2002, p. 48).

Morin se refere ao fato de que sua mãe, devido a uma doença grave, fora proibida de engravidar sob risco de morte. Mesmo assim engravidou, abortou uma primeira vez, mas não conseguiu abortar na gravidez de Morin. Daí sua “condenação à morte”.

Em 1932, Morin contrai uma febre aftosa, própria dos bovinos, e passou vários dias com 41 graus de febre entre a vida e a morte até que a vida venceu (Ibid. p. 49).

Por isso Morin constata: “vivi mais radicalmente que os outros a experiência dialética da morte-nascimento” (Ibid., p. 48).

Desta forma Morin afirma que desde a infância viveu as contradições dialéticas.

O combate entre a desesperança e a esperança. Esse combate, oriundo de uma contradição entre a consciência de que a morte de minha mãe era irreversível e a esperança irreprimível de sua volta (ela nunca deixou de voltar em meus sonhos), deslocou-se no mundo de minhas ideias e em minhas ideias do mundo, e tornou-se o combate entre um ceticismo irremediavelmente e uma esperança sempre renovada (Ibid., p. 49).

Já na sequência Morin anuncia o que desenvolverá mais à frente, como essas contradições, essa profunda dialética existencial, vai suscitar uma dialógica.

Deste buraco negro de uma densidade infinita, de um vazio infinito, vêm, de um lado, desespero e ceticismo e, de outro, a esperança e fé, e isto suscitou, gerou uma dialógica: nenhum dos dois termos antagonistas foi jamais totalmente vencido nem vencedor, eles não se enfraqueceram nem se anularam mutuamente; começaram a dialogar ao se combaterem, a tornarem-se produtivos, isto é, a produzir o que penso, o que sou (MORIN, 2002, p. 50).

Percebemos sua constante vivência no âmago das contradições ou da dialética, seu anseio de redenção e superação, porém, a constatação de que as contradições nunca se suprimem.

Essa posição o leva a privilegiar leituras que alimentavam esse constante embate nunca definitivamente superado. Morin, sempre sofrido, vivia a contradição entre fé e dúvida. É nesse contexto que se alimenta a dúvida fundamental entre o ceticismo e as verdades do coração. “Assim, começa e prossegue minha dialógica interior entre esperança/desesperança, dúvida/fé, e, sob um outro ângulo, entre *verdades do coração* e *verdades da razão*” (Ibid., p. 51).

2.2 Das contradições existenciais às contradições políticas

Nos idos da adolescência os fatos políticos estão presentes de forma marcante em sua formação. Destacam-se as crises capitalistas das democracias, a ascensão de Hitler ao poder e, com maior evidência, o rearmamento da Alemanha.

Suas atuações, ainda tímidas nas ideias políticas, acontecem nesse contexto de contradições que parecem naturais para Morin. Com certeza, essa efervescência

de início de século XX, é determinante para a construção do senso de contradição que Morin vem apresentando desde então.

Nesse movimento discursivo, de idas e vindas na vida de Morin, há momentos em que o medo de conflito armado e a crítica revolucionária das *guerras imperialistas*, levam-no em direção ao pacifismo. Sua atitude mística é diminuída, mas não liquidada.

As contradições políticas e as de seus vinte anos o impulsionaram para uma *astúcia da razão* que foram determinantes para buscar sempre a esperança. Esperança essa que transitava no realismo radical e nas ideias revolucionárias.

A ideia hegeliana da astúcia da razão, que eu acabara de aprender, confirmava-me, a partir de então, não apenas minha esperança, mas o que eu acreditava ser meu realismo. Eu era, dali em diante, ao mesmo tempo realista e revolucionário, aceitava ir em direção ao futuro de emancipação através da lama e do sangue (MORIN, 2002, p. 55).

A imersão na dialética hegeliana e na utopia de superar as contradições permitiam a Morin um deslumbramento, pois toda contradição estava implícita no fundamento do ser. Morin compreendia, então, que a verdade que atendia as suas necessidades existenciais era a verdade que não era fechada em si mesma.

A verdade era a totalidade, mas como a totalidade estava sempre em movimento, sempre inacabada, a verdade estava em marcha ininterrupta, fazendo-se e se desfazendo. A dialética era o esforço para aderir a este movimento próprio da totalidade, enfrentando e assumindo as ideias contrárias, fazendo explodir suas gangas, entrefecundando-as para que brote uma *síntese* que as exceda, ao mesmo tempo que as integre (Ibid., p. 56).

De 1948 a 1950, Morin fora acometido por contradições que sua própria mente hegelianizada não podia superar. A necessidade de aceitação de uma ética mínima e a aceitação do imundo em que estava inserido tornava-se cada vez mais uma doença para Morin. As dúvidas o impregnavam e num constante devir, corrompiam sua fé.

Ao mesmo tempo, eu voltava às contradições da adolescência (...); eu renunciava à *ideia de possuir a verdade numa alma e num corpo*, a partir de então, acreditava ser necessário manter as aspirações antagônicas da adolescência (MORIN, 2002, p. 58).

É nesse período que Morin percebe que não há uma totalidade acabada e estática, mas sim um todo em constante devir, fazendo-se e refazendo-se e que ninguém poderia pretender deter a verdade do todo numa síntese finalizadora. Reconhece, finalmente, que essa totalidade está sempre inacabada ou incompleta, porém sempre buscou trabalhar com a concepção de um pensamento multidimensional.

Todo esse trabalho de decomposição e recomposição se operou durante o período de revisão fecunda de *Arguments* e antecedeu à elaboração da minha concepção da complexidade. O que estava abandonado para sempre era a síntese eufórica. (Ibid., p. 59).

A “síntese eufórica”, ou seja, a síntese que é a palavra final do movimento da história. A Morin isso não parecia plausível, pois um de seus pontos de partida ou princípio era a do movimento constante do real que entrelaça sem parar inúmeras variáveis produzindo sim, sínteses, mas nunca sínteses finais e sim provisórias, pois, a partir delas o movimento sempre recomeça pelo fato de que qualquer síntese faz gerar novos contrários a ela. Assim lhe parece o movimento do diálogo quando as ideias estão em contraposições gerando um movimento necessário de elucidações nunca definitivas. Sempre provisórias acompanhando o movimento do real e da história. Daí a necessidade de uma mente capaz de enfrentar as contradições sabendo-as constantes, necessárias para a sustentação do próprio movimento,

gerando incertezas, mas também certezas provisórias que geram a continuidade do movimento de buscas.

2.3 O enfrentamento das contradições em Morin

Nas leituras de textos de Niels Bohr, Morin começa a compreender que suas contradições são ao mesmo tempo complementares e antagônicas, que o pensamento encontra contradições, não as anulando, e sim, assumindo-as como partes de um diálogo constante entre elas.

A esta luta constante e contínua de contrários presentes tanto na realidade como nos discursos que a pronunciam, Morin preferiu denominar não de dialética, mas de dialogia. Ele diz isso em *A inteligência da complexidade* (2000) livro escrito em conjunto com Jean-Louis Le Moigne. “A ideia de dialógica me parece interessante; existe uma diferença em relação a Hegel”. (2000, p. 85) Morin, em resumo, procura mostrar esta diferença apontando para o fato de Hegel presumir momentos de superação definitivos que levariam a algum momento final de encontro dos contrários numa síntese finalmente superadora. A síntese eufórica como diz. Morin não vê esta possibilidade de sínteses definitivas e sim a dura realidade da convivência dos contrários como que a sustentar o movimento da vida, o movimento da história e o movimento do pensamento. Movimento de certa forma inacabável. Diz ele:

Creio que a propriedade de muitas coisas vivas, organizadas, é que elas vivem de contradições sem poder ultrapassá-las; o viver é, de alguma maneira, superá-las, mas sem que aí haja o além (do outro lado) da contradição. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 86)

Após algumas considerações e exemplificações ele afirma que, com a nossa maneira de pensar ocorre o mesmo, ou seja, pensamos sempre vivenciando no interior de nossa mente as contradições que não são nunca superadas definitivamente.

Essa ideia de viver as contradições vale para o pensamento que “vive a uma temperatura desua própria destruição” e corre o risco de ser sempre devorado pela contradição; não existe uma sobrelógica que seria o nosso protetor e o nosso guia. Existem contradições que não podem ser ultrapassadas, talvez provisoriamente. Um certo tipo de perplexidade surge do real como as grandes aporias que Kant havia formulado e que não podem ser ultrapassadas; talvez um dia, mas eu não sei nada. (MORIN, 2002, p. 87)

Isso ocorre, por exemplo, na manutenção da vida: ela só é possível com a morte, quer de outros seres vivos (plantas e animais). Quer da morte das células dentro do próprio organismo vivo. Se isso não ocorrer a vida se acaba. Vive-se de morte, morre-se de vida, como dizia Heráclito, lembrado por Morin. Assim também ocorre com o pensamento que vive e sobrevive numa luta contínua de ideias contrárias entre si, produzindo sínteses provisórias. Seu movimento contínuo é o do diálogo. O diálogo alimenta a vida das ideias e suas expressões.

Foi uma importante elaboração esta de Morin criando a noção de dialógica que ele prefere ao invés da dialética. Elabora e define a dialógica como associação de instâncias, ao mesmo tempo complementares e antagônicas, considerando a multidimensionalidade existente no mundo físico, no mundo vivo e no mundo humano.

A relação entre a trindade complexa que constitui o ser humano, isto é, entre o indivíduo, a espécie e a sociedade é, acima de tudo, uma relação dialógica. Somos resultados de uma sociedade que também é gerada por nós mesmos, de contribuições de nossas individualidades que conflitam com o conjunto das exigências sociais e do conteúdo genético de nossa espécie que ganha contornos próprios a cada indivíduo. Esta é uma relação é auto-eco-organizadora e dialógica.

O percurso existencial de Morin, como já apresentado, o leva a pensar e elaborar a noção de dialogia, reconhecendo a dialógica da realidade e, por consequência, do conhecimento dela, percebendo-a, constituída de elementos e aspectos antagônicos e complementares que se dão num processo contínuo e concomitante sem que haja um final à vista desse processo. A dialogia constitui-se num dos princípios basilares da complexidade para Morin.

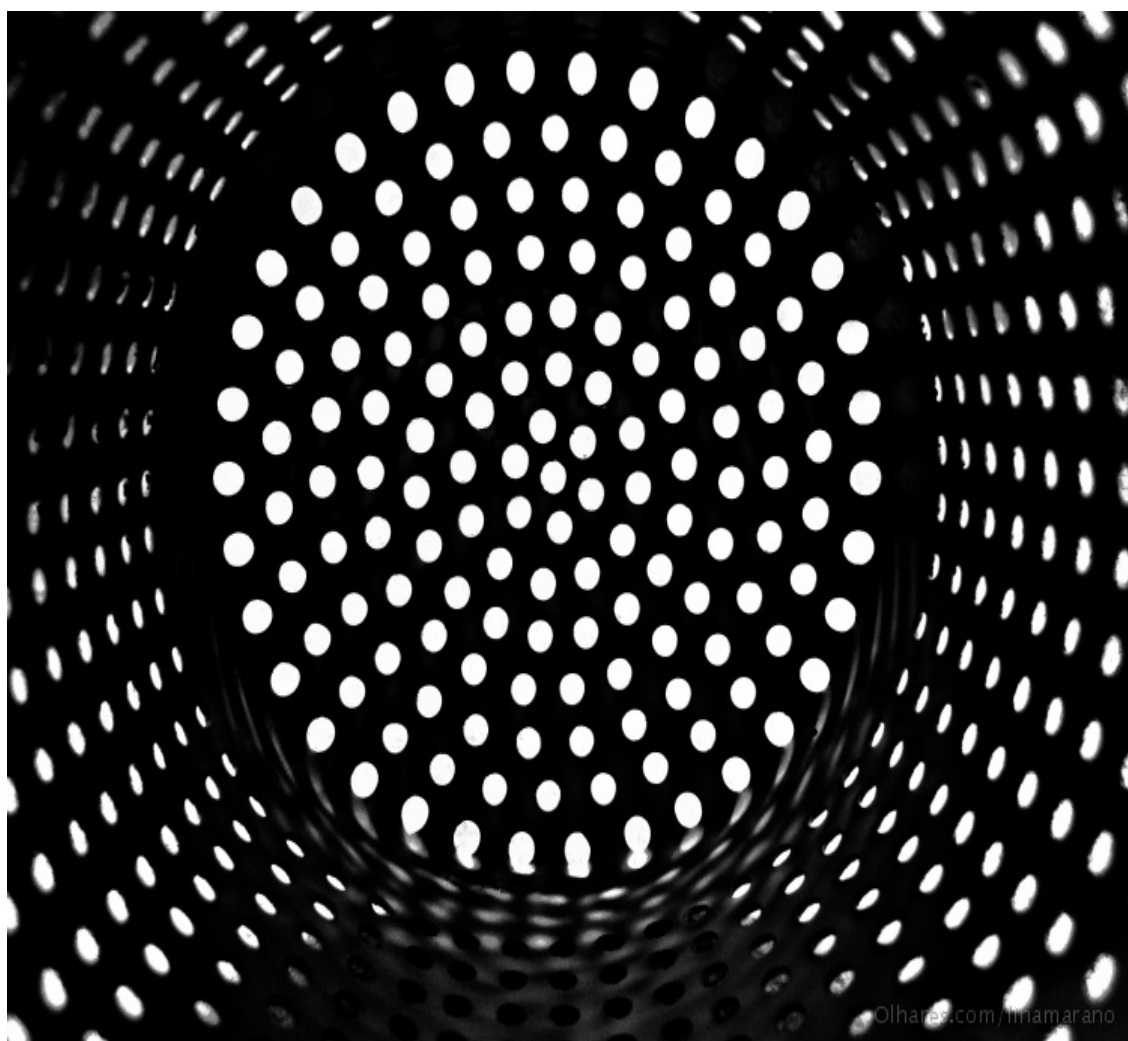
A assunção da presença inevitável da contradição tanto na realidade, quanto na nossa maneira de pensar esta mesma realidade é forte em Morin e dá o tom da sua contribuição para o entendimento da importância de uma vida dialógica a qual inclui, por certo, o dialógico de Freire. Na primeira obra citada neste capítulo Morin reitera sua afirmação de que o pensamento humano somente sobrevive no movimento das contrariedades entre as ideias, repetindo até afirmações presentes na segunda obra aqui citada:

Hoje, fecho o círculo, volto às contradições umbilicais; elas estimulam permanentemente minha maneira de pensar. Para mim, o pensamento que vive é aquele que se mantém à temperatura de sua própria destruição. É quase instintivamente que, diante de qualquer ideia, procuro seu contrário. Vivo sem trégua assaltado pelas verdades contrárias, pelos imperativos contrários. Às vezes, posso ultrapassar/deslocar a contradição encontrando um metaterreno ou metaponto de vista (MORIN, 2002, p. 65).

Às vezes, diz ele pode-se ultrapassar ou deslocar as contradições. Mas elas são inerentes à sua história de vida, à sua visão de mundo, aos seus sentimentos. As respostas às suas contradições encontram eco nas incertezas e nos desafios constantes de um mundo em constante transformação. Essa dialogia se manifesta na experiência do êxtase, da poesia e da música; concentrando-se no amor. “Assim, mais que nunca e plenamente vivo, submeto-me e me alimento da dialógica permanente entre fé e o ceticismo, misticismo e racionalidade. O trabalho das contradições continua” (Ibid., p.68)

CAPÍTULO III

DIALOGIA E COMPLEXIDADE NO ATO DE EDUCAR EM PAULO FREIRE E EDGAR MORIN: APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTARIDADES E DIFERENÇAS



O diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. (Paulo Freire)

Introdução

Pensar sobre a prática pedagógica docente requer um processo de reflexão sobre os aspectos presentes nos referenciais teóricos e no imaginário de cada um de nós acerca da concepção do que seja um bom professor.

Termos como “ação pedagógica” e “ato educativo” indicam o que constitui a ação do professor em sala de aula, não existindo diferenciação conceitual entre eles. Refletir sobre o que constitui uma boa prática em sala de aula é algo necessário para todo educador tendo em vista a compreensão de alguns aspectos fundamentais da sua ação docente. As ideias de Paulo Freire e de Edgar Morin sobre diálogo e dialogia podem trazer contribuições importantes para esta reflexão.

A complexidade²² dos processos de ensino e de aprendizagem exige que o professor utilize referenciais que o ajudem a interpretar o que acontece em aula e, além disso, o ajudem a vislumbrar caminhos para a melhor realização desta tarefa social e, portanto, política de imensa importância.

Daí remetemo-nos aos ensinamentos Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Em comunhão, no diálogo que pode ser um caminho de ajuda mútua, no qual todos estão empenhados na sua humanização e

²² A complexidade e suas implicações são as bases do denominado *pensamento complexo* de Edgar Morin, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. É um dos aportes teóricos desta Dissertação.

na humanização do mundo. Este é por certo um trabalho coletivo e, nele, o diálogo e as relações dialógicas estão presentes. Tanto o diálogo, no sentido dado a este termo por Paulo Freire (de encontro amoroso entre os homens mediatizados pelo mundo- vide em *Extensão e Comunicação?*, 1975, p. 43)), quanto a dialogia no sentido dado a este termo por Edgar Morin, a indicar a consciência crítica dos contrários presentes nas relações desta comunhão proposta. Não comunhão passiva e sim ativamente provocadora de ações de transformação.

O motor das ações transformadoras é o embate entre os contrários que dinamizam o acontecer do mundo. Paulo Freire, a seu modo, se reporta à necessidade de a educação ser algo intrinsecamente plantada na realidade que é sempre uma realidade que faz no jogo das contradições. Quando se reporta ao processo cognitivo que deve saber buscar os dados nesta realidade para apanhar nela as suas “razões” para desvelá-la, assim diz:

Esta (a realidade), por sua vez, e por isto mesmo, se lhes (aos homens) vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. (FREIRE, 1975, p. 84)

A ideia da presença concomitante e complementar dos contrários na realidade é semelhante à concepção de dialogia de Morin. Pois, para Freire, a educação “se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam” (idem, p. 84) sendo, por isso mesmo duração, diz ele. E complementa: “A educação “dura” na contradição permanência-mudança”. (Ibid, p. 84).

Exatamente por conta desta duração no jogo dialético dos contrários próprios da realidade da qual o processo educativo faz parte é que a educação não pode ser imobilista e sim dinâmica diz ele nesta mesma obra. Daí que ela deva ser um constante processo de comunicação, ou seja, de troca de saberes, de diálogo e não uma “educação” de comunicados fixos como a querer com eles cooptar as consciências para a manutenção pura e simples do que aí está. Isso é manipulação

e é também absurdo do ponto de vista político e do ponto de vista científico, visto que a realidade não é estática. Está sempre em movimento impulsionado pelo jogo dos contrários nela presente. Daí sua condenação a uma educação manipuladora nestes termos:

Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo. (FREIRE, 1975, p. 76).

A manipulação ocorre quando, nas aulas, por exemplo, o professor apenas faz comunicados de informes tidos como o conhecimento definitivo a respeito do mundo. Em seu lugar, Freire propõe a aula dialógica. Um tipo de aula nada fácil, pois, o diálogo, ainda que seja amoroso, é carregado de contrários que se encontram e constroem juntos o mundo dinâmico da humanização numa luta necessária e árdua em busca da melhor resolução dos problemas que a existência coloca aos homens ou em busca da melhor solução que as opiniões divergentes convidam a produzir. Nada é tranquilo, nada é estático no acontecer da vida.

A complexidade do real e, dentro dele, da vida, e dentro dela, da educação, pede a todos que atentem para a concomitância e necessária complementaridade dos contrários que aí estão presentes. É um grande desafio. Reportando-se à aula assim diz Freire: “Desta maneira, sua aula (a do educador dialógico) não é uma aula no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento e não em que este é transmitido.” (Ibid, p. 79).

Para tudo isso apontado por Freire e por Morin há a necessidade da preparação do professor que inclui subsídios para a melhor definição possível das intencionalidades que devem guiá-lo. Talvez as ideias a seguir apresentadas nos subitens, possam servir como parte, ao menos, desses subsídios.

3.1. – Aspectos da prática dialógica na Educação

Tendo como referência o discurso freireano nos aspectos relacionados ao diálogo é necessário pontuar primeiro que diálogo não sinônimo de uma simples conversa. Dialogar vai além de intercambiar ideias ou conversar debatendo. É uma conversa que gera uma reflexão coletiva visando criar ações emancipadoras dos sujeitos. Para Freire o diálogo é um instrumento para libertação dos homens e deve ser desenvolvido, essencialmente, com o amor.

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo (FREIRE, 1980, p.83).

Enfrentar os grandes desafios da humanidade, de forma coerente, exige do homem o estabelecimento de relações humanas que não sejam de dominação, mas de equilíbrio, de reciprocidade de comunicação e sentimentos. Neste sentido, deve-se pensar o diálogo, como já dito acima, como “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformado-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1975, p. 43).

Desta forma, podemos dizer que é sadio e proveitoso debater sobre as possibilidades de caminhos a serem trilhados na educação em busca da emancipação que requer o estabelecimento de relações dialógicas em todo o processo educativo. E isso responde a uma necessidade profundamente humana, pois, não somos nós mesmos sem os outros com quem necessitamos intercambiar a vida e, dentro dela, nossa maneira de pensar. Esta é uma das bases antropológicas do diálogo.

Morin, em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2000), aponta para esta necessidade que todos temos do outro e que nesta necessidade está incluída a possibilidade e a necessidade da comunicação. Diz ele:

É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade, que ele pode comunicar-se com outrem. (...) A compreensão permite considera o outro não apenas como *ego alter*, um outro indivíduo sujeito, mas também como *alter ego*, um outro eu mesmo, com quem me comunico, simpatizo, comungo. O princípio de comunicação está, pois incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão. (...) Podemos, pois, enunciar que a qualidade própria a todo indivíduo sujeito não poderia ser reduzida ao egoísmo; ao contrário, ela permite a comunicação e o altruísmo. (MORIN, 2002, p. 123).

Freire (1996) e Morin (2001) se aproximam quando dão especial destaque ao diálogo no interior da escola, principalmente, quando se estabelece um diálogo com o contexto social. Portanto, sendo sujeitos ao invés de objetos, agindo conscientemente e incluindo outros na proposta de interação dialógica, é possível uma multiplicação de agentes de transformação, o que apressará as mudanças esperanças para o atual contexto educacional.

Ainda há uma cultura que precisa ser rompida em nossas escolas, que é a do silêncio, própria das sociedades oprimidas, onde não se tem voz. Segundo Freire (1980, p.65), “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. De todas as maneiras, a metrópole fala e a sociedade dependente escuta”. Ele diz isso referindo-se à situação de dependência opressora do Brasil Colônia em relação à metrópole Portugal e quer, com isso, referir-se a toda situação de opressão que silencia e é avessa ao diálogo. Para este tipo de sociedade avessa ao diálogo a educação proposta é a que Freire denomina de educação bancária.

Freire (1987, p.78-79) nos faz colocações acerca da concepção bancária da educação, ressaltando que a “educação padece da doença da narração. O professor

fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível.”.

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

A concepção bancária é antidialógica por natureza. Freire (1987) a identifica elencando uma série de suas características:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os alunos;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
- j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele (Ibid, 1987, p.59).

Nessa concepção, a única ação que resta ao aluno é ouvir, a todo custo, os conteúdos. Essa educação tolhe a criatividade do educando, o saber e a transformação, considerando que é na criação e recriação que existe o saber, e este é também fruto de uma busca inquieta do homem no seu mundo. Tratando da educação problematizadora, Freire (1996), nos fala sobre o educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criador humano.

O que Freire ressalta é que na ação educativa, educador e educando sejam sujeitos, ambos críticos, problematizados e problematizadores, ou seja, que tanto o educador, quanto o educando, possam exercitar o pensar criticamente. É nesse tipo de ação educativa que ocorre o verdadeiro diálogo. Só em uma educação dialogicamente problematizadora, concebe Freire, poderíamos garantir uma educação humanista e emancipadora.

Da ótica moriniana o que vemos nas práticas pedagógicas são teorias fragmentadas e uma educação desvinculada das necessidades dos educandos que é resultado do paradigma tecnicista que ensinou apenas a separar as coisas, a separar o todo das partes, as partes do todo e as partes entre si. Algo absurdo quando se pensa a partir de um pensamento complexo, que busca sempre o entendimento da ligação de tudo com tudo. Este entendimento somente é possível no diálogo entre os saberes que, na tradição da modernidade, tornaram-se estanques, separados entre si, avessos às posturas dialógicas que sempre problematizam, com vistas a resultados de compreensão sempre mais abrangentes. É necessário religar o que foi indevidamente separado. Não que as especializações sejam ruins. Morin não as condena. O que condena é a fixação apenas nas especializações sem que os olhares se troquem, assim como as concepções especializadas. Esta troca é o diálogo entre os saberes que gera a compreensão e pode gerar outro tipo de compreensão: a compreensão das pessoas entre si. Ele propõe uma reforma do pensamento que supere a fragmentação, portanto, as separações frutos de se buscar apenas as explicações e não a sua ligação na compreensão. Esta reforma do pensamento poderá trazer como um de seus resultados uma ética da compreensão.

Isso indica que um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas. (MORIN, 2000, p. 97).

É necessário um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes, necessário por certo, não basta. É necessário o conhecimento do todo onde as partes fazem sentido e o conhecimento das relações das partes com o todo e do todo com as partes e das relações das partes entre si.

Uma educação que não valorize esse pensamento tornar-se-á um entrave para o processo de ensino e aprendizagem frente às necessidades de nossos educandos, pois, deixa de ter como uma de suas bases epistemológicas o princípio da relação dos saberes que implica o diálogo entre estes saberes. Morin ressalta que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2001, p. 89). Diferenças que distinguem e dialogam entre si podem ser fontes de riquezas, mas não os isolamentos: esses são sinais de anti-diálogo. Daí Morin afirmar que “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2001, p. 89).

De acordo com o pensador francês esse é um problema universal que emperra a educação necessária para o momento, para a educação do futuro. Destaca Morin (2001, p. 36): “de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

O pensamento complexo, proposto por ele, ou a reforma da maneira de pensar atualmente preponderante em nossa sociedade e, portanto, em nossas escolas, pode contribuir para minimizar estes problemas e talvez superá-los.

3.2. Diálogo e conhecimento.

O processo de ensino e o de aprendizagem, ou como se diz, mais resumidamente, o processo ensino-aprendizagem, indicando que são processos implicados necessariamente um no outro, ocorrem na relação professor-aluno e essa relação deve caminhar na busca pela autonomia, na busca da libertação das opressões, segundo Freire. Ele aponta esta indissociabilidade do ensinar e aprender nestas palavras: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (1996, p. 23-24) Não se pode dissociar esta busca de uma proposta educacional como a que Freire indica. E aí, a relação dialógica é fundamental. Educandos e educadores têm conhecimentos diferentes, e nesse diálogo de diferentes conhecimentos ou saberes é que novos conhecimentos são construídos.

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os *argumentos de autoridade* já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (1987, p. 68-9).

No pensamento freireano o diálogo é o que existe de mais autêntico. Faz parte da existência do ser humano. Esse diálogo é fundamental no processo de libertação do oprimido (libertar o ser humano diminuído pela dominação), guiando-o à liberdade, pronunciando o mundo e, ao pronunciá-lo de maneira autônoma, situar-se nele de maneira livre juntamente com outros seres humanos igualmente livres. Temos claro que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na sua ação-reflexão. Esta é uma condição necessária para a construção autônoma do conhecimento que, para ser assim, exige a parceria consentida com os outros. Parceria consentida e também necessária devido ao inacabamento de cada um: os outros são necessários para a complementação de cada um. Veja-se acima o que foi apontado como uma convicção de Morin a este respeito. O ato de conhecer,

nesse âmbito, se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Outra condição que o diálogo impõe é a humildade. Não haverá diálogo entre educador e educando quando aquele se reconhece como o único a possuir o saber e este o que deverá apenas recebê-lo. Ambos devem ser vistos como contribuidores com suas parcelas de saberes. Haverá diferenças, por certo, nas contribuições, mas sua riqueza aparece nas trocas buscadas intencionalmente, através do diálogo. Pois, “o papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto”. (FREIRE, 1975, p. 53).

Neste processo há uma criação e recriação constante do conhecimento o que leva à busca por recriar a realidade que poderá necessitar de transformação na direção da libertação das opressões historicamente acumuladas. Criar e recriar traz medo, mas exige ousadia. Medo, diante das incertezas, do desconhecido, frente às novas experiências, dos riscos sempre presentes em nossa vida cotidiana; ousadia para enfrentar novos desafios, para reinventar sua própria práxis especialmente a práxis dialógica que caminha na contramão do costumeiro fazer apenas comunicados, como aprecia dizer Paulo Freire. Ele nos fala em confiança e esperança na relação dialógica. Sabemos que o amor à natureza e ao homem também fazem parte dessa dialogicidade. Sem esperança, que nos estimula, dá sentido, movimenta nossas ações em direção ao projeto com o qual sonhamos, não pode haver diálogo. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril”. (FREIRE, 1981, p. 43).

3.4. Religando os saberes: Freire e Morin.

Até aqui foram apresentadas ideias dos dois pensadores que indicam a necessidade da prática dialógica na educação e ao mesmo tempo foram mencionadas algumas dificuldades para que esta prática se estabeleça como, por exemplo, o silenciamento que se provoca nas aulas tradicionalmente e nas situações de opressão (vide Freire) e o pensamento disjuntivo que apenas separa e que recusa a religação dos saberes (vide Morin).

Foram apresentadas considerações sobre o diálogo e o conhecimento em Freire e Morin, em Morin especialmente o diálogo entre os saberes, sobre a esperança e o amor na prática educativa sempre buscando a emancipação do educando. Busca-se, agora, identificar complementaridades, diferenças e aproximações entre os dois pensadores.

O amor e a esperança estão presentes nos discursos de Freire e Morin quando se trata da educação que se diz comprometida com os educandos, mobilizando-os para a autonomia e a responsabilidade na construção e na transformação do mundo humano.

Morin (2001) aponta responsabilidades para a escola no processo de construção de saberes que possam dar conta das necessidades de um mundo em constante movimento. Diz ele (2001, p. 33): “Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica.” Freire (1996) chama a atenção para que a educação não seja “bancária” e sim estimule a curiosidade epistemológica dos educandos, caminho para a construção de saberes, fortalecendo sua consciência da cidadania na busca de sua emancipação.

Para Freire a educação deve possibilitar a ruptura da verticalidade na relação pedagógica através da prática do diálogo. Morin propõe um ensino educativo, buscando ligar educação e ensino de tal modo a conceber um ensino cuja missão “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa

condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.” (MORIN, 2002, p. 11).

Em Freire podemos destacar através de suas obras *Educação como prática da liberdade*, *Extensão ou comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*, questões essenciais para a compreensão de sua epistemologia, tais como, *alteridade* (uma educação que respeita o outro), *comunicação* (o diálogo que liberta), *cultura* (do silêncio), *ética* (respeito aos valores), *política* (educação como ato político) e *amor* (educar é um ato de amor). Essas questões são convergentes em Morin; para o pensador francês educação requer, também, alma, consciência, vida e comunhão.

Morin afirma que há a necessidade de reformar o nosso pensamento porque a nossa maneira de pensar fragmentária e reducionista, reforçada pela educação de hoje, não consegue dar conta das necessidades da sociedade que reclamam pela visão de conjunto, pela visão contextualizadora que o pensamento complexo pode ensejar. Freire, em *Extensão ou comunicação?* (1975) aponta para a necessidade de uma visão contextualizada dos problemas e das partes da realidade ao reclamar por uma forma de conhecimento que não perca a visão da totalidade.

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (1975, p. 34)

A busca por esta visão de totalidade é necessária para o conhecimento pertinente, conforme diz Morin, por exemplo, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001, p. 35-36).

É tarefa da educação trabalhar para evitar o conhecimento compartimentado e a hiperespecialização que travam e cegam os educadores no entendimento da realidade e para a construção de novos saberes (Morin). A compartimentação prejudica a prática educativa (Freire). Isso não importa em desconsiderar os saberes especializados, mas de fazê-los dialogar com os saberes já produzidos.

Tanto Morin quanto Freire acenam para um conhecimento pertinente que pode nos tornar mais humanos. Ter acesso às práticas dialógicas e reflexivas que contribuem para desmascarar concepções dominantes ou verdades absolutas, permitindo perceber incertezas e certezas, é um aspecto importante do pensamento de ambos.

Ambos percebem que o diálogo possibilita o conhecimento autêntico que se constitui nas interações humanas (Freire) facilitando, também, o conhecimento pertinente (Morin) e que o ato educativo deve contribuir para uma vida mais digna e autônoma. Daí a necessidade, para ambos, de uma nova educação que privilegie o diálogo (Freire) e que desenvolva uma nova maneira de pensar, que é o pensamento complexo (Morin).

Para ambos não cabe à educação escolar buscar “encher” as cabeças, ou as mentes de conteúdos não compreendidos: veja-se a ideia de educação bancária de Freire e a ideia de cabeça bem-feita oposta à ideia de cabeça cheia que Morin busca em Montaigne.

Outra aproximação entre os dois pensadores diz respeito ao inacabamento ou inconclusão do ser humano tratado por Freire (1996) o que aponta para o seu caráter histórico. Para Morin (2001) tudo faz parte de um processo interminável, inclusive a constituição do ser humano no que ele denomina processo de hominização. Em seus escritos demonstra esperança e fé nas potencialidades humanas, mas não deixando de considerar as possibilidades de erros e ilusões.

Em Freire podemos destacar contribuições convergentes com o pensamento complexo, tais como: a educação como processo de emancipação e luta contra a opressão; legitimação dos saberes populares e múltiplos; consciência cidadã (igualdade de direitos); construção de uma educação amorosa e esperançosa para todos; necessidade de se formar um novo educador para a transformação. Estas ideias estão presentes nas obras de Morin em especial nas suas obras voltadas para a educação como: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*.

A educação está repleta de dilemas e paradoxos que permeiam a prática educativa e, tanto Freire como Morin, os reconhecem e ambos apontam sugestões para lidar com eles. Nesse sentido caminham as ideias de Morin, por exemplo em *Os sete saberes necessários a uma educação do futuro* e as ideias de Freire, por exemplo em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Freire e Morin apresentam a necessidade de se repensar certos focos que envolvem o ato educativo, como, por exemplo, a necessidade de inserção na formação do educando (e do educador) a preocupação com a *humanidade da humanidade*. Veja-se, no caso de Freire o início de *Educação como prática da liberdade* onde há um posicionamento explícito de sua concepção a respeito do ser humano e que é retomada em diversas obras como, a título de exemplo no início do Capítulo III de *Extensão ou comunicação?* Veja-se, da mesma maneira as obras de Morin sobre a condição humana, como por exemplo, *O Método 5: a humanidade da humanidade* e a ênfase que dá ao ensino da condição humana em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001). Aí ele diz à página 15: "... a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino".

A ação educativa requer uma nova maneira de pensar. Nesse aspecto ambos os pensadores convergem. Para Freire é necessário um pensamento crítico que seja suporte de uma educação crítica e criticizadora. Para Morin é necessário um pensamento complexo que substitua o pensamento linear, fragmentário e reducionista.

Freire como Morin se debruçaram para compreender os modelos cognitivos. A construção e reconstrução desses modelos cognitivos existentes foram preocupações de ambos. Partindo de matrizes diferentes, ambos buscam compreender o ato educativo como ação passível de gerar um homem em sintonia com seu tempo, graças à dialogicidade.

No processo de formação dos professores o contato com novas perspectivas teóricas deveria fazer parte das grades de formação. Um sólido conhecimento das convergências de pensamento de Morin e Freire contribuiriam para a compreensão do fenômeno tão complexo como é o ato educativo, ou ainda, para ajudá-los

perceber a dinâmica dos diversos contextos onde estão inseridas suas atividades profissionais.

Ensinar a pensar certo está presente nas obras desses pensadores e cabe à educação esse papel. É a racionalidade presente em Morin e Freire. Essa racionalidade possibilita a construção de conhecimentos. Freire aponta para a necessidade do *pensar certo* e o especifica em suas diversas qualidades em mais de quinze passagens em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* nos capítulos primeiro e segundo. (1996). Morin convida à reforma na maneira de pensar e propõe um pensamento pertinente em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, como já mencionado e volta a este tema mencionando-o como a necessidade de um pensar bem, por exemplo, em *O Método 6: Ética* (2005) quando aponta características do “pensar mal” e do “pensar bem” às páginas 61 a 63.

Tanto Morin quanto Freire alertam para a presença constante das incertezas em nossa maneira de pensar. Nas palavras de Freire (1996, p. 30) “uma das condições necessárias para o pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas”. Morin insiste, praticamente em todas as suas obras sobre o fato ou a presença das incertezas no acontecer da realidade e, por consequência, no pensamento humano. Ele dedica um capítulo inteiro (Capítulo: Enfrentar as incertezas) a este tema em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001).

As idéias também estão presentes de forma sistemática entre esses dois pensadores. Para Morin (2001, p. 28) “as crenças e as ideias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos”. Tais crenças estão tão impregnadas no ser humano que podem levá-lo a matar e a morrer por elas. Freire (1996, p. 16) dá um exemplo dessa poderosa impregnação que levada às últimas consequências podem ser fatais: “estou com os árabes na luta por seus direitos, mas não pude aceitar a malvadez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique”.

Freire (1996, p. 141) reconhece que a educação é ideológica e que a ideologia nos cega. Morin (2001, p. 30) escreve a respeito, concordando que “o mito e a ideologia destroem e devoram os fatos”. Emenda ainda (2001, p. 30) “são as ideias que nos permitem conceber as carências e os perigos da ideia”. Sendo assim, a educação requer que tomemos consciência da própria cegueira.

Uma aproximação interessante refere-se à aceitação do novo. Morin (2001, p. 30) posiciona-se que “é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”. É a aceitação do novo, do inesperado. Nesse sentido, também, Freire (1996, p. 31) se coloca: “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Merece atenção nesse trabalho de aproximações o que os dois pensadores ensinam sobre o conhecimento. Não é o conhecimento pronto, acabado, finalizado; e sim, o construído e reconstruído pelos sujeitos. Essa possibilidade acerca do construir e reconstruir conhecimento é tratado logo no primeiro saber de Freire (1996, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Na concepção moriniana (2001, p. 31): “daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer”.

Especial destaque em ambos os pensadores refere-se à curiosidade. Curiosidade entendida nesse trabalho como espécie de movimento da nossa consciência na busca pela compreensão do mundo, através de uma atitude investigativa sobre essa realidade, em um movimento de construção e desconstrução de sua própria existência. O papel da educação do futuro é despertar essa curiosidade em nossos educandos, muitas vezes adormecida, auxiliando-os na compreensão da própria condição e dos grandes problemas do mundo. Freire (1996, p. 24) diz da curiosidade:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com

relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de *curiosidade epistemológica*, sem a qual não alcançamos o conhecimento do objeto.

Morin se refere também à curiosidade como uma necessidade humana. A tarefa do despertar da curiosidade, desde a infância, é inerente ao processo educativo. Deve ser estimulado no interior das escolas. Assim escreve Morin:

(...) a curiosidade, que, muito freqüentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. É evidente que isso não pode ser inserido em um programa, só pode ser impulsionado por um fervor educativo. (2001, p. 18)

Morin (2001) não se refere ao processo de conscientização, como Freire (1996) e sim sobre a necessidade de consciência da identidade terrena (sentimento de pertencimento à Terra, da nossa Terra-Pátria), ciência da complexidade humana (da identidade complexa e ao mesmo tempo de sua identidade comum a todos os outros humanos), consciência das possessões humanas, consciência da coragem (vontade, da oportunidade), consciência antropológica (reconhecer a unidade humana na sua diversidade), consciência ecológica (necessidade de co-habitar o mesmo espaço com todos os outros seres), consciência cívica (responsabilidade uns com os outros e com o próprio Planeta Terra), consciência espiritual (capacidade de crítica e autocrítica para compreensão mútua), consciência da nossa humanidade, consciência das incertezas e certezas, consciência da solidariedade, consciência pessoal e da cidadania planetária (antropo-ética como base das decisões conscientes) e consciência política. São desafios da educação para a educação do futuro.

Freire (1996) trata a conscientização como um processo fundante de sua epistemologia e de sua proposta educacional. Segundo Freire, a palavra *conscientização* tem um peso significativo no processo educativo, no ato educativo.

A conscientização, em Freire, parte da compreensão em torno da consciência em suas relações dialéticas com o mundo e está em constante devir, nunca acabado. O processo de conscientização é especificamente humano. É exigência humana, destaca Freire. Da conscientização podemos dizer que surge a inserção do ser humano em sua realidade, diferentemente de uma simples adaptação.

As ideias de Morin e de Freire podem trazer grandes contribuições na formação dos educadores. Todas elas, mas, especialmente as ideias relativas ao diálogo como caminho importante e necessário na produção do conhecimento e na própria construção de seres humanos de um lado dignos de respeito, capazes de autonomia e, de outro, capazes de lutar para que todos possam gozar dessa dignidade. O caminho do diálogo deve ser o caminho da educação libertadora de toda opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“OLHAR SOBRE O OLHAR QUE OLHA”



Tomamos de empréstimo a expressão “um olhar sobre o olhar que olha” que é título de livro da Professora Izabel Petraglia (2001), pois é assim que entendemos estas considerações finais: um olhar sobre o olhar que buscamos ter sobre as ideias de Paulo Freire e de Edgar Morin relativas ao tema desta dissertação.

Ao iniciar esse trabalho nos propusemos a aprofundar estudos na busca de aproximações, eventuais complementaridades e diferenças entre os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin, pelos motivos já apresentados na introdução no que diz respeito à dialogia que envolve o ato pedagógico, tomando como fontes algumas de suas obras. O foco, portanto, deste trabalho foi a dialogia que envolve a ação educacional no pensamento dos dois autores.

As questões centrais condutoras de nosso estudo foram as seguintes:

- ✓ Primeira questão: *A partir da trajetória educacional de Paulo Freire, como se construiu a sua visão de dialogia no ato pedagógico?*
- ✓ Segunda questão: *Como o percurso da vida e do pensamento de Edgar Morin fez despontar sua opção pelo princípio dialógico indo além do dialético e como a dialogia envolve suas preocupações educacionais?*
- ✓ Quais aproximações, eventuais complementaridades e diferenças podem ser apontadas entre os dois autores no tocante ao ato pedagógico como ato dialógico?

Tínhamos como hipótese norteadora inicial *que os fundamentos teóricos que constituem a base da ação educacional dialógica nos dois autores têm significativa aproximação conceitual embora partindo de matrizes diferentes.*

Tecendo os fios com os textos de Freire e Morin a partir de um estudo bibliográfico exploratório exercitamos o que o próprio Freire ressalta em *Medo e Ousadia* (2006): não ser submissos diante dos textos, “brigar” com o texto apesar de amá-lo e re-escrever o que está lendo. Foi este o nosso esforço.

A leitura de Paulo Freire e de Edgar Morin é uma leitura que não pode ser neutra. Leitura que provoca concordâncias e indagações, e mais que tudo, nos obriga a uma autocrítica em relação às nossas posturas teóricas e às práticas que realizamos e a uma avaliação quanto às possibilidades de atos transformadores no âmbito da educação.

Durante esses dois anos de leituras, ora concordando e ora discordando de Freire e Morin, construímos uma compreensão sobre nosso objeto de estudo. Essa imersão nas obras desses pensadores na busca pela compreensão dos principais conceitos presentes em suas teorias foi uma atividade acadêmica gratificante e que nos permitiu uma maior clareza sobre a construção de seus pensamentos em especial sobre o ato pedagógico com possibilidades dialógicas.

Nos capítulos primeiro e segundo buscamos compreender e expor nossa compreensão a respeito dos entendimentos de diálogo em Freire e de dialogia em Morin percebendo tratar-se de categorias diferentes, mas ao mesmo tempo carregando aproximações importantes. No diálogo tal como entendido por Freire os contrários estão presentes, são trocados e o movimento dialógico procura, quando possível o saber mais, mas pode-se entender nas suas posições que os conflitos são ocorrências saudáveis que a todos os envolvidos convida à reflexão, mesmo não sendo resolvidos em sínteses finais.

Daí sua ênfase na problematização como início fundamental e caminho a percorrer em todo processo. Pode-se afirmar que os contrários, no diálogo freireano, são concomitantes e complementares na busca das sínteses sempre provisórias visto que a realidade, para ele, está sempre em movimento, sempre em transformação. Na dialogia, tal como entendida por Morin como uma característica e fermento do movimento do real os contrários estão sempre presentes, são concomitantes e complementares e mais, são necessários para o funcionamento da realidade complexa.

O movimento da realidade é impulsionado pelo encontro dos contrários e as sínteses são sempre provisórias, nunca sínteses “eufóricas”, isto é, finais, como a concluir o movimento do real e da história. Isso se aplica ao movimento do processo

do conhecimento. Morin insiste, como mostrado, no capítulo segundo, sobre a importância das interações na construção do conhecimento e sobre a necessidade do diálogo entre os vários saberes especializados. Essas considerações a respeito do pensamento de ambos os autores e as possíveis aproximações entre eles, bem como as diferenças, estão mostradas, dentro do possível, no Capítulo III desta Dissertação. As posições dos dois autores trazem contribuições importantes para a ação educativa e em especial para o que denominamos de ato pedagógico a acontecer nas salas de aula de nossas escolas.

Na construção desse trabalho, vimos que se confirmou a nossa hipótese de que é algo promissor interagirmos com as duas teorias em questão, para assim, contribuir com sugestões de possibilidades à prática do pensamento complexo e da pedagogia dialógico-crítica.

Paulo Freire é um pensador da educação que apresenta suas ideias educacionais com base em pressupostos ontológicos, antropológicos, epistemológicos e ético-políticos que são expostos ao longo de suas obras relativas à educação. Uma de suas principais indicações está na proposta de superação da prática educativa denominada “bancarismo”, em que os educandos não têm direito à voz. O diálogo é o processo, o lugar, a instância onde todos têm direito à voz. Daí a crença em seu poder libertador da opressão e a crença de que a pronúncia a respeito do mundo e da vida é o caminho para as necessárias transformações.

Morin não é prioritariamente um educador profissional. Produz uma grande obra buscando a compreensão da complexidade da realidade, a compreensão da complexidade da existência humana, do conhecimento, da ética e se vê conduzido a produzir indicações preciosas para a educação que, segundo ele, deve poder dar respostas aos desafios propostos pela maneira complexa de pensar.

Em Morin a educação necessária para o futuro requer uma consciência “reformuladora”, isto é, sem a reforma do pensamento na direção de um pensamento complexo, não há reforma educacional. E nem poderá haver um mundo melhor. O dialógico de Morin pode nos levar a pensar em muitos bons caminhos para a superação de tantas barbáries a começar pela barbárie da não aceitação da

riqueza das diferenças e da barbárie das insuportáveis discriminações que muitas vezes “justificam” mortes de tantos seres humanos.

A compreensão das ideias e propostas desses dois autores podem contribuir, concretamente, para que os educadores identifiquem a importância e o alcance de seu “quefazer” docente, em prol de uma educação dialógica, transformadora e complexa.

Ensinar não mais pode ser visto como transferir conhecimento. Aprender não mais pode ser visto como repetir o que foi ensinado. A práxis docente com base nas ideias apresentadas terá, necessariamente, no ato pedagógico um “olhar” para o diálogo problematizador, aquele que pode tomar o ato pedagógico como ação dialógica e complexa, capaz de auxiliar homens e mulheres no seu processo de humanização para que assim construam uma sociedade com menos desigualdades e injustiças.

Ao concluir, e não “fechar”, o presente trabalho temos duas certezas: a sua incompletude e a sua continuidade. Incompletude, porque a cada dia novos trabalhos vão surgindo em torno dos pensamentos e obras de Paulo Freire e Edgar Morin, apresentando novas questões e compreensões múltiplas acerca do processo ensino e aprendizagem. Por outro lado, a certeza da continuidade tanto dos estudos e novas pesquisas, quanto dos caminhos até agora percorridos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Maria Madalena. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BOSI, E. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. **A educação na cidade**. Cortez Editora. São Paulo, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª. Impressão. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A Educação na Cidade.** 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Educação dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Ed. Olho D'Água, 2006.

_____. **Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar.** 5ª. Ed. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1994.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2ª. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Cartas à Guiné Bissau – relatos de uma experiência em processo.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** 11ª. Ed. Tradução de Adriana Lopez. Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, M. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, Antonino. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Revisão técnica e tradução do texto de A. Faundez: Heitor Ferreira da Costa. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Aprendendo com sua própria história.** 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Meus Demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse. Meireles. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O Método 1 – A natureza da natureza**. Trad. de Ilana Heinberg. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O Método 3 – O Conhecimento do Conhecimento**. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4ª. Ed. - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 5 - a humanidade da humanidade. A identidade humana**. 2ª. Ed. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **O Método 6 - Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Eloá Jacobina. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PETRAGLIA, I. C. **“Olhar sobre o olhar que olha”:** complexidade, holística e educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O Pensar Complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS NETO, Elydio. **Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin.** São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, M. Lúcia M. C. & BRITO, Regina Helena P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire. Glossário.** Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo, SP: MACH Pesquisa, 2006.