



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)**  
**ACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**WAGNER DE OLIVEIRA DE SOUZA**

**DIALOGICIDADE FORMATIVA: VIABILIDADE DOS CÍRCULOS DE  
CULTURA E SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*:\_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

WAGNER DE OLIVEIRA SOUZA

#### 3. Título do trabalho

Dialogicidade formativa: viabilidade dos círculos de cultura e seus desafios na atualidade

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 19/07/2024, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wagner De Oliveira Souza , Discente**, em 19/07/2024, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4682209** e o código CRC **F35FE29C**.

---

Referência: Processo nº 23070.029121/2024-91

SEI nº 4682209

WAGNER DE OLIVEIRA DE SOUZA

**DIALOGICIDADE FORMATIVA: VIABILIDADE DOS CÍRCULOS DE  
CULTURA E SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Área de concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Wagner de Oliveira

Dialogicidade formativa [manuscrito] : viabilidade dos círculos de cultura e seus desafios na atualidade / Wagner de Oliveira Souza. - 2024.

128 f.

Orientador: Profa. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos.

1. Círculos de cultura. 2. Diálogo. 3. Dialogicidade formativa. I. Furtado, Rita Márcia Magalhães , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 22 da sessão de Defesa de Dissertação de **WAGNER DE OLIVEIRA SOUZA**, que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **quinze dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro (15/07/2024)**, a partir das **14:30h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Dialogicidade formativa: viabilidade dos círculos de cultura e seus desafios na atualidade**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **Unicamp**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFSC** - integrante titular interno e Prof. Dr. **Fabício David de Queiroz (CEPAE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Rita Márcia Magalhães Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos quinze dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Márcia Magalhães Furtado

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof. Dr. Fabrício David de Queiroz

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Penna Corte Real**, Professor do Magistério Superior, em 16/07/2024, às 00:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado**, Professor do Magistério Superior, em 17/07/2024, às 00:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabricio David De Queiroz**, Professor do Magistério Superior, em 18/07/2024, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4651082** e o código CRC **96F2EECD**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.029121/2024-91

SEI nº 4651082

**WAGNER DE OLIVEIRA DE SOUZA**

**DIALOGICIDADE FORMATIVA: VIABILIDADE DOS CÍRCULOS DE CULTURA E  
SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado  
Orientadora - UFG

---

Dr. Fabrício David de Queiroz  
Membro - CEPAE/UFG

---

Dr. Márcio Penna Corte Real  
Membro - FE/UFG

---

Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano  
Suplente - FE/UFG

---

Dr. Wilson Alves de Paiva  
Suplente - FE/UFG

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe Iracema que me acolheu em seu ventre de amor e me concedeu, por meio do seu gesto de generosidade maternal, todas as condições vivas em minha personalidade para que eu nunca desistisse dos sonhos construídos em contextos adversos. Ao meu pai e avô Mininho que, junto com a mãe Iracema, me criaram, assumindo uma responsabilidade que, embora não fosse deles, não pouparam esforços me dando todo amor e carinho além de condições estruturais de sobrevivência no interior do Pará, mesmo que não tivessem tantas condições assim.

Sou grato pela presença de minha mãe biológica, Maria Rosilene, durante o percurso final da escrita que me custou noites sem sono e madrugadas em claro para conciliar com dois turnos de trabalho, considerando que não pude me distanciar de minha atividade laboral como docente do ensino básico por ser esta minha fonte de renda principal. Destaco suas orações que certamente foram ouvidas e me entusiasmaram ao longo dessa árdua jornada acadêmica. Você é um ser humano fantástico e te amo com toda a intensidade do meu coração! Assim como agradeço meu pai Dedé que tanto torceu pelo meu sucesso!

Agradeço também minha agora ex-esposa, Daniela Evangelista, porém eterna companheira de luta em meus dias mais difíceis como o atual momento de desamparo pelo qual estou passando, pois encaro como um alerta sobre o quanto preciso melhorar como sujeito que almeja a prática da liberdade. Não poderia esquecer da adorável Brenda Evangelista, filha de Daniela, pois fez parte com sua mãe da única vez que vivenciei a experiência familiar e foram as mulheres que fizeram a diferença tornando-se muito presentes em minha vida enquanto dividimos nossa rotina dentro de um contexto familiar nada tradicional.

Não poderia deixar de mencionar minha adorável amiga de trabalho, professora Eliane Martins, que me estimulou quando sentia-me incapaz de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* e, acometido pelo desânimo, ofereceu-se para ficar com minha turma do 2º ano do ensino fundamental duas horas antes do fechamento das inscrições como aluno especial de uma disciplina do PPGE da faculdade de educação/UFG. Aprovação que ocorreu para que cursasse a disciplina de Filosofia da Educação: tópicos especiais, ministrada pelo professor Wilson Alves de Paiva.

Por último, e não menos importante, agradeço imensamente ao professor Wilson Alves de Paiva por ter me acolhido em seu grupo de orientandos inicialmente e por ter me dado a oportunidade de conhecer minha atual orientadora, Rita Márcia Magalhães Furtado, que, com sua nobreza e humanidade incomparáveis, me fez acreditar em meu potencial para desenvolver um trabalho minucioso após uma mudança de tema que se assemelhava mais ao meu contexto de vida. Também direciono o meu sincero agradecimento ao professor, Márcio Penna Corte Real, cuja disciplina, Cultura, Formação Social e Educação: introdução aos Intérpretes do Brasil, me conduziu a pensar as relações sociais de maneira diferenciada, pois possibilitou um mergulho no universo cultural simbólico, criado como um *imperativo categórico* sobre o processo de formação estrutural do Brasil.

Jamais poderia esquecer dos colegas de orientação e aos professores e professoras do PPGE que me deram condições de enxergar que a pós-graduação não possui objetos de pesquisa prontos e dados de maneira absoluta, pois a construção de um trabalho dissertativo se dá de forma processual, construído na criação e recriação de suas bases teóricas para que possamos alcançar a originalidade da escrita operacionalizando conceitos e aceitando mudanças necessárias à sua real construção.

*“Toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história”.*  
(Hannah Arendt em A condição humana)

*“A sua transcendência está, também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação”.*  
Paulo Freire (2022, p. 56)

SOUZA, Wagner de Oliveira. Dialogicidade formativa: viabilidade dos círculos de cultura e os seus desafios na atualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2024.

## RESUMO

A presente dissertação concentra-se em localizar na formação dialógica como engrenagem que produz os movimentos dos círculos de cultura, a viabilidade desta ação pedagógica, com caráter social, no cenário sociocultural brasileiro que, atualmente, presencia os reveses políticos no país considerando o crescimento de grupos de extrema-direita apregoadores sistemáticos de uma educação antidialógica. A pesquisa compreende o ensaio acadêmico como forma de apresentar estruturalmente sua intencionalidade, por isso se desenvolve na exploração bibliográfica de autores que contemplam a temática abordada, sobretudo, o pensamento freireano que sustenta seu desenvolvimento a cada linha, pois sua teoria da ação dialógica está conectada ao pensamento dos outros autores apresentados. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de análise teórica qualitativa, cujo objetivo foi identificar as características da formação dialógica e os desdobramentos dos círculos de cultura em sua ação dentro de contextos diversificados. Buscou-se a conceituação dos círculos de cultura, compreendendo-a como um fenômeno social entranhado no processo educativo, pois não se educa, sem antes, estabelecer uma relação de valorização cultural entre os sujeitos envolvidos no processo educativo ligado à proposta pedagógica dos círculos de cultura. Assim como tentou-se descrever teoricamente a dialogicidade formativa a partir da necessidade de buscar o conceito de diálogo na ação concreta dos círculos de cultura. Freire, observa o diálogo como essencial ao desdobramento epistemológico dos círculos de cultura, pois este inaugura a possibilidade do encontro entre sujeitos que, vivenciando o mesmo estado de opressão social, originado dentro de uma superestrutura sistêmica, organizada e mantida pela cultura dominante, possibilita o conjunto de elementos estruturais que caracterizam a relação dialógica, necessária como possibilidade do despertar consciente, permitindo a criação do sujeito crítico capaz de interagir com o mundo e se reconhecendo nele. O desenvolvimento da dissertação percorreu um caminho estrutural na busca por compreender o diálogo entre os círculos de cultura e o conceito de dialogicidade formativa, trazendo como demonstração a viabilidade dos círculos de cultura como movimento educativo pedagógico aplicado institucionalmente em escolas que se utilizam da teoria do conhecimento de Freire como parte de suas propostas pedagógicas.

**Palavras-chave:** círculos de cultura; dialogicidade formativa; cultura; diálogo; liberdade prática.

SOUZA, Wagner de Oliveira. Formative dialogicity: viability of culture circles and their current challenges. Dissertation (master's degree in education) – Federal University of Goiás (UFG), 2024.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on locating in dialogical training as a gear that produces the movements of culture circles, the predictions of this pedagogical action, with a social character, in the Brazilian sociocultural scenario that, currently, presents political setbacks in the country considering the growth of far-right groups that systematically promote anti-dialogical education. The research comprises the academic essay as a way of structurally presenting its intentionality, which is why it develops in the bibliographical exploration of authors who contemplate the topic addressed, above all, the Freirean thought that supports its development in each line, as its theory of dialogical action is connected to the thoughts of the other authors presented. The development of the research took place through qualitative theoretical analysis, the objective of which was to identify the characteristics of dialogic formation and the developments of culture circles in their action within diverse contexts. The conceptualization of culture circles was sought, understanding it as a social aspect ingrained in the educational process, as one cannot educate without first establishing a relationship of cultural appreciation between the subjects involved in the educational process linked to the pedagogical proposal of culture circles. culture culture. Just as we try to theoretically describe formative dialogicity based on the need to seek the concept of dialogue in the concrete action of culture circles. Freire, observes dialogue as essential to the epistemological unfolding of cultural circles, as it opens the possibility of encounter between subjects who, experiencing the same state of social oppression, originating within a systemic superstructure, organized and maintained by the dominant culture, enables the set of structural elements that characterize the dialogical relationship, necessary as a possibility for conscious awakening, allowing the creation of a critical subject capable of interacting with the world and synchronizing with it. The development of the dissertation follows a structural path in the search to understand the dialogue between culture circles and the concept of formative dialogicity, bringing as a demonstration the vision of culture circles as a pedagogical educational movement applied institutionally in schools that use the theory of knowledge of Freire as part of his pedagogical proposals.

**Keywords:** circle of culture; formative dialogicity; culture; dialogue; practical freedom.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I	
O CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO.....	15
1.1 O caráter epistemológico dos círculos de cultura e as experiências fundantes freireanas .....	21
1.2 Dialogando com o conceito de cultura .....	27
1.2.1 As contradições sociais no Brasil e seus desvelamentos .....	38
1.3 Educação popular e suas bases culturais .....	40
CAPÍTULO II	
DIALOGICIDADE FORMATIVA: O DIÁLOGO COMO UM EIXO ELEMENTAR NA CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANO.....	48
2.1 “De tanto caminhar sozinho aprendi a dialogar com o mundo em silêncio” (Freire) - A experiência dialógica freireana vivenciada no ensino fundamental anos iniciais.....	54
2.2 O dialógico na relação Eu e TU em Martin Buber .....	56
2.3 A pluralidade do diálogo: rompendo com os paradigmas de uma sociedade fechada e antidialógica.....	62
CAPÍTULO III	
O CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO E SUA PRÁTICA COMO MOVIMENTO SOCIAL PARA A PRÁTICA DA LIBERDADE .....	74
3.1 Os círculos de cultura e sua contribuição para a construção de cidadania no cenário formativo dialógico atual.....	77
3.2 O desenvolvimento de um potencial disruptivo por meio da teoria da ação dialógica freireana.....	83
3.3 Escolas no Brasil cujo movimento da ação dialógica é fundamentado na teoria do conhecimento de Freire .....	91
3.3.1 Escola Politeia .....	92
3.3.2 O projeto Âncora como dimensão política viável do pensamento freireano ....	94

3.3.3 A pedagogia do MST como ramificação da teoria da ação dialógica freireana.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS .....	115

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação se debruça sobre a viabilidade dos círculos de cultura e a formação dialógica, partindo da concepção em Paulo Freire de diálogo, como um movimento sincrônico potencial inserido nos círculos de cultura. A formação dialógica que se realiza como engrenagem nos círculos de cultura é vista como uma geradora de possibilidades, oportunizando, se conduzida de forma metódica, à apropriação do conhecimento por parte dos educandos. Buscou-se a compreensão diante das tensões políticas históricas referentes ao cenário conflituoso que foi desenvolvido ao longo do tempo, considerando as turbulências políticas institucionais que na atualidade se instauraram no Brasil. No entanto, inicialmente, precisamos compreender na visão de Freire, o que são os círculos de cultura, reconhecendo que Freire desenvolveu um arcabouço teórico do conhecimento responsável por contrapor uma educação bancária ineficiente que abandonava seus participantes para viverem vidas marginalizadas diante de um índice de analfabetismo alarmante em um contexto de dominação cultural e econômico, pois a característica de uma educação bancária é ignorar experiências individuais impossibilitando o ambiente educacional como espaço de elaboração do pensamento crítico capaz de desenvolver um trabalho pedagógico constituído no diálogo.

As hierarquias culturais impostas pelas elites dominantes de maneira ideológica, sobrepõem uma cultura sobre a outra, impedindo que as culturas consideradas inferiores se apresentem com seu virtuosismo identitário peculiar e coletivo como produto de criação de um povo específico. A cultura popular tende a ser relegada pelo seu caráter informal. A cultura erudita independe do público que dialoga com ela por sua característica formal. Visto que essa hierarquização contida na cultura erudita é uma ruptura com o processo dialógico. Um desvencilhar da continuidade das relações sociais. Diante disso, buscaremos a análise das diferenças entre cultura erudita e cultura popular na segunda parte do primeiro capítulo.

A escolha da temática abordada se deu com muito esmero a partir do desencontro com a primeira temática escolhida, Filosofia para crianças, pois em nenhum momento pulsou como um valor identitário no qual o pesquisador pudesse se empolgar. A marginalização social que deixou cicatrizes existenciais na vida do

pesquisador dialoga com a proposta pedagógica dos círculos de cultura e observa na dialogicidade formativa o fundamento maior para se desenvolver a esperança na construção de uma vida com possibilidades.

Apontamos como problemática central da pesquisa a viabilidade dos círculos de cultura na atualidade como uma pedagogia da resistência, considerando os avanços da extrema-direita no Brasil. Buscamos fazer um *cercos epistemológico*, expressão utilizada por Freire, desde a origem dos círculos de cultura como um forte movimento social de alfabetização que tinha como objetivo uma transformação que pudesse confrontar as injustiças sociais visualizadas à época e que se estendem até os dias atuais. O *cercos epistemológico* nos lançou à tentativa de destrinchar o conceito de cultura ao longo de sua construção ideológica na Europa e permitiu que buscássemos compreender como foi concebido e interpretado em terras tupiniquins por uma elite que admirava os colonizadores.

O objetivo do trabalho foi conduzido pela busca da compreensão do conceito de cultura como movimento que principia os círculos de cultura em sua constituição histórica. Bem como, especificar como Freire compreende cultura e como ele propõe tal movimentação pedagógica. Assim como visualizar o aspecto metodológico da teoria do conhecimento criada por Freire, cujo objetivo premente é a emancipação do indivíduo para se tornar um cidadão de direitos. Um sujeito que perceba a violação dos seus direitos fundamentais, a exploração da sua força de trabalho, o valor de suas raízes culturais e que busque sua pronúncia no mundo por entender que está com o mundo e não somente nele como um ser humano desprovido de tal consciência.

Em sua primeira parte intitulada, O Círculo de Cultura freireano, nos concentramos na busca pela conceituação dos atributos que o caracterizam. Percebemos em seu desenvolvimento por meio de um olhar filosófico e histórico sua concepção a partir de Freire. Embora sua criação originária não seja atribuída a Freire focamos na maneira como o movimento criado em meados do século passado ganhou força e foi difundido globalmente como uma marca freireana. No entanto, Freire ao desenvolver sua teoria do conhecimento, movimentou os círculos culturais na interação dialógica formativa, impactando seus participantes de maneira a produzir um certo grau de inquietação possibilitando à apropriação do conhecimento e, por conseguinte, os tornando conscientes de suas realidades sociais como

trabalhadores oprimidos. Trata-se de ações concomitantes que se realizam em um movimento que torna possível sua continuidade processual educativa.

O segundo capítulo gira em torno da compreensão do diálogo como parte processual do movimento produzido no interior do círculo de cultura. A formação educacional oriunda do estímulo do diálogo traz experiências carregadas de dores, louvores a deuses escondidos, e da entrega a um trabalho exploratório que “dignifica”, emperrando os sonhos de quem nunca acordou de um pesadelo produzido pela marginalização social de indivíduos oprimidos por uma estrutura perpetuadora de injustiças. Freire concebe o diálogo como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Freire (2017, p. 109). A dialogicidade formativa, que acaba por fazer parte do objeto deste estudo, não se resume a um diálogo banal sem critérios didáticos, pois necessita ser conduzida por uma intencionalidade pedagógica que o caracteriza. Ainda que, freireanamente, considere-se a espontaneidade dialógica dos(as) participantes do círculo de cultura ao retratar suas experiências pessoais e coletivas como forma de diagnosticar o local de desamparo social em que estão inseridos.

Na segunda metade do segundo capítulo, Buber, revela o diálogo como o encontro interpessoal entre eu-tu. O fenômeno dialógico se constitui enquanto relação quando há a presença permanente do outro trocando experiências dialogais que sintonizam a existência dos interlocutores. Segundo Buber não há relação com o mundo sem o diálogo que se caracteriza pela reciprocidade permanente que possibilita o sentido do existir. A completude dialógica é a ação propulsora da vida e se desfaz quando o diálogo é impossibilitado de acontecer. A relação consigo mesmo sem o olhar experiencial do outro abre lacunas impossíveis de serem preenchidas numa sociedade antidialógica que se compromete em individualizar as relações, tornando-as não-relação por estarem vazias de significados alcançados somente pelo encontro dialógico como fenômeno social que compreende a existência dos sujeitos que pronunciam o mundo e estão com ele e não somente nele. Logo, o encontro consigo mesmo só ocorre no encontro dialogal com o outro tensionado pela sua reciprocidade característica.

O diálogo com o mundo, devido ao ser humano estar com ele e não somente nele, não se reduz simplesmente a um gesto de abstração da realidade, mas a uma tomada de consciência do seu lugar neste mundo marcado pela ressonância ideológica da dominação sobre o outro. Ter consciência de si é ter consciência da

sua ação concreta em um universo social construído por relações humanas, estimuladas pela força da ação e do desejo político voluntário de se relacionar por ter consciência histórica do seu poder como sujeito capaz de construir o movimento incessante do existir.

No terceiro e último capítulo, buscamos responder a questão problema da pesquisa verificando o círculo de cultura e sua viabilidade em tempos atuais e como isso se dá, assumindo um papel preponderante na forma de resistência, por meio de movimento sociais, construídos na práxis educacional em constante relação com a luta pelo estabelecimento dos direitos constitucionais dos sujeitos, que tiveram suas vidas marginalizadas pela violação arbitrária histórica de seu direito de existir socialmente, privados do mínimo de dignidade humana.

Na segunda parte do terceiro capítulo, verificamos como a luta iniciada por Freire trata-se de um movimento incessante. Os obstáculos sociais e suas contradições usam novos disfarces, mas não permanecem ocultos por muito tempo pelo fato do anseio do sujeito, reconhecedor de sua condição de natural liberdade como ser humano em constante desenvolvimento, o levarem sempre a buscar extrair seu potencial de ação política e não se deixar abater por forças contrárias que o querem manter em um estado constante de estagnação social.

Podemos perceber no desfecho do terceiro capítulo, a viabilidade institucional das sementes frutíferas oriundas do pensamento de Freire, considerando que escolas se propuseram a criar seus aparatos metodológicos pedagógicos baseados na teoria da ação dialógica freireana, mesmo que dialogando com pensamentos que se assemelham ao seu, não sendo porém idênticos, articulada pela práxis do desenvolvimento do sujeito, é, sem dúvida, o sustentáculo que movimenta toda ação educacional que mira a autonomia e a prática da liberdade dos seres humanos enquanto produtores de seu próprio percurso histórico-social, alinhados a possibilidade conquistada de se realizarem com sua capacidade de se pronunciar no mundo e com ele.

Destacamos no final do terceiro capítulo a pedagogia criada pela escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), apresentando sua estrutura pedagógica como a mais semelhante desenvolvida no compasso do pensamento freireano. A política compreendida como a luta por direitos coletivos, o comprometimento com a formação dialógica dos educandos e educadores, o compromisso com o desenvolvimento de valores éticos que garantam uma justa

formação cidadã em sua totalidade, entre outros. No entanto, constatamos que há focos de resistência articulados com o projeto educacional emancipatório de Freire por todos os cantos do país, seja em instituições escolares ou em movimentos sociais que buscam a formação continuada processual de crianças, adolescentes, jovens e adultos, com a intencionalidade pedagógica que encontram nos círculos de cultura potencializando experiências dialógicas, permitindo que seus participantes compreendam a importância do compromisso político e ético com a sociedade e estabeleçam vínculos socioculturais com a diversidade, ampliando os espaços institucionais de manifestação da pluralidade cultural.

## **CAPÍTULO I**

### **O CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO**

Nestes quase quinze anos de vida acadêmica foi possível presenciar práticas educacionais universitárias que acompanham a proposta dos círculos de cultura freireano que se distanciam da rigidez de uma educação bancária. Diante disso, na tentativa de superar problemáticas ligadas ao processo educativo na atualidade percebemos como os círculos de cultura se estabelecem quando confrontados diretamente com a rigidez do processo educativo bancário. Tal rigidez é desencadeada por políticas educacionais neutralizantes ou até mesmo pela ausência de iniciativas políticas quaisquer. Considerando a proposição apresentada nos perguntamos por que espaços propícios à prática dialógica do ensino-aprendizagem não aderem ao ambicioso projeto freireano que nos mostra possibilidades de alterar o curso da educação bancária e ineficaz? Assim como também nos indagamos por que o projeto freireano é apontado por camadas elitistas como uma obra malfeitora que transforma a educação escolar brasileira em uma fábrica de indivíduos indisciplinados e propensos ao iminente fracasso em sua vida pessoal?

Freire construiu uma teoria educacional que rompe com paradigmas elitistas, confrontando a naturalização da segregação de classe. Os círculos de cultura têm uma arquitetura pedagógica em que prepara seus participantes para compartilhar momentos experienciais, extraíndo experiências da opressão sofrida pela classe trabalhadora que acabam por se transformar na experiência do outro quando este a recebe. A vivacidade do diálogo que produz o movimento dos círculos de cultura desperta afetos e sensibilidade, alimentando o processo dialógico ininterruptamente.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão:

O círculo de cultura – não criado, mas recriado por Paulo Freire e Elza Freire e sua primeira equipe no Nordeste – faz mais do que colocar pessoas face-a-face. Faz algo mais do que eliminar a hierarquia de saberes e transformar a palavra de quem fala e o silêncio atento de quem escuta, de uma ação de poder em um gesto de partilha. Eis a arquitetura social do diálogo (Brandão, 2016, p. 16).

Os círculos de cultura são ações que exigem uma compreensão nítida de seus personagens atuantes sobre os processos que o colocam em prática, constituindo-se na práxis educacional. Os círculos de cultura como estruturas

pedagógicas sólidas se apresentam bem-organizados e não podem ser confundidos pela constatação de sua presença voluntária em diversos espaços sociais como um movimento pedagógico ausente de uma organização interna. São os educadores que garantem seu desenvolvimento por meio da apropriação de um conhecimento profundo sobre sua essência dialógica formativa. Logo é necessário lançar mão de uma estratégia pedagógica para alcançar seus objetivos primordiais. Por isso que

O círculo de cultura traz, crítica e criativamente, a psicologia para a pedagogia (em uma dimensão algo diversa das “psicologias da educação” tradicionais). Ele pensa a educação como cultura, e ele trabalha a cultura como política. E “política” no sentido mais originalmente freireano. Isto é, como uma prática solidária, cooperativa, participante e consciente de partilha de todas e todos nós, a partir do povo, na gestão plena de nossas comunidades, sociedades, vidas e destinos (Brandão, 2016, p. 17).

A escola tradicional aponta para uma direção onde o encontro com a política participativa não tem seu espaço, pois para a tradicional escola os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma isolada sem a integração necessária para mostrar ao aprendiz que os conteúdos se relacionam com a própria vida. Os círculos de cultura fazem parte de uma ação política educacional que busca promover a integração social dos sujeitos. Bem como organizar uma prática educativa que se estenda para além dos muros da escola e faça parte das ações do cotidiano dos(as) estudantes. A solidariedade, a cooperação, como parte de uma participação política no sentido freireano são as características principais deste movimento.

Para Brandão são quatro fundamentos que estruturam o movimento dos círculos de cultura:

O primeiro: qualquer pessoa, quem quer que seja, é uma fonte única e criativamente original e irrepetível de seu próprio saber. O segundo: assim sendo, entre pessoas que mutuamente se ensinam e aprendem, existem diferenças entre saberes, mas de modo algum desigualdades de saberes. O terceiro: toda e qualquer atividade de educação, em sua dimensão plena de formação integral da pessoa, e não de instrução (programada ou não) do indivíduo, somente pode realizar-se através de um diálogo entre sujeitos diferentes. Sujeitos a e entre quem justamente a diferença cultural socialmente se iguala. O quarto: o que vale para a individualidade de uma pessoa vale para a coletividade de uma cultura. Culturas, quaisquer que sejam, são diversas, são diferentes, mas de modo algum desiguais. Assim, toda a hierarquia do tipo “civilizado”, “bárbaro”, “selvagem”, é indevida. Assim também, até mesmo a oposição entre “culturas eruditas” e “culturas populares” pode se constituir como um valor arbitrário, sobretudo quando quem estabelece desigualdades (e não diferenças) é um alguém que se considera “erudito” (Brandão, 2016, p. 17).

Freire observa que os sujeitos são únicos na construção do processo educativo e são estes sujeitos que dão originalidade ao desenvolvimento criativo do processo. O educador também é um aprendiz no momento que ensina. Assim como o educando que, no momento do seu aprendizado, ensina quem simultaneamente aprende com ele, pois o estudante precisa viver os desafios e a responsabilidade de quem compartilha experiências culturais. Visto que existem diferenças entre os saberes, mas não desigualdades.

Os círculos de cultura visam uma formação integral que somente pode ocorrer por meio da construção de relações dialógicas entre sujeitos. Pois é no diálogo com os diferentes agentes sociais que os confrontos emergem e produzem desafios a serem superados Fleuri (2022). A superação se dá por meio de questionamentos, indagações, que tocam a realidade experimental de cada um tornando os sujeitos conscientes de uma busca pelo aprimoramento de suas experiências concretas.

Os círculos de cultura se caracterizam também, ou principalmente, pela dialética que movimenta sua ação educativa libertadora. Pois os sujeitos participantes não serão os mesmos após viverem o processo dialético dialogal que os coloca ao encontro de suas posições reais na pirâmide social. Reconhecer-se como povo, trabalhador, é um primeiro passo para uma emancipação social por meio do desenvolvimento de um olhar crítico para a realidade que subjuga e perpetua historicamente a marca indesejável do “desmerecimento” no povo trabalhador.

Povo, o que não é sujeito nesse país. Não é ele quem define a realidade, que aparece sempre como interessa à classe dominante. Só quando há uma catástrofe é que as televisões, de um modo geral, dão espaço a alguém como o Povo. O Povo aparece também como sustento, ameaça, como mostraram agora, invadindo terras. E por que o Povo invadiu terras? Invadiu não é propriamente o verbo. O Povo, simplesmente, ocupou um espaço que lhe negaram (Freire *apud* Camargo, 2016, p. 24).

O povo está relacionado com o que é popular, ou seja, distante de uma construção formal e de uma lapidação moral. Contudo, os círculos de cultura, confrontando as acomodações de um sistema educativo bancário, trazem para dentro do círculo educacional culturas diversas que reconhecem nos sujeitos os grandes produtores culturais, pautados em suas vivências pessoais vinculadas ao seu modo de vida. (Camargo, 2016, p. 25) “Na verdade, devemos tentar

compreender nossa própria compreensão dos fatos, nossa prática no mundo, historicamente”.

As elites dominantes pregam a liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, tentam calar as manifestações culturais que representam a diversidade brasileira. O fundamentalismo religioso, muito presente em igrejas protestantes pentecostais e neopentecostais, difundem por meio de pregações antidialógicas freios morais com o intuito de perpetuar o medo da prática do pecado na população oprimida, fomentando a busca pela remissão individualista e impossibilitando a ação voluntária se juntando a grupos comunitários que precisam lutar por melhorias estruturais coletivas.

E o discurso oficial ainda fala de liberdade, de bem-estar e dos carentes, com ares de quem sofre. É curioso observar, em sociedades como a nossa, a gestação e o desenvolvimento de uma semântica a serviço dos dominantes, que amacia a significação mais profunda, contundente, de certas palavras que são substituídas por outras, vestidas de neutralidade. Evasão escolar em lugar de expulsão; carente em lugar de oprimido, reprimido, roubado, negado; populações marginais; noite negra, tempos negros, sexo frágil, brancura e pureza. Não basta, contudo, dizermos que a questão da saúde e da educação envolve uma decisão política. É fundamental que nos entreguemos à briga tenaz pela saúde e pela educação do povo. É preciso que assumamos a posição de quem exige e não a de quem pede, a de quem grita e não a de quem cochicha (Freire *apud* Camargo, 2016, p. 26).

Precisamos construir um discurso que desafie o *status quo* reverberando na vida daqueles que estão dentro dos círculos culturais lutando pela liberdade cidadã em busca de dignidade. A linguagem expressada por meio do diálogo com outros sujeitos que também almejam o bem-estar social se transforma no discurso da esperança manifestada na ação pujante de uma árdua luta cotidiana na construção de uma identidade. Assumir uma posição social confrontadora é superar preconceitos para validar novas ações que interfiram diretamente nas questões políticas da atualidade.

Quando digo sintaxe não estou falando da concordância do predicado com o sujeito. Estou falando em estrutura de pensamento, estou falando no jeito de pensar, de conhecer, de comunicar-se. É preciso que o estudante de medicina ouça algo sobre os falares do povo, sobre as diferenças de classe na linguagem, na forma de compreender as doenças, a saúde, a morte. [...] Isso que estou dizendo não tem nada contra a chamada excelência. Pelo contrário, tem tudo o que ver com ela, desde que a sua concepção de excelência não seja elitista. Na verdade, gostaria de acrescentar, excelência não é uma categoria abstrata, a-histórica, descontextualizada. Por isso, o que é excelência hoje para Genève não é necessariamente para o Recife. Longe de mim, contudo, pensar, quanto mais propor, que os jovens médicos

do Recife deveriam ser preparados sem rigor científico e seriedade acadêmica. É a própria rigorosidade científica, porém que exige de mim o reconhecimento da relação dialética entre conteúdos, métodos, objetivos, contexto histórico, social e cultural no processo de formação, não importa de que profissional (Freire *apud* Camargo, 2016, p. 27).

Os círculos de cultura em sua construção dialética, movendo os conteúdos e os apresentando dialogicamente prezam pelo conhecimento elaborado e científico sem torná-lo jamais acabado e pronto. A base epistemológica do conhecimento que envolve o povo são as próprias experiências com o povo. Um olhar elitista para as experiências populares descartaria a riqueza das formas como se conhece o mundo e se toca a realidade à nossa volta. As classes populares mantêm um diálogo ativo com a sociedade a qual está vinculada por meio do trabalho. No entanto, o trabalho não tem significado identitário, por isso o processo educativo, seja em um contexto formal ou informal, pode vir a contribuir com o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o contexto histórico no qual estão inseridos.

Em 1968, quando cheguei a Paris, no mês de junho, que era o mês seguido de maio, vi lojas cheias de pôsteres de Guevara, com seu casquete, com seu charuto. A civilização do consumo tinha transformado a boniteza pessoal e revolucionária de Guevara em objeto. Guevara está ali, no pôster, fixado para ser consumido. E era toda uma vida de revolucionário que, de repente, era cooptada na fotografia, que era produzida para ressaltar o seu aspecto estético e não a força humana e desafiadora de Guevara (Freire *apud* Camargo, 2016, p. 27).

Os círculos de cultura são movimentos que podem ser construídos baseado em seus critérios formativos dialógicos a partir do desenvolvimento de um diálogo reflexivo em locais diversos. No entanto, não carregam fórmulas mágicas para solucionar problemas sociais ou corrigir equívocos históricos de maneira imediata. Reconhecemos que estamos inseridos em um sistema de organização econômica altamente injusto por se alimentar da geração da desigualdade social. A cidadania é alcançada por meio de uma luta travada com as artimanhas da estrutura social organizada para favorecer grupos elitistas, por isso pensar além das ilusões produzidas por esse sistema é desafiador e dificilmente superável. Encontrar defensores da injustiça social é comum mesmo que seu defensor seja vítima de sua hostilidade. Penso que isso se deva à fantasia de ascensão social alimentada pelo capitalismo que em sua raiz orgânica reserva espaço para poucos.

Combater o pensamento dominante que impera sobre as classes subalternas é o principal desafio dos círculos culturais que trazem à tona as engrenagens de

exploração do sistema capitalista imbuído da sedução ideológica dos supostamente mais fortes. Permitir que visualizemos como somos peças de manobra da exploração e, sobretudo, da aceitação dessa nítida exploração que nos assola em nosso círculo existencial, é a maneira como os círculos culturais se estruturam produzindo um pensamento autônomo dos sujeitos envolvidos no processo. Guevara em maio de 1968 em Paris virou produto comercializável assim como somos induzidos a nos vender como mercadoria para um mercado que exige de nós façanhas inalcançáveis. Nos tornamos produtos (com ou sem valor) em um mundo onde deveríamos ser produtores culturais.

A questão da luta de classes está, evidentemente, metida em tudo. Não é apenas antes de ir à Universidade, não, ela está metida no bojo inteiro da sociedade. No que diz o jornal, no que diz o rádio, no discurso do presidente, na proposta do ministro, na reclamação do povão, no sofrimento do povo, na dor do povo [...] nos pobres que são assassinados cada ano pela polícia em defesa da chamada ordem; a luta de classe está no preço do livro, no preço do leite, está aí, em tudo. Como se trata de um problema político, há uma solução para isto, não mecânica, porém mais rápida, quando a sociedade se revoluciona. [...] Agora, a minha tese, a minha convicção, é de que antes que se faça essa transformação revolucionária, a gente tem que fazer alguma coisa. Este fazer alguma coisa passa indiscutivelmente por uma formação melhor, que é política, que é pedagógica, que é cultural, que é social, dos jovens que se preparam para trabalhar em saúde e que necessitam não apenas de uma formação científica e técnica neste campo. Necessitam ser introduzidos a uma diferente compreensão mais crítica do que ingênua (Freire *apud* Camargo, 2016, p. 28).

A luta de classes para Freire se trata de uma grande contradição social que necessita ser superada pelos trabalhadores por meio da formação cultural, científica e técnica. Uma revolução deve começar pela preparação educacional de seus revolucionários. Não se pode esperar estrategicamente a espontaneidade das transformações socioculturais sem intencionar interferir nelas. Os movimentos pedagógicos centrados nos círculos de cultura serão pressupostos para lutar um bom combate contra a exclusão social, contra a marginalização de indivíduos sem oportunidades sistêmicas que deveriam ser oriundas de um estado organizado e preocupado com o básico e indispensável para os trabalhadores.

## 1.1 O caráter epistemológico dos círculos de cultura e as experiências fundantes freireanas

Freire tem seu nome difundido em grandes centros universitários do mundo por vários fatores. Muito se destaca por ter desenvolvido o seu método revolucionário de alfabetização poucas vezes utilizado de forma institucional em escolas nacionais, em círculos de cultura promovidos por ações de movimentos sociais. Os círculos de cultura podem estar presentes associações de bairros, organizações sindicais etc. Não se pode negar a relevância dos feitos freireanos para o desenvolvimento do processo de alfabetização. No entanto, Freire foi além disso porque criou uma teoria do conhecimento.

Durante muito tempo, e até hoje inclusive, se tem falado do “método Paulo Freire” como se fosse esta a sua contribuição principal, vinculando-o ao método psicossocial de alfabetização e reduzindo a contribuição pedagógica de Freire a esse método. Creio que esta deve ser uma das piores deformações da sua obra e da sua forma de pensar (Holliday, 2016, p. 34).

Desse modo, “as contribuições metodológicas são apenas consequência das suas contribuições filosóficas, da epistemologia dialética e libertadora que caracteriza sua pedagogia” (Holliday, 2016, p. 35). Os pressupostos teóricos que contribuíram para desencadear os círculos de cultura na prática educativa são fincados num olhar filosófico, epistemológico e pedagógico para o ser humano em sua constituição como sujeito histórico em condições de distinguir sua produção cultural de uma mera reprodução sem raízes identitárias. A formação individual, pessoal, não pode ocorrer sem a construção de relações humanas dentro da sociedade, pois é nesse movimento que as mudanças necessárias para o desenvolvimento social se concretizam.

Segundo Holliday (2016):

‘Estes saberes necessários para a prática educativa’ não são uma série de critérios, de técnicas, de orientações didáticas para colocar em prática, mas sim um conjunto de princípios ético-políticos, epistemológicos e filosóficos que nos levam a olhar com outros olhos a nossa própria prática, obrigando-nos a mergulhar nas raízes do seu sentido e a renová-la crítica e criativamente. E tudo isto, de uma maneira, talvez a melhor, a formar-nos como docentes: homens e mulheres nos quais nos formamos a partir das nossas práticas como sujeitos capazes de organizar processos de construção de conhecimentos, ou seja, de ensinar, porque desenvolvemos as nossas capacidades de aprender (Holliday, 2016, p. 35).

Quando ensinamos potencializamos nossa capacidade de aprender de acordo com o conjunto de pressupostos teóricos elaborados por Freire. E só ensinamos porque nos amparamos em princípios ético-políticos que norteiam nossa formação. Tais princípios são apreendidos no momento que ensinamos nos alertando sobre como circunstancialmente devemos nos situar. Os círculos culturais quebram barreiras hierárquicas sem renunciar ao respeito entre os envolvidos. Respeito que direciona o diálogo e permite o contraditório desde que não se afaste dos princípios ético-políticos norteadores, considerando a profusão dialógica contida no círculo e indispensável à sua consolidação.

Uma das principais contribuições críticas de Freire à pedagogia, que fez com que toda a lógica do processo ensino-aprendizagem fosse repensada, gira à volta da afirmação de que não é possível transmitir ou transferir conhecimentos de uma pessoa para outra, afirmação central onde se sustenta toda a visão “bancária” da educação. E não é possível porque a transmissão unilateral de informação, que é logo memorizada e repetida, não constitui um facto educativo nem produz realmente conhecimento. Tal não é possível, porque o conhecimento é sempre um processo ativo no qual as pessoas acedem às novas informações a partir das informações que já possuem, desenvolvendo processos de identificação, associação, símbolos, generalização, reafirmação ou negação entre os velhos conhecimentos e as novas informações (Holliday, 2016, p. 35).

Nos espaços pedagógicos nos quais prepondera a alfabetização de crianças, o diálogo é fundamental como condutor do processo educativo, pois, de acordo com Freire, não se pode transferir conhecimento. Não se pode porque a transmissão de conhecimento não é um facto educativo, não se realiza no processo necessário à assimilação e apreensão do conhecimento, considerando elementos básicos na esfera do aprendizado infantil. O diálogo extrai a fonte de informação já assimilada pelos estudantes permitindo a associação com novos elementos informativos lançados na construção dialógica produzida pelo professor. Estes novos elementos do conteúdo dialógico precisam estar ligados à experiência que gerou as informações trazidas pelos(as) estudantes. De outra maneira, o novo conteúdo não se ligará a experiência do(a) estudante e, conseqüentemente, não produzirá um diálogo que permita que o aprendizado ocorra. Nega-se psiquicamente as velhas informações ao mesmo tempo que estas são elaboradas na associação com os novos conteúdos.

Freire era contra a política assistencialista, mas dizia que “não poderia converter o SESI, livrá-lo de seu pecado original”, contudo se “empenhava em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos

educandos” de forma “que não apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que o ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer”. Assim propunha, com as equipes em que trabalhava realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível aberta à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles aprendendo democracia pela prática da participação. Aprendendo democracia pela prática da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio (Franco, 2014, p. 106).

Freire, Franco (2014) atuou como secretário de educação do município de São Paulo no governo de Luíza Erundina de Sousa, primeira mulher eleita para assumir a prefeitura da maior cidade do país, no período de 1989 a 1991, somando dois anos e cinco meses. Em sua gestão destaca-se a criação de um Regimento Comum das Escolas Municipais, convocando educadores e toda a comunidade paulistana a lutarem pelo estabelecimento de uma educação democrática que mantivesse os educandos no processo educativo.

Na carta de apresentação do regimento Freire diz:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto- -emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP *apud* Franco, 2014, p. 111).

Freire assumiu a secretaria de educação do município de São Paulo em um contexto histórico educacional muito complicado. Pois as estruturas de poder político que geriam o município anteriormente durante anos deixaram para a gestão da prefeita eleita, Luíza Erundina, uma educação desestruturada repleta de falhas com escolas faltando o básico para o seu simples funcionamento. Mesmo diante de um contexto educacional adverso que exigia uma reestruturação radical nas bases da organização escolar paulistana, Freire ousou em sua proposta ao criar o regimento comum das escolas de São Paulo, assumindo o compromisso com uma gestão democrática que valorizasse as ações de cidadania e mostrasse o poder de mobilização ao povo trabalhador da capital para organizarem, de maneira disciplinada, as engrenagens de uma educação popular que confrontasse o *status quo* da elite paulistana.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi essencial para o desenvolvimento do caráter humanista do pensamento de Freire. Além de impulsionar sua leitura epistemológica do mundo para que desenvolvesse sua teoria do conhecimento, permitiu que tivesse um contato direto com a cultura popular e que observasse o diálogo como elemento central na elaboração dos círculos culturais, pois o universo cultural vislumbrado no interior dos círculos era vivo e contínuo preparado para produzir novas elaborações e significações na vida daqueles que a produziam. Dessa forma, a participação de Freire no MCP foi pioneira em sua trajetória como pensador da educação lhe servindo como uma grandiosa experiência fundante.

Juntamente com Germano Coelho, Freire foi um dos fundadores do MCP. É fundamental compreender o seu papel em Freire para a elaboração de sua filosofia da educação. Primeiramente, porque eles não foram obra solitária de Freire. Nasceram de um movimento social, o Movimento de Cultura Popular, com o qual ele trabalhou, primeiramente na sua coordenação, e posteriormente como coordenador do Serviço Social de Extensão Cultural, firmando parcerias entre as duas organizações. Os círculos de cultura refletem a crítica que o movimento fazia à estrutura escolar tradicional, bem como aos valores da cultura em geral, alienante, propagada pela sociedade. Foram concebidos espacial, funcional e visualmente para dar lugar à comunicação, de maneira que pudesse ser essencialmente ela o veículo do processo de aprendizagem e o esteio do vínculo pedagógico. A coletividade que os gerou foi tão importante para sua dinâmica de trabalho quanto foi a colaboração de cada um dos participantes. Rompendo com estruturas de condicionamento do saber herdadas da educação tradicional, buscou-se fazer dos círculos de cultura ambientes em libertação, livrando-se dos vícios de associar conhecimento a superioridade de qualquer tipo (Costa, 2016, p. 46/47).

A educação popular trata-se de uma forma de democratizar o ensino em outras frentes que não seja necessariamente as vias institucionais, porque o pensamento pioneiro que a mobiliza conduz a uma forma de enfrentar o *status quo*, a educação pública bancária da época estabelecida pela estruturação dominante em que os movimento de difusão da educação popular começaram a emergir com grande participação de Freire. Segundo Saviani (2014), o MCP teve grande influência na maneira como Freire desenvolveu as lentes para um olhar social profundo, considerando as problemáticas vividas àquela época. Foi uma experiência fundante inspirada em movimentos de cultura popular da França, pois dois dos fundadores do MCP passaram anos na França estudando, Germano Coelho e Norma Coelho. O *Peuple et Culture* fazia trabalhos de animação popular no Senegal e outros países africanos. Continente que Freire também visitou e difundiu seu pensamento acerca de uma educação libertadora. O MCP buscava, sobretudo, se desvincular do pensamento hegemônico que reforçava as bases de uma escola/educação tradicional que tinha como objetivo maior a adequação dos “estudantes” às estruturas moldadas pelos detentores dos meios de produção.

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos (Saviani, 2021, p. 317).

O MCP movimentou os círculos de cultura reconhecendo os valores de uma cultura nacional rejeitada pelos vícios no olhar sob influência do poder hegemônico. Portanto, havia também o objetivo de se atingir a escola e mudar os seus rumos com os elementos constituintes dos círculos culturais. A escola deveria seguir em direção a um constante estado de mudança tornando-se ela mesma a engrenagem dessa necessária modificação. O instrumento dialógico seria inserido para que os potenciais fossem desenvolvidos e não tolhidos pelo medo de errar, de não se encaixar no que era exigido para se alcançar uma espécie de “plena cidadania”.

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume uma outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de

conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem vigente (Saviani, 2021, p. 317).

A educação alinhada aos movimentos de cultura popular tem lado e seu posicionamento é subversivo no que concerne à educação bancária desprovida de um caráter libertário. Os círculos culturais reconhecem o sujeito do diálogo dando-lhes condições para expressar-se à sua maneira sem que precise se encolher culturalmente para obter uma participação cidadã junto as esferas institucionais cujo vínculo constitucional lhe garante tal participação.

Essa relação dialógica requer, tanto daquele que exerce a função de educador(a) quanto daquele que exerce a função de educando, um profundo respeito mútuo, pois implica severas mudanças de atitudes e de comportamentos consigo mesmo, como para com o outro (Cavalcante, 2016, p. 85).

Freire viu no MCP a possibilidade real de permitir a transição de uma consciência ingênua, refém das imposições estruturais e reprodutora do cárcere social do individualismo, para uma consciência crítica capaz de produzir resistência coletiva baseada em parâmetros éticos e no princípio da solidariedade conquistada por meio do diálogo construído no respeito mútuo entre seus fundadores.

Um só círculo dialogando sobre palavras geradoras oriundas do mundo dos educandos que tenham representação simbólica para o grupo com o objetivo de as pessoas saírem da cultura imposta do silêncio e tomarem consciência como ser do mundo. Sair da consciência mágica ou ingênua para a consciência crítica. A palavra geradora do grupo vem em forma verbal, de imagens ou escrita. A síntese é feita verbalmente (Cavalcante, 2016, p. 90).

O círculo de cultura é o lugar do diálogo, pois é neste movimento circular em que as falas se identificam e ganham significado, dirigindo-se ao encontro do outro(a), possibilitando a síntese verbal carregada de verdade intuitiva e desejo de manifestar-se, interpretando as representações simbólicas no entrelaçar-se de seus mundos individuais construídos e identificados na coletividade dialógica. O círculo de cultura é o lugar da ousadia vocabular e da perda do medo de não poder ser ouvido e ser achatado por uma voz arbitrária que insiste em dizer o que somos sem ao menos olhar para o percurso histórico de nossas vidas em busca de sentido. Logo, o caráter epistemológico do círculo de cultura reside, segundo Freire (2017), na

reciprocidade da ação dialógica entre educadores e educandos que se interpenetram numa ação cognoscente debruçados sobre o mesmo objeto cognoscível.

## 1.2 Dialogando com o conceito de cultura

Os círculos de cultura freireanos traz essencialmente na viabilidade de sua práxis pedagógica um conceito específico e central no pensamento de Freire. Cultura ganha um sentido antropológico

que distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, a sua concepção de um homem pressupõe um ser ativo no mundo, que interpreta a sua realidade e a transforma. O sentido de mediação traz a natureza da comunicação entre os homens, das relações que estes estabelecem (Costa; Borges; Ribeiro; Valente, 2016, p. 127).

Logo, não há uma ideia que antecede a existência humana sem que seja por meio das relações que se constroem no desenvolvimento dessa humanidade. Somos humanos porque na relação que estabelecemos uns com os outros produzimos meios para ampliarmos nossos horizontes relacionais. Um constante diálogo com o mundo produzindo cultura como sujeitos sociais indispensáveis à construção das bases da sociedade.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas' (Freire *apud* Rausch; Tomelin, 2021, p. 109).

De acordo com Pinto (1979, p. 121-122): “a cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado manter-se em vida”.

Portanto, a cultura é o símbolo da distinção entre o humano que a produz como forma de estabelecer sua relação com a natureza e “os animais, mesmo os de complexidade orgânica relativamente alta, pois não produzem a própria existência, mas apenas a conservam com o uso dos instrumentos naturais de que seu corpo é dotado” (Pinto, 1979, p. 121).

O ser humano é humano, logo, humaniza-se. Isto é, à medida que o homem, em curso de se autorrealizar, domina a natureza, ele também constrói a sua existência. Penso que, para Vieira Pinto, a relação do homem com o mundo para ganhar contornos significativos, precisa inevitavelmente resultar em um produto cultural oriundo dessa relação com a natureza, pois se a partir dessa relação não se extrair algo que represente culturalmente o homem, ele se tornará uma peça substituível e não personagem central no processo histórico.

A cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização[3], não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo, em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente (Pinto, 1979, p. 122).

A cultura compreendida no processo dialético de sua realização, não se fixa em padrões, pois é na relação do homem com a natureza, produzindo significados para sua existência que a cultura se realiza. O próprio campo simbólico religioso em que o homem busca uma explicação plausível para sua existência e para os fenômenos que fazem parte de sua construção, são o resultado de transformações culturais constantes que se movimentam de acordo com cada contexto histórico.

A hominização<sup>1</sup> se refere ao processo de transformação cultural na qual o homem (humano) é inserido, permitindo que ele se reconheça no valor cultural produzido pela sua participação indispensável neste processo, mas, Vieira Pinto, entende que os diferentes agentes sociais que participam deste processo são tratados de maneira desigual. A concomitância das ações no processo de hominização produz as condições sociais de reciprocidade necessárias para autorrealização do homem naquilo que o representa e o torna um sujeito histórico. Este é o momento no qual o humano transpassa a cronologia linear histórica, instituída pelo pensamento dos grupos dominantes e configura o movimento cultural,

---

<sup>1</sup> No homem esta situação se alterou; a capacidade de resposta à realidade cresceu de intensidade e qualidade, porque, ao longo do processo de sua formação como ser biológico, as transformações do organismo lhe foram permitindo, em virtude do desenvolvimento da ideação reflexiva, inovar as operações que exerce sobre a natureza, e com isso praticar atos inéditos, desconhecidos no passado da espécie. Tais atos vão se acumulando na consciência comunitária, graças à hereditariedade social dos conhecimentos adquiridos, porque, em virtude dos favoráveis resultados que propiciam, são recolhidos, conservados e transmitidos de uma geração a outra (Pinto, 1979, p. 122).

superando estereótipos limitadores de sua potência como produtor das condições reais e concretas de sua própria existência.

O importante está em compreender que a cultura é uma manifestação histórica do processo de humanização e por isso se desenvolve coetaneamente com este último, até os graus superiores, em que o caráter de humano se apresenta como um conteúdo de valor ético. A cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Com este conceito apreendemos a noção culminante da teoria da cultura: a que nos mostra a cultura indissociável do processo de produção, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral (Pinto, 1979, p. 123).

A cultura como manifestação histórica está intimamente ligada ao processo em que o humano como espécie se humaniza, pois este não nasce humanizado, mas como figura humana que necessita de formação para se constituir como um sujeito histórico ético, suficientemente capaz de construir relações e discutir critérios de mudança para uma sociedade mais justa em que o pensamento coletivo se sobreponha ao pensamento individualista meritocrático que mascara nossas mazelas sociais por limitar nossa compreensão sobre a sociedade.

A primeira grande obra político-filosófica de Freire (1967), *Educação como Prática da Liberdade*, com total profundidade histórico-sociológica, pois seu olhar para a sociedade brasileira à época fez emergir as contradições sociais até então ocultas à visão popular, desencadeou uma série de alertas sobre como deveríamos diagnosticar nossos problemas sociais. Bem como, reavaliar nossas demandas políticas e o papel central do trabalhador na sociedade que necessita da apropriação de conteúdos educacionais que se relacionem com a sua condição de opressão social vivida violentamente. Por isso que

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1983, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização. Criado na passagem de 1963 para 1964. Entretanto, o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular (Saviani, 2021, p. 322).

As contradições apontadas por Freire demonstram como a sociedade brasileira, considerada “desenvolvimentista” naquele momento histórico, escondia sob o tapete ideológico do distanciamento social as camadas populares empurradas para as regiões rurais. Contudo, diante dos avanços apontados como

desenvolvimento nesse período, a população rural se vê necessitada a migrar para regiões mais desenvolvidas fazendo com que dessa forma.

Refletir sobre uma identidade cultural brasileira requer ousadia no sentido de romper com paradigmas forjados na tentativa de ocultar nossas raízes culturais e uma história ainda contada por poucos para não dizer por aqueles que buscam a manutenção de seus privilégios a qualquer custo. Neste jogo para se manter no poder, ditando as regras que guiam nossas vidas, esconder a realidade que nos caracteriza é a melhor arma para evitar reações que possam vir a incomodar.

A complexidade dimensional que envolve a cultura brasileira não pode ser representada de maneira homogênea, pois podemos inclusive falar de culturas que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do Brasil. A negação da diversidade cultural suprime o potencial valorativo dessa diversidade oriunda das camadas populares que, em sua força de expressão cultural, traz a imagem de um Brasil criativo e não somente ligado aos símbolos do passado visto como meras representações do que nós éramos.

Em verdade, [...] proclama-se a existência de uma Cultura Brasileira com “C” maiúsculo, que, embora produzida por apenas um grupo social restrito, seria válida para toda a nação e, inversamente, no segundo tipo de colocação erigi-se uma imagem cristalizada das manifestações culturais que nossas classes subalternas teriam desenvolvido no passado (Oliven, 1984, p. 44).

Segundo Oliven (1984, p. 44),

a escolha do tipo social considerado como representativo da nacionalidade remete à questão paralela de decidir quem são os produtores válidos da cultura brasileira e, em última análise, de determinar o que é considerado como cultura.

Uma identidade nacional construída por meio da constituição cultural do país necessita de análise constante mesmo que esbarre em uma ideologia dominante que pretensamente parta de um ponto fixo no tempo de sua construção. A única afirmação que cabe nessa discussão é que as culturas são movimento e a construção da identidade de um povo se move em sintonia com essa constante movimentação.

No século XVIII, “cultura” é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos: a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. “Cultura” se inscreve então plenamente na ideologia do iluminismo: a palavra é

associada às ideias do progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época (Cuche, 1999, p. 21).

É sempre complexo e delicado falar de tradição, até mesmo arriscado no que concerne as verdades instauradas por tais tradições, responsável pelos horrores como a escravidão, caracterizada pela sobreposição da raça branca sobre a raça negra, pois sabemos que a tradição validou sua institucionalização. No entanto, gostaria de destacar a tradição linguística da expressão “cultura” que historicamente evoluiu para algo que nós adotamos dos europeus cuja definição ligada ao progresso civilizatório e a razão a tornam uma expressão excludente que invalida qualquer diversidade cultural.

Na França, a evolução da palavra no século XIX é um pouco diferente. Um certo interesse nos círculos cultos pela filosofia e as letras alemãs, em pleno desenvolvimento contribuiu talvez para ampliar a acepção da palavra francesa. “Cultura” se enriqueceu com uma dimensão coletiva e não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso (Cuche, 1999, p. 29).

Segundo Cuche (1999) o avanço semântico com suas vinculações históricas da expressão cultura no final do século XIX e início do século XX começa a ganhar contornos universalistas e pluralistas. Dessa forma, movimentos de resistência ao longo do tempo solidificam suas bases de apoio para a defesa incondicional das culturas que buscam a valorização de sua expressão espontânea representando minorias marginalizadas: o movimento negro, a comunidade LGBTQIA+, os trabalhadores sem-terra (MST), entre outros.

Para Tylor, a hesitação entre “cultura” e “civilização” é característica do contexto da época. Se ele privilegia finalmente “cultura”, é por compreender que “civilização”, mesmo se tomada em um sentido puramente descritivo, perde seu caráter de conceito operatório desde o momento em que é aplicado às sociedades “primitivas”. A etimologia da palavra civilização remete à constituição das cidades e o sentido que a palavra tomou nas ciências históricas designa principalmente as realizações materiais, pouco desenvolvidas nessas sociedades. “Cultura”, para Tylor, na nova definição dada, tem a vantagem de ser uma palavra neutra que permite pensar toda a humanidade e romper com uma certa abordagem dos “primitivos” que os transformava em seres à parte (Cuche, 1999, p. 36).

Cultura e civilização ainda que conceitos diferentes são muito próximos e se entranham um no outro. Cultura está ligada a forma como as sociedades constroem seus costumes comportamentais, dirigem suas ações e pensam na valorização de

tais costumes. Enquanto, civilização, vincula-se a formas de organização social na busca do desenvolvimento humano. Ambas as definições são hesitasas, pois apresentamos até agora no decorrer desta pesquisa a evolução histórica do conceito de cultura, comprovando que há complexidade em sua definição. A definição antecede a conceituação possuindo um caráter mais objetivo indo direto no significado do objeto em análise. Portanto, a complexidade está em definir e em conceituar cultura.

Após uma temporada passada no México, Tylor elaborou seu método de estudos da evolução da cultura pelo exame das “sobrevivências” culturais. No México, ele pudera observar a coexistência de costumes ancestrais e traços culturais recentes. Pelo estudo das “sobrevivências”, ele pensava que deveria ser possível retornar ao conjunto cultural original e reconstituí-lo. Generalizando este princípio metodológico, chegou à conclusão de que a cultura dos povos primitivos contemporâneos representava globalmente a cultura da humanidade: ela era uma sobrevivência das primeiras fases da evolução cultural, fases pelas quais a cultura dos povos civilizados teria passado necessariamente (Cucho, 1999, p. 37-38).

O exame das *sobrevivências* de Tylor reconstitui as culturas contemporâneas que se formaram a partir de práticas costumeiras que as caracterizam. Apresentando traços que as definem como um movimento cultural civilizatório, por isso cultura e civilização andam próximas expandindo sociedades e dando-lhes condições de evolução cultural. A sociedade brasileira com sua característica globalista multicultural pode ser analisada por esse método e ter a comprovação de que nossos costumes e hábitos culturais são formados por uma diversidade de elementos que nos forçam a reconhecer que fomos forjados culturalmente pela exploração e dominação do poder hegemônico. O domínio cultural ocorre ao mesmo tempo na fronteira entre aquilo que não queremos compreender por que não sabemos questionar e o fervor da descoberta do que precisamos reconhecer de valor cultural em nós.

Se a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Para analisar um sistema cultural, é então necessário analisar a situação sócio-histórica que o produz como ele é (Balandier *apud* Cucho, 1999, p. 143).

As relações culturais são analisadas historicamente e no interior desse movimento ocorrem as transformações que determinam como elas se constroem e que ordem hierárquica as culturas ocupam. O caráter distintivo entre elas é

determinado pelo conjunto simbólico cuja função é acentuar os valores culturais de uma cultura sobre outra. (Cuche, 1999, p. 143) afirma que “as culturas nascem de relações que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social”. Logo, os elementos condicionantes que marcam uma sociedade revelam a distinção entre elas. As relações culturais a que nos referimos são oriundas dos fatores sociais que determinam as diferenças entre uma cultura e outra.

As culturas revelam conflitos caracterizados pela violência das tensões provocadas entre elas. No entanto, isso não quer dizer que na ordem hierárquica entre as culturas, estabelecida pelas condições sociais, a cultura considerada mais forte imponha incondicionalmente seus valores para serem aceitos passivamente pela cultura que esteja em ordem hierárquica inferior. Ou seja, os movimentos culturais de resistência estão presentes o tempo todo na tensão entre as culturas.

Conforme adverte o ensaísta britânico Terry Eagleton (2005a, p. 9), seguindo as pegadas de Williams (1985), a palavra “cultura” pode ser descrita como “uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua”. O termo deriva etimologicamente do latim *colere*, usado para designar coisas tão distintas quanto habitação (daí as palavras “colônia” e “colono”) e adoração religiosa (daí “culto”). No entanto, um dos principais sentidos primitivos do termo relaciona-se ao trabalho manual. Cultura significa, originalmente, “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Assim, uma palavra que antes designava uma atividade material particular torna-se, em especial a partir do século XVIII, um substantivo abstrato, que designa o cultivo geral do intelecto, tanto no sentido individual quanto no coletivo (Azevedo, 2017, p. 209).

O termo cultura ganha conotações de pluralidade a partir dos movimentos de resistência cultural que buscam se expressar, para assim, ocupar espaços de existência. Cultura deixa de ser um substantivo abstrato para assumir uma posição que canaliza o fluir da própria vida impulsionada pelas tensões conflituosas pulsantes no interior de seu movimento natural. Natural aqui não no sentido orgânico, mas cultural, considerando suas transformações. As culturas estão ligadas a construção de vida, a um movimento contínuo do desenvolvimento social humano, buscando se estabelecer na relação com o natural e proporcionando elementos para que este movimento continue ocorrendo. As relações de força determinam esse mover contínuo que, imprevisivelmente, altera condicionamentos hierárquicos permitindo que o expressar cultural espontâneo ocorra.

A complexidade da evolução conceitual do termo cultura e de como ela se vincula a outros temas nos mostra como sua ramificação se expande quando buscamos discuti-la indistintamente. Neste breve trabalho conceitual buscamos nos deter na conceituação histórica do termo cultura porque julgamos crucial compreender como se deu sua evolução no tempo histórico aqui demonstrado.

O conceito de cultura apela ao sentido antropológico que começara a se estabelecer na segunda metade do século XIX. Sua referência mais óbvia é à ideia de comunidade. As pessoas vivem juntas e compartilham certo tipo de organização, a qual treinou suas mentes para as diversas atividades conformadoras da prática social em seu conjunto. Aquela organização social global materializa-se em instituições concretas, como a política, a arte e a ciência. Cada uma é socialmente distinta da outra mas, simultaneamente, todas se diluem na indistinção de um tecido comum: a comunicação. Ou seja: por diferentes que pareçam, não passam de diferentes formas de atividade social e comunicacional humana. Mesmo a edificação central de uma comunidade, seja ela um monte, uma praça, um coreto ou uma catedral, é de fato um meio de comunicação que tanto organiza quanto expressa significados comuns pelos quais seu povo vive e atribui sentido à experiência. (Azevedo, 2017, p. 210)

A cultura dialoga historicamente em diferentes contextos, produzindo valores que permanecem na memória de uma sociedade. As experiências ganham contornos significativos quando há diálogo entre o que se produziu historicamente e o que se busca produzir a partir de uma realidade presente.

A comunicação dá prova da existência de uma rede de significados que estão por toda parte: não apenas na língua falada e escrita, mas em toda sorte de imagens, padrões, ritmos e tons. Não estamos apenas diante de um estado, mas de um processo. Os seres humanos vêm e vão, mas os signos permanecem. Sobrevivem para continuar o processo de organização, a recriação contínua de significado sem a qual a sociedade como tal não poderia existir (Azevedo, 2017, p. 210).

Compreendendo que as culturas são criações humanas repletas de significado, não podemos mais olhar para o passado acreditando que o verdadeiro valor cultural se encontra naquilo que já foi praticado. Precisamos perceber as culturas como construções relacionais humanas com valor de atribuição às próprias experiências vividas em contato com experiências de outrora. Para Raymond Williams existe uma variação de significados que precisam ser considerados para validar conceitualmente a cultura.

Assim, há certa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade

social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (Williams, 1992, p. 13).

O sentido antropológico e sociológico de cultura assume seu papel globalista e plural sustentado em um *sistema de significações* que alcançam as camadas populares, dando-lhes condições de expressão cultural. Inserida nas variadas formas de atividades sociais a cultura como um conjunto de significações produzidas pela sociedade está presente, de maneira constante, nas ações que mobilizam tais atividades. Essas atividades se constituem no campo relacional simbólico que os humanos encontraram para interagir com o mundo, expressando seu potencial criativo e sua autenticidade experimental na evolução de suas relações sociais.

“ideologia” é um termo indispensável na análise sociológica, mas o primeiro nível de dificuldade é se ele é usado para descrever as *crenças formais e conscientes* de uma classe ou de outro grupo social – como no uso vulgar de “ideológico” para indicar princípios ou posições teóricas gerais ou, tantas vezes desfavoravelmente, dogmas; ou a *visão de mundo ou perspectiva geral* característica de uma classe ou de outro grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (Williams, 1992, p. 25-26).

O termo ideologia é pertinente quando se objetiva criar um diálogo cultural na construção do processo educativo cuja característica principal são os círculos de cultura, pois o movimento pedagógico que envolve a dialogicidade formativa busca a superação de paradigmas ideologicamente erguidos como uma barreira tida como verdade pela mente cansada do povo trabalhador. Geralmente são discursos moralistas que apregoam uma vida virtuosa obedecendo às tradições culturais religiosas. Neste caso, ideologia, carrega um sentido dogmático introjetando uma visão de mundo e maneiras comportamentais de se relacionar com ele.

Criar um movimento pedagógico que vá de encontro ao que é instituído pelas regras do capital é ousado, por isso deve-se buscar consistência para a prática desse movimento o tornando significativo na vida dos seus participantes. As leis de mercado absorvem a todos de uma forma ou de outra para entrar no seu jogo. Então como fazer com que os educandos do círculo de cultura encontrem seu valor identitário cultural por meio de suas próprias realizações dentro do processo

educativo? Os círculos de cultura não são círculos que prometem a salvação e o conforto celestial após nossa existência terrena, mas se comprometem a trazer à tona, por meio de uma relação dialógica, características significativas das experiências individuais compartilhadas dialogicamente nos círculos. Trata-se de um processo contínuo que supre os sujeitos envolvidos com consciência crítica permitindo que olhem para as relações de mercado e percebam a ruptura com a valorização das experiências culturais.

O que vemos, então, é que a hierarquia do uso e da necessidade está, ela mesma, relacionada com o caráter das relações de produção organizadoras. Onde foi necessário, por exemplo, fazer objetos de arte como forma de representação das relações práticas com o mundo natural, ou – como forma de reprodução de determinada ordem social ou sócio-metafísica, o problema da hierarquia é radicalmente diverso do que no início. Na verdade, sabe-se muito bem que sociedades que, de acordo com qualquer padrão posterior, eram muito mais pobres, consagraram muito tempo, energia e recursos significativos à produção daquilo que hoje seria percebido como objetos de arte. Em todas as fases posteriores, mais organizadas, desse tipo, em época em que a prática da arte tanto se diferenciara como se especializara, a instituição e artistas como parte da organização social geral ainda era, como vimos, normal (Williams, 1992, p. 49).

A produção cultural deve ser compreendida como a extensão de nossos anseios que buscam se relacionar socialmente. Produção cultural e artística não se resume apenas a confecção de materiais que posteriormente serão reproduzidos e observados por ângulos partindo de experiências neutras no mundo e de maneira isolada. O produto cultural precisa ser compartilhado por meio da experiência potencial que o constituiu. Abstrair o conceito criador de uma obra de arte a observando em um grande museu certamente não terá significância experiencial aos que estão inseridos em contextos de opressão e exploração em meio às relações de produção. Dar significado é conceder possibilidades experimentais a quem busca apreender conceitualmente o princípio criador do produto cultural e se enxergar parte dessa criação historicamente construída.

Historicamente, existe um longo período de sobreposição entre relações sociais de patronato e de mercado nas artes. Em princípio, porém, elas podem ser prontamente diferenciadas. A produção para o mercado implica a concepção da obra de arte como mercadoria, e do artista, ainda que ele possa definir-se de outra forma, como um tipo especial de produtor de mercadorias. Mas há, por outro lado, fases de produção de mercadorias essencialmente diferentes. Todas elas implicam produção para simples troca monetária; a obra é posta à venda e é comprada e, desse modo, possuída. Porém, as relações sociais dos artistas parcial ou totalmente

envolvidos na produção de mercadorias são, de fato, extremamente variáveis (Williams, 1992, p. 44).

Os meios de comunicação de massa arrancaram o valor da experiência na criação de produtos culturais. Reforçaram as relações de mercado entre o produto e seu criador, mercantilizando o poder criativo. Um produto cultural passou a ser amplamente divulgado propagandisticamente para então perder seu valor na efemeridade de sua duração ligado ao desejo de consumo da sociedade que precisa consumir para assumir seu estado existencial no mundo. A ideologia dominante é o âmagu desses meios de comunicação porque as elites os controlam.

Para Raymond Williams,

Os casos certamente mais importantes do crescimento do profissional assalariado na produção cultural ocorreram nas instituições dos novos meios de comunicação de massa, nos quais a produção social integrada tornou-se normal e necessária. O cinema, o rádio e a televisão são os exemplos mais destacados, onde organizações capitalistas e algumas não-capitalistas organizam a produção desde o começo e oferecem emprego assalariado ou mediante contrato nessas condições. A grande importância cultural desses novos meios de comunicação de massa tornou-se predominantemente e até mesmo típica essa espécie de relações sociais nestas últimas décadas do século XX (Williams, 1992, p. 52).

O contexto cultural nas últimas décadas do século XX obviamente era outro. Neste período histórico os meios de comunicação de massa se aperfeiçoavam e já conseguiam um longo alcance de difusão propagandística dos produtos que veiculava atendendo as exigências do mercado capitalista.

No entanto, segundo Williams (1992, p. 52),

há, então, uma mudança qualitativa quanto às relações socioculturais mais antigas, mesmo dentro das anteriores fases de mercado. Pois a origem efetiva (ainda que por certo nunca absoluta) da produção está, agora, essencialmente situada dentro do mercado empresarial.

As relações mercantis superficializam o desenvolvimento das relações humanas que exigem o conflito, a discordância civilizada, implementada numa condução dialógica que se estabelece para além das linhas sedutoras do mercado de consumo. Temos que falar de um novo tipo de formação dos indivíduos objetivando a fuga do indivíduo cordial e submisso ao controle publicitário de suas vidas fabris.

A essa altura precisamos introduzir o conceito de um tipo inteiramente diverso de formação cultural, em que os artistas se congregam na busca

comum de alguma meta específica. Essas formações, sob os nomes de “movimento”, “escola”, “círculo”, e assim por diante, ou sob o rótulo assumido ou recebido de um determinado “ismo”, são tão importantes na história cultural, particularmente na história cultural moderna, que apresentam, para a análise social, um problema especial, difícil e, contudo, inevitável (Williams, 1992, p. 62).

A escola como ambiente de formação precisa estar conectada ao desenvolvimento de produções artísticas, pois sua estrutura pedagógica não pode estar comprometida somente com o conteudismo isolado das disciplinas. Embora Raymond Williams, refira-se a movimentos educacionais voltados exclusivamente para as artes, buscamos aqui o diálogo desses movimentos dentro da escola como instituição formadora para o desenvolvimento da cidadania e a construção identitária de um sujeito político que precisa das artes para se expressar no mundo e estar com ele.

Mas uma “escola” pode também, ampliando-se em outra direção, ser um corpo completo de professores de uma disciplina, em determinado lugar, e de modo algum necessariamente uma tendência específica ou um corpo de doutrina. Nas universidades, onde o termo se tornou comum para o corpo de professores de dada matéria, há exemplos tanto da tendência especificadora, quanto da descrição institucional neutra (Williams, 1992, p. 63).

As escolas que tendem a ser dialógicas no sentido de fazer com que seus conteúdos disciplinares dialoguem e os/as estudantes sejam colocados em um círculo de reconhecimento cultural e conseqüente participação voluntária nestes círculos culturais, são auspiciosas pedagogicamente por compreenderem a necessidade da formação integral ou totalizadora, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira recíproca entre professores e estudantes, envolvendo também os que estão presentes em toda a construção e manutenção do processo educativo.

### 1.2.1 As contradições sociais no Brasil e seus desvelamentos

Olhar para o passado é necessário e indispensável quando queremos encontrar respostas e condições suficientes para o desenvolvimento de um novo olhar para a realidade que está escondida, ocultada, pela nebulosidade de “verdades” impostas com o intuito de nos convencer que as diferenças que envolvem respeito ao outro devem ser ignoradas por não serem “naturais” e quando,

ao mesmo tempo, nos convencem mais facilmente que a diferença abissal entre as classes é algo natural e impossível de ser alterada.

Freire visualizou a transição dentro da sociedade brasileira e encontrou o que chamou de “uma sociedade intensamente cambiante, dramaticamente contraditória” (Freire, 2022, p. 51). Identificou que precisávamos de uma opção e afirmou:

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história (Freire, 2022, p. 51).

A força dos sujeitos concentra-se no reconhecimento de seu valor cultural como produtor das condições sociais de sua existência, revelando sua identidade como um sujeito histórico em constante estado de aperfeiçoamento social, pois é

fundamental, contudo, partirmos de que o homem, um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo significa resultar de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 2022, p. 22).

Como um ser humano em constante desenvolvimento o “o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade” (Freire, 2022, p. 55).

Logo, o ser humano em formação deve se posicionar com autonomia tomando suas próprias decisões e resistindo aos bloqueios da sociedade que rivalizam com ele buscando tolher sua potência como humano em construção.

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – religare –, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (Freire, 2022, p. 56).

O homem está inserido na temporalidade como um ser que age e não como um mero espectador, pois sua dimensão é histórica e se desenvolve de acordo com

a sua forma atuante de existir que é mais do que simplesmente contemplar a vida e estar nela, mas é estar com ela, construindo-se processualmente nas contradições temporais que dão continuidade aos seus encontros e desencontros existenciais porque, segundo Freire (2022, p. 57), “não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. Este homem precisa ser conduzido ao desconforto do estágio da descoberta de seus limites sociais para que, por meio de sua própria inclinação para a liberdade, a obtenha e viva uma legítima experiência democrática. Precisamos desenvolver nossa participação política e fortalecermos os movimentos de resistência contra as imposições da cultura dominante. Não podemos ser reféns de “verdades absolutas” que não explicam nossa relação com o mundo e os movimentos transitórios que dão origem a estas relações.

O Brasil continua colonizado, não pelos portugueses, mas pelo pensamento dominante que impera sobre nossa forma de conceber a noção de cultura. A cultura deve ser compreendida como processo da construção da identidade de um povo, considerando os elementos que a construíram. A colonização cultural advém de um processo de hierarquização da sociedade, por isso as contradições sociais precisam se apresentar não como reflexo, mas como causa objetiva das relações em sociedade, permitindo que tais contradições sejam sintetizadas dando lugar ao reconhecimento de culturas antes marginalizadas.

### 1.3 Educação popular e suas bases culturais

O etnocentrismo<sup>2</sup>, característica substancial do domínio cultural de povos europeus que se propaga também na América do norte, vigora sobre povos marginalizados no mundo, pois tiveram sua cultura local subalternizada pelo domínio

---

<sup>2</sup> “O etnocentrismo não é somente esse “ovo de serpente” donde eclodem tais ideologias e políticas; é também um tema que se presta a variações numerosas em vários registros. É camaleônico, recorre a camuflagens e mimetismos: apresenta-se sob formas benignas em que parece irreconhecível, ao assumir a aparência de seu contrário. Há maneiras de “valorizar”, de “promover” que são mais eficazes para descaracterizar o Outro do que um combate franco. Por exemplo, a *folclorização*, a *beleza do morto*, de que fala Michel de Certeau, o *exotismo*, o *romantismo* são variantes da mesma atitude; saborear ou “curtir” a diferença que constitui o Outro, como uma curiosidade, como “atração turística”, como espetáculo ou “show” surrealista, instigante por ser “insólito”, e mesmo, fantástico. A cultura diferente não é tomada a sério, e sim como uma diversão dos espectadores que a consomem: e quase sempre as imitações da cultura popular criam personagens cômicos, o que vale dizer que, no fundo, considera-se a cultura alheia hilariante ou ridícula” (Meneses, 1999, p. 21; grifos no original).

dos mais “fortes”. No entanto, a história vista por outras lentes que confrontam a ideologia dominante nos mostra como atos de resistência sempre estiveram presentes, resistindo à dominação do pensamento que, além de ocultar, destruiu e destrói o valor de sua contribuição para a formação cultural identitária dos povos oprimidos. A resistência dos indígenas, dos povos afros e de outros grupos étnicos marginalizados, foi construída no que produziram culturalmente. Logo, a resistência dos povos excluídos é cultural na busca pela prevalência do valor de sua produção construída em suas práticas sociais.

Ora, seres e objetos culturais nunca são dados, são postos por práticas sociais e históricas determinadas, por formas de sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, com o possível e o impossível, com o necessário e o contingente. Para que algo seja isto e aquilo é preciso que seja assim posto ou constituído pelas práticas sociais (Chauí, 1986, p. 122).

As práticas sociais determinam as condições históricas da forma como nos articulamos com o mundo, assim como também condicionam os limites entre exploradores e explorados, pois numa sociedade organizada pelo capital como sistema de condução dos meios de produção, essenciais à nossa existência, as contradições econômicas produzem a miséria estrutural que se estabelece quando as classes ditas populares deixam de ter acesso aos bens culturais e materiais que possam lhes dar condições mínimas de dignidade.

A cultura dominante e a cultura dominada têm vários elementos constituintes que tornam essa uma discussão complexa, mas para

Marx assim como para Weber, a força relativa de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos que as sustentam. Falar de cultura “dominante” ou de cultura “dominada” é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros (Cucho, 1999, p. 145).

Devemos esclarecer que uma cultura dominada não é necessariamente alienada, ou seja, alheia ao seu processo de produção cultural, pois se reconhece dentro dele criando um movimento de resistência. Dessa forma, diante dos espaços de manifestação cultural criados seria possível construir relações interculturais. Logo, criar e preservar tais espaços de construção cultural nas camadas populares seria se movimentar na direção contrária do curso da cultura dominante, enfrentando o etnocentrismo burguês.

Mas se os autores românticos exaltam as virtudes do caráter brasileiro, eles são sucedidos por uma série de intelectuais como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Arthur Ramos que, preocupados em explicar a sociedade brasileira através da interação da raça e do meio geográfico, são profundamente pessimistas e preconceituosos em relação ao brasileiro, que é caracterizado entre outras coisas como apático e indolente, a nossa vida intelectual sendo vista como destituída de filosofia e ciência e eivada de um lirismo subjetivista e mórbido (Oliveira, 1984, p. 45).

Assim somos vistos pela cultura dominante que insiste em ignorar as outras culturas geograficamente existentes em território nacional. Relembremos a eleição de um presidente que bate continência para a bandeira estadunidense, a destituição de uma presidenta que buscava por meio de programas políticos a valorização das culturas nacionais espalhadas Brasil a fora e as recentes manifestações repletas de ódio, sobretudo em redes sociais, em relação a campanhas que prometiam um Brasil para todos.

O efeito desta proposta é a tentativa de sugerir um ethos brasileiro, que seria único e intraduzível. Assim como nos orgulhamos da impossibilidade de traduzir a palavra saudade, nos orgulharíamos também de nossas características igualmente possíveis de serem captadas pelos estrangeiros: jeitinho, o “galho quebrado”, a malandragem, a sacanagem, a malícia, o dengue, a sensualidade, a inzona, etc. Enfim, o Brasil não seria passível a categorias racionais, porque nos trópicos a razão se derrete e tudo e todos se misturam gostosamente numa grande loucura (Oliveira, 1984, p. 47).

A citação do professor Ruben George Oliveira enquadra-se em nosso contexto atual, pois as características mais enobrecidas do povo brasileiro são aquelas que também marcam negativamente sua imagem mundo a fora. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se enaltece as virtudes de um povo concede-se a este mesmo povo a irracionalidade de não ter condições de pensar sobre tais “virtudes”. Quando referenciamos a cultura estadunidense e ainda a Europa como o auge do desenvolvimento mundial no sentido da pureza cultural deixamos de nos mostrar como uma diversidade que precisa de seu reconhecimento. No entanto, os movimentos contrários a essa submissão de uma parte da população a cultura dominante que segue o curso de sua colonização se levantam construindo resistência a um pensamento entreguista.

Há muitas formas de difundir no país o encantamento dos colonizadores culturais que, de maneira elaborada, implementam a ideologia violenta da negação

cultural. A televisão é uma dessas formas que se destaca há décadas entrando diretamente nos lares brasileiros.

A televisão, assim como outros meios de comunicação de massa, é com frequência vista ou como exercendo um efeito desagregador sobre as culturas regionais (na medida em que impõe ao resto do país padrões restritos à zona sul do Rio de Janeiro), ou, contrariamente como tendo uma função aglutinadora, na medida em que integra a nação sob o ponto de vista cultural. O importante é se dar conta que por trás destes processos complementares existe uma tentativa de criar uma hegemonia, o que transparece tanto nos programas de auditórios como nos arquétipos das telenovelas, que de certo modo se dirigem ao que Gramsci chamava de 'paixões elementares do povo' (Oliven, 1984, p. 49).

Destacamos a dificuldade de acesso real à interação com outros canais de informação que fortaleçam movimentos sociais de resistência contra a forma de sociabilidade imposta pela cultura dominante. Ter clareza sobre os aspectos ideológicos que estão presentes na constituição formativa da cultura brasileira se faz necessário porque a ideologia interfere diretamente em nossa percepção sobre o que são as culturas e seus movimentos que produzem a transição de nossa sociedade.

Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal (Chauí, 1997, p. 21).

Quando falamos de educação popular é necessário compreender sua relação com a ideologia cultural dominante. Assim como o modo como a ideologia atua na construção das bases sólidas desse domínio cultural. As relações sociais dinamizadas pelo movimento da própria sociedade se estabelecem no pêndulo das contradições visíveis em tais relações. A alienação impede que a sociedade perceba suas fraturas sociais como um todo, pois seus participantes estão perdidos em suas limitações particulares, ou seja, na forma unilateral de olhar para o mundo à sua volta sem a possibilidade de visualizar um caminho coletivo desenvolvido por um movimento cultural incessante.

A educação popular se relaciona com a cultura popular, pois é esta mesma cultura se manifesta como um movimento autêntico do povo brasileiro representada pelo regionalismo por meio da dança, literatura, música, religião, preservando tais manifestações ao longo do tempo. A cultura popular, por outro lado, mantém uma relação íntima com o mercado cujo intuito está atrelado à efemeridade de conteúdos

populares transformados em meros produtos de consumo. Produzir e vender entretenimento é a característica principal do mercado que se apropria da cultura popular e a transforma em mercadoria.

No entanto, a educação popular como um movimento contrário, contribui para que a cultura popular seja apropriada não como um mero produto, mas que possa ser vivenciada, sentida como um elemento constituinte do valor identitário de um povo específico. Na verdade, o reconhecimento de uma cultura multifacetada se dá na preservação de suas características, pois a cultura deixa de ser popular se tem o seu simbolismo folclórico quebrado, rompido pela apropriação indistinta em relação à sua manifestação.

A cultura popular no Brasil tem muitas origens representativas devido a sua riqueza regionalista. O voluntarismo cultural é uma das características quando nos referimos a cultura popular. Isto é, quando se produz algo regionalmente para expressar a realidade de um povo. Essa realidade não é visível para todos(as), pois se faz necessário que os sujeitos se desprendam do conceito dominante de cultura que nega a diversidade cultural.

As representações culturais que mostram o Brasil como ele é passam por um processo de cooptação dos valores gerados no movimento cultural provocado pelo regionalismo. Tudo é transformado em produto comercial e reproduzido até que se perca o contato com as origens que a construíram. A forma se perde e o conteúdo esvazia do valor do trabalho empenhado em sua produção.

As culturas populares brasileiras carregam forte representação daquilo que nos caracteriza. Mas essa compreensão é minimalista, pois “não reconhece nas culturas populares nenhuma dinâmica, nenhuma criatividade próprias” (Cucho, 1999, p. 147). A legitimidade e originalidade só estariam na cultura dominante enquanto as outras culturas estariam à margem sem poder cultural algum para desenvolver suas características peculiares.

De outro modo,

A tese maximalista pretende ver nas culturas populares, culturas que deveriam ser consideradas como iguais ou mesmo superiores à cultura das elites. Para os adeptos desta tese, as culturas populares seriam culturas autênticas, culturas completamente autônomas que não deveriam nada à cultura das classes dominantes (Cucho, 1999, p. 149).

Segundo Cuche (1999) são dois extremos, tanto o pensamento que considera a cultura dominante como única original quanto ao pensamento que considera as culturas populares como superiores a cultura dominante pela sua autenticidade. Tais pensamentos extremos se distanciam da realidade complexa que cerca a realidade da cultura dominante e das culturas populares. Por isso,

As culturas populares revelam-se, na análise, nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação. Por isso, elas apenas confirmam que toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos. Como qualquer cultura, elas não são homogêneas sem ser, por esta razão, incoerentes. As culturas populares são, por definição, culturas de grupos subalternos. Elas são construídas então em uma situação de dominação (Cuche, 1999, p. 149).

As culturas populares acabam por se tornar a mola propulsora da criação de uma contracultura que resiste, se sobressai, e se distancia da cultura dominante por não aceitar fórmulas métricas predefinidas na produção cultural popular. A cultura dominante cria subculturas que se alimentam dela e, ainda, busca se apropriar das culturas populares que se fragilizam em sua movimentação tentando encontrar espaços. Logo, as culturas populares são culturas de contestação. No entanto, as culturas populares não estão mobilizadas permanentemente em uma atitude de defesa militante. Elas funcionam também “em repouso” (Cuche, 1999, p. 149).

Sem esquecer a situação de dominação, é talvez mais correto considerar a cultura popular como um conjunto de “maneiras de viver com” esta dominação, ou, mais ainda como um modo de resistência sistemática à dominação. Desenvolvendo esta ideia, Michel de Certeau (1980) define cultura popular como a cultura “comum” das pessoas comuns, isto é, uma cultura que se fabrica no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e renovadas de cada dia. Para ele, a criatividade popular não desapareceu, mas não está necessariamente onde a buscamos, nas produções perceptíveis e claramente identificáveis, Ela é multiforme e disseminada: “Ela foge por mil caminhos” (Cuche, 1999, p. 150).

A cultura popular não se move uniformemente, mas se mobiliza na contramão da cultura hegemônica multifacetada em sua forma de expressão. Ao mesmo tempo distinta e indistinta. A cultura popular é fugaz e permanente. Simples e complexa. Trata-se de uma força inigualável que supera paradigmas e constrói novas bases com uma energia paradoxal que flui no meio das turbulências sociais.

A sociedade brasileira foi fundada na cadência de um pensamento dominante que fantasiou as relações entre exploradores e explorados. Tão somente, construído

no ritmo científico, ditado por *Raízes do Brasil*<sup>3</sup>, do autor Sérgio Buarque de Holanda<sup>4</sup> que buscou inspiração no romantismo de Gilberto Freyre<sup>5</sup>, na maneira como apresentou o Brasil multicultural ao mundo. Freyre, inaugura o pensamento de grande influência na maneira de pensar raça e cultura juntas. Um culturalismo racial tomado por autores consagrados da época que enfatizaram a visão freyreana, inundando a sociedade brasileira com a noção de que nossas raízes culturais formativas estão diretamente relacionadas com a influência colonizadora dos portugueses, sustentando a ideia de que os europeus caracterizam os elementos principais de nossa raiz cultural.

Nossa raiz cultural é desenvolvida pelo trabalho de um público marginalizado historicamente. Portanto, quem sempre acionou as engrenagens da economia foi o povo trabalhador que, em sua sobrevivência cotidiana, tem que recriar, constantemente, uma nova forma de resistir aos ataques constantes que suprime seus direitos de cidadania.

Precisamos “perceber as classes sociais como construção sociocultural, desde a influência emocional e afetiva da socialização familiar” (Souza, 2017, p. 9). Ao contrário, percebemos pelo ângulo generalista de *Raízes do Brasil* a negação da luta de classes como ponto de partida para compreensão da cultura brasileira, pois “A tradição inaugurada por Sérgio Buarque, sendo influente até os dias atuais, não percebe a ação das classes sociais, daí que tenha criado o ‘brasileiro genérico’, o homem cordial de Sérgio Buarque” (Souza, 2017, p. 10).

A cultura não pode ser analisada a partir da solidão social dos indivíduos, mas por meio dos fenômenos sociais coletivos proeminentes na mudança estrutural de uma sociedade tão complexa como a nossa. Visto que, de outra forma, o movimento coletivo é amplamente determinante para as transformações socioculturais de uma sociedade em que a luta de classes é tão evidente. Sob tal ótica, consideramos o

---

<sup>3</sup> *Raízes do Brasil* é considerada “obra fundadora”, pois teve o objetivo de redescobrir e reconhecer o Brasil. Sua primeira edição foi em 1936 e, desde lá, sofreu algumas alterações pelo próprio autor, Sérgio Buarque de Holanda. (Contracapa de *Raízes do Brasil*: 27<sup>o</sup> ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2014).

<sup>4</sup> Sérgio Buarque de Holanda: (1902-1982) foi jornalista, historiador e sociólogo. (Contracapa de *Raízes do Brasil*: 27<sup>o</sup> ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2014).

<sup>5</sup> “Gilberto Freyre é, talvez, o mais complexo, difícil e contraditório entre nossos grandes pensadores. Sua obra tem permanecido um desafio constante aos comentadores, como iremos ver a seguir, e a vitalidade de seu pensamento se mostra no crescente interesse por sua obra. Ele é, talvez, o mais “moderno” entre os clássicos do pensamento social brasileiro e suas questões “ganham” ao invés de perderem em atualidade” (Souza, 2000, p. 69).

cenário atual para testificar que os efeitos vigentes sejam, de fato, das causas de uma sociedade tão desequilibrada socialmente. Por isso que

Para criticar o Brasil de hoje e compreender o que está em jogo na política e na manipulação da política como forma de dominação econômica e simbólica, é necessário reconstruir uma totalidade alternativa que desconstrua o culturalismo racista conservador e reconstrua a sociedade brasileira em um sentido novo e crítico (Souza, 2017, p. 37).

Diante disso, há que se reescrever a nossa história, reconhecendo a colonização da nossa forma de pensar pela dominância, sem limites, dos colonizadores que tem como objetivo manter seus privilégios e regalias por meio da expansão da desigualdade social entre a classe trabalhadora e a *elite do atraso* que sempre se manifestará contra a possível ascensão dos(as) trabalhadores(as) aos espaços que deveriam ser distribuídos democraticamente com a garantia dos direitos fundamentais para uma existência digna.

## **CAPÍTULO II**

### **DIALOGICIDADE FORMATIVA: O DIÁLOGO COMO UM EIXO ELEMENTAR NA CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANO**

O diálogo é, sem sombra de dúvida, a referência primordial e essencial que representa o pensamento de Freire e a sua contribuição para os desdobramentos educacionais no Brasil e no mundo. Com sua forma de enxergar a formação dialógica como cenário dos círculos de cultura e condutor de uma aprendizagem libertária com total compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, inseridos no processo educativo abriu oportunidades formais/informais de se educar para a vida social, para a transformação de indivíduos recolhidos em postos sociais dados e fixos em sujeitos sociais vivos e identificados com o incessante movimento cultural que se realiza objetivamente.

O diálogo para (Freire, 2022, p. 141)

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos.

Esse movimento social ininterrupto é a compreensão de um estado de movimentação que produz o giro das transformações e consequente produção cultural em âmbitos sociais diferenciados. O diálogo é a conexão entre essas diferenças quando há disposição política para construí-lo.

A palavra diálogo origina-se das raízes gregas “dia” e “logos” e significa “por meio do significado”. O diálogo envolve a consciência, emergindo do pensamento, sentimentos e com conclusões formuladas que dão suporte à cultura de um grupo ou forma de estar com cada um. Trata-se de uma prática muito antiga, encontra-se referência a essa forma de comunicação humana nos trabalhos dos gregos antigos. Um outro exemplo se apresenta entre os nativos e americanos e outros povos indígenas, nas meditações orientais e mais recentemente bastante trabalhados pelo filósofo Martin Buber e pelo psicoterapeuta americano Carl Rogers. No Brasil a maior referência é o educador Paulo Freire (Cavalcante, 2016, p. 79).

O círculo de cultura é constituído na e para a permanente ação dialógica características do cenário dialógico cultural onde e como utilizá-lo: escolha dos temas geradores, leitura da realidade do lugar, o caminho do diálogo, características do cenário dialógico cultural e como utilizá-lo. O esquema organizacional do círculo de cultura é criterioso e depende da forma como o diálogo é estabelecido pelo educador. O educador desempenha um papel fundamental dentro do círculo ao conduzir o processo dialógico evitando parecer ser o dono do diálogo, o proprietário de um discurso pronto. O diálogo para se manter vivo precisa ser aberto e acolhedor, menos disposto a conceder respostas e mais propenso a gerar dúvidas que o aprofundam. Afinal, o diálogo só é diálogo se estabelece uma comunicação de respeito e amor com os envolvidos em seu progresso.

Os círculos de cultura são dialógicos e constituídos pela troca de experiências manifestadas por meio do diálogo desenvolvido no movimento circular que possibilita sua viabilidade. Trata-se de um espaço dinâmico cujo potencial para elaboração de sentido permite o acolhimento das experiências individuais expostas por meio do diálogo conferindo a sua prática pedagógica o grau de dinamismo indispensável para sua realização. Por seu caráter democrático e inclusivo, possibilita a ruptura com esferas ideológicas do poder hegemônico e a participação ao acesso ao conhecimento cultural. O direito de ler, escrever e compreender a realidade com contrastes sociais na qual estamos inseridos são objetivos a serem alcançados no movimento criado pelos círculos de cultura.

A relação pedagógica estabelecida no Círculo de Cultura é uma atividade criadora e permeada pelo diálogo, se constitui em vida e em troca cultural. O termo Círculo de Cultura foi definido na década de 1950, por Paulo Freire (1992, p. 155) que segundo ele “eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se produzia conhecimentos em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitos pelo educador e ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.” Os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. [...]. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Holliday, 2016, p. 37).

Diante de tantas experiências exitosas no exercício pedagógico do círculo de cultura Freire deixou seu legado teórico diretamente conectado à realidade social dos educandos. A educação escolar acompanha os passos de Freire timidamente devido a prevalência de um pensamento produtivista e gerencial presentes em

instituições privadas e públicas, controladas por governos que adotam uma educação que atenda as necessidades do mercado.

Na cidade de Angicos, no ano de 1963, interior do Rio Grande do Norte, Freire desenvolveu a maior experiência de alfabetização com o público adulto. Diante dos alarmantes índices de analfabetismo que assolavam o nordeste brasileiro naquele período histórico Freire utilizou seu método de alfabetização e, de maneira exitosa, alfabetizou cerca de trezentos trabalhadores rurais em quarenta horas. O país vivenciava um contexto político turbulento com a consolidação da ameaça aos princípios democráticos se configurando com a derrubada do governo eleito democraticamente, João Goulart, por meio de um golpe organizado por entidades civis e militares que viriam a assumir o poder. Logo, o projeto popular de alfabetização de trabalhadores buscando reduzir os índices abissais de analfabetismo, desenvolvido por Freire, sofreu também um golpe quando Freire foi exilado.

Foi no exílio em países sul-americanos e em sua missão na África que Freire estruturou seus principais trabalhos científicos transformados em livros que ficaram conhecidos mundialmente. “Um dos grandes legados de Paulo Freire é, sem dúvida, a abordagem que toma o diálogo como o desencadeador para uma prática pedagógica libertadora, transformadora, problematizadora” (Giubilei; Campos, 2016, p. 116).

O diálogo é o desenvolvimento do problema gerado por ele entre os estudantes por meio da narrativa dialógica de suas experiências com a intenção pedagógica de esgotá-lo para que, processualmente, o diálogo continue a partir da realidade já desvelada.

Para Freire, o diálogo não é um mero blablabla entre homens e mulheres, não são apenas palavras, esvaziadas de sentido, mas fundamentalmente, o diálogo entre homens e mulheres deve estar carregado de uma intencionalidade, que só pode ser, na teoria da ação dialógica, praticado a partir de uma relação de confiança e de colaboração entre homens e mulheres com o propósito de desvelar a realidade, compreendê-la e transformá-la (Campos; Giubilei, 2016, p. 116).

O diálogo é um tema central quando discutimos educação, pois sem a construção de uma proposta dialógica que conduza o processo educativo não há aprendizado. Dialogar é muito mais do que uma simples conversa entre duas pessoas ou uma discussão um pouco mais aprofundada entre essas pessoas. O

diálogo produz a identificação do outro com seu interlocutor e o encontro com o mundo no qual se identificam. É no diálogo que são construídos os pontos de ligação entre os seus participantes.

De acordo com Freire:

É por meio do diálogo, essência da teoria da ação dialógica, que a organização dos conteúdos programáticos para uma prática problematizadora se inicia. Um encontro entre educandos e educadores para o diálogo, pode se dar em qualquer lugar: na escola ou fora dela, no salão de uma igreja ou numa comunidade de bairro, mas, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos mostra a possibilidade desta prática nos círculos de cultura, como momentos privilegiados para o encontro com educadores e educandos (Campos, Giubilei, 2016, p. 116).

Em *Pedagogia do Oprimido* Freire, 1968, além dos empecilhos que tornam o trabalhador convicto da sua incapacidade, o que chamou de *complexo do oprimido*, nos mostra sua estruturação metodológica em que o diálogo é a ferramenta pedagógica de condução do processo educativo. Um diálogo conduzido por meio de uma organização metodológica que prioriza conteúdos programáticos e temas geradores. Estes são discutidos em exaustão pelo povo imerso no círculo de cultura, pois suas vozes são consideradas na formação dialógica desencadeadoras da experiência vivenciada no círculo sempre em sintonia com as experiências individuais extraídas dos educandos, possibilitando uma experiência coletiva que empurra a complexidade do oprimido para os degraus que serão a base de sustentação das primeiras investidas em busca do conhecimento, providos de uma consciência crítica.

A visão circular cultural da teoria da ação dialógica de Freire é caracteristicamente marcada por um grau extremo de ousadia, pois tem longo alcance, podendo ser difundida em diversos setores institucionais, bem como espaços sociais considerados inapropriados por uma educação burocrática e mercantil. Portanto, se diferencia por quebrar barreiras e chegar até o trabalhador marginalizado. O círculo de cultura explora o caráter educativo de lugares como igrejas, grupos de capoeira, associações de bairro, entre outros. Seja onde o círculo se estabelecer, ele terá apelo político no sentido mais amplo da expressão ligada à prática da cidadania. Não há neutralidade no processo educativo, pois neutralidade pode significar também a assunção da postura dos opressores.

Freire elabora uma teoria alicerçada no diálogo e, a partir dele, a organização dos conteúdos programáticos e dos temas geradores. Vale

ressaltar, que os conteúdos programáticos são aqueles definidos não pelo o educador, nem pelos educandos, nunca imposto por um sobre o outro, nem tampouco visto como “doação” [expressão esta ao gosto de Freire] de educadores para educandos, mas por ambos, num diálogo problematizador sobre a realidade vivida, sobre as práticas sociais de educandos e educadores, considerando-se sujeitos historicossociais e inconclusos, em busca permanente do “ser mais” (Campos; Giubilei, 2016, p. 116-117).

Segundo Freire é no momento da busca por um conteúdo programático dentro do círculo cultural que o diálogo é inaugurado e quando é desenvolvido o universo temático vinculado ao povo, um conjunto de temas geradores que dão condições de realização ao processo educativo, pois a partir deste momento vivências são reconhecidas e o diálogo se estabelece no entrelaçamento dessas vivências. Estamos falando aqui de uma plasticidade dialógica que propõe, contrapõe e coloca à disposição dos(as) educandos(as) “verdades” conjecturais para serem quebradas por meio de verdades pessoais concretas manifestadas na experiência construída dialogicamente no círculo cultural.

O conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 1988, p. 87).

O diálogo como base elementar da construção dos círculos de cultura absorve as experiências e as reapresenta como conteúdos dialógicos permanentes em um movimento de ressignificação cultural. Por isso que falas não são desperdiçadas pelos participantes do grupo. Ganham sentido político e contorno dialético para que se estabeleçam no diapasão dialógico que vibra na sintonia das ações repercutidas no círculo de cultura.

O Círculo de Cultura representa a imersão dos sujeitos em ações coletivas de conhecer e transformar a realidade. Os Círculos de Cultura se constituem de encontros dialógicos e interativos, possibilitando aos sujeitos a ressignificação de saberes e sentidos sobre suas experiências, tornando-se atores históricos, críticos e reflexivos. Através do Círculo de Cultura a figura do “mestre”, do “palestrante” é desconstruída emergindo uma nova atitude, um novo paradigma no educador: o diálogo (Oliveira, 2021, p. 54).

Para Freire (1987, p. 88), tema gerador é “uma concretização, é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma

reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”. A teoria da ação dialógica que estabelece uma relação de proximidade entre educadores(as) e educandos(as) “em comunhão e mediatizados pelo mundo” baseia-se em princípios norteadores que se caracterizaram de forma dialética e são a base para a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

A co-laboração, característica da teoria dialógica da ação, exige que homens e mulheres, como sujeitos cognoscentes e historicamente constituídos, problematizem e transformem a realidade, superando a condição de oprimidos. Para Freire, *a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo*. (1987, p. 167). Unir para a libertação e o desvelar do mundo, contudo, só é possível por meio da práxis. Mas, é ação difícil de um sujeito só, isolado da convivência de seus companheiros. Logo é na comunhão e no encontro de lideranças que está a possibilidade de desvelamento do mundo. Contudo, uma liderança revolucionária não se constitui de fora para dentro, pelo contrário, emerge do povo (Campos; Giubilei, 2016, p. 117-118).

O diálogo em Freire conduz a um posicionamento ético que precisa, de maneira indispensável, se transfigurar em ação, em um movimento de vanguarda que estabeleça os elementos constituintes da prática educativa. A elaboração do diálogo não pode destoar da atitude ética no campo de atuação considerando o desvelamento dos círculos culturais. Ou seja, não se pode inclinar-se para um lado e deixar que, ao mesmo tempo, as palavras inclinem-se para um outro lado, ficando assim, sem sintonia e em desarranjo linguístico com inoperantes afirmações sem sustentação ética. Pois é a

Organização, como mais uma teoria dialógica da ação, está na unidade dos oprimidos e na capacidade destes em testemunhar o esforço de libertação. É o testemunho da coerência de sua prática com o seu dizer sobre a realidade; é o testemunho de sua ousadia do seu fazer na busca pela transformação para a libertação (Campos; Giubilei, 2016, p. 118).

Ser ético não é simplesmente escolher entre fazer o “bem” ou o “mal”, e sim, compreender quais as bases da conceituação do que é ser bom ou ser mal. Pois podemos considerar que estabelecer uma relação de exploração social hierárquica produzindo a desigualdade entre as classes não tem nexos causal com ações de “bondade” do ponto de vista de uma sociedade que se vangloria de sua cristandade. A verdade é que a sociedade não precisa de benfeitores, mas de cidadãos conscientes da realização de suas necessidades materiais e com a certeza de que a conquista pessoal está intimamente conectada a construção de uma consciência coletiva em que esteja pautada prioritariamente a preocupação com o bem-estar

social de seus participantes políticos. E esta consciência de si e do ser-mais só pode ser desenvolvida na construção de estruturas dialogais que permitam a elaboração do pensamento voltado e transformado em ação política.

O diálogo é, portanto, o encontro de homens e mulheres mediatizadas pelo mundo para dar nome e sentido ao mundo. Através do diálogo as pessoas passam a atuar, sentir e pensar como sujeitos e permitir que outras pessoas que os rodeiam também sejam sujeitos críticos de sua própria história (Cavalcante, 2016, p. 80).

Para produzir o diálogo não precisamos ser especialistas em dialogicidade, mas é necessário termos noção do lugar que ocupamos no mundo para desenvolvermos formas dialógicas para dialogar com este universo imprevisível onde é marcado por fortes contradições sociais. Dialogar com o mundo é percebê-lo em sua objetividade, é compreender que pessoas são parte desse mundo e as relações construídas com elas permitem aprofundar a sintonia com as transformações que ocorrem na sociedade e são parte daquilo que nos tornamos diariamente.

## **2.1 “De tanto caminhar sozinho aprendi a dialogar com o mundo em silêncio” (Freire) - A experiência dialógica freireana vivenciada no ensino fundamental anos iniciais**

De acordo com a proposta pedagógica freireana o diálogo pode se manifestar de várias maneiras, mas é na verbalização que ele expressa sentimentos, angústias, carências, insatisfação. É na construção do diálogo que aprendemos a pronunciar o mundo partindo de experiências já vividas. Passamos a ouvir nossa própria voz e identificamos a nossa existência. Percebemos que não somos apenas mais um em meio a tantos outros vivendo no silêncio da marginalização social. Logo, percebemos além da nossa existência a existência do outro. No processo dialógico o silêncio da inexpressividade social é ensurdecador, pois produz ruídos estrondosos por causa da dor de não-ser. Dizer que a vida da gente não foi fácil pode soar clichê e dizer como ela não foi pelas oportunidades que não nos alcançaram é assumir nossa condição como vítima do desmantelo social.

Quando me vejo em sala de aula, atuando fervorosamente para que o silêncio vazio dos estudantes não seja sua forma de dialogar com o mundo, busco me

desdobrar para, junto com eles, encontrar no diálogo pedagógico uma alternativa viável para transformar este silêncio em verbalização expressiva de suas experiências potenciais. No entanto, como não existem mártires isolados que façam da proposta freireana uma arma precisa contra o rugido da ignorância, vez ou outra sou cooptado pela envergadura ideológica do individualismo meritocrático. Então, punimos as atitudes de quem ousa sonhar, flertamos com a vergonha de sermos diferentes dos exaustos desesperançados já entregues a cooptação sistêmica. Já não há mais resistência político-pedagógica.

As *situações-limite*, expressão de Vieira Pinto e utilizada por Freire, nos impulsiona a ousar para que se estabeleça como ponto de transformação contrapondo o comodismo social. Voltamos a reproduzir o silêncio das ações de verbalização. O silêncio ecoa sutilmente esmagando as últimas fontes de energia que tínhamos para reagir e gritar, e romper com o silêncio neutralizante. E assim é minha rotina pedagógica na escola pública; às vezes, disposto a lançar mão de artifícios dialógicos improvisados driblando a estrutura rígida bancária estabelecida; em outro momento, crendo que não vale a pena enfrentar solitariamente uma rede de relações políticas institucionais antidialógicas.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2017, p. 108).

O debruçar-se sobre a ação dialógica promovendo o diálogo na autenticidade da palavra, na pronúncia transformadora, nos distância das verdades fabricadas para nutrir a indiferença social. Se o diálogo não despertar novas formas de pronunciar o mundo não ocorrerá mudanças significativas que provoquem um outro pronunciar. O silêncio é adepto da conformidade e não há pronúncia na ausência de verbalização. Assim como não há silêncio na ação-reflexão que se confunde com a ação de pronunciar porque estão dentro de um mesmo movimento simultâneo permitindo que o humano assuma o seu papel político como sujeito pronunciante da palavra autêntica que dá sentido existencial à sua relação com o mundo.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” Freire (2017, p. 109). Na

escola a construção do diálogo tende a superar obstáculos estruturais antidialógicos sustentados na inflexibilidade de modelos pedagógicos inflexíveis. Não sendo possível só usar de improvisos para criá-lo e remediar situações submetidas a relações hierárquicas com característica autoritária. O diálogo propiciado no círculo de cultura tem caráter intencional e sua aplicabilidade precisa ser pensada dentro de uma organização pedagógica que permita sua realização. Não é um acontecimento transitório que não almeja atingir a contínua busca por autonomia de seus interlocutores para o exercício dialogal crítico e permanente do ponto de vista histórico. Portanto, a formação dialógica é uma necessária interferência em modelos pedagógicos autoritários que “não querem a pronúncia do mundo”, estruturas fechadas antidialógicas que não permitem a apropriação da capacidade de se pronunciar no mundo pelos participantes do processo educativo.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (Freire, 2017, p. 109).

A pronúncia da palavra pelos que não se sentem em condições de pronúncia-la é o objeto central dos círculos de cultura. Quando o diálogo se estabelece em seu próprio processo de desenvolvimento, o pensamento crítico se constroi. Imagens solidificadas por meio de crenças antidialógicas são superadas e substituídas por uma estrutura cognoscente que interpreta a realidade e se lança a descoberta do real, conectando-se a objetividade na relação dialógica com uma subjetividade fortalecida pela ausência da culpa pelo fracasso social em comparação aos outros, cuja oportunidades na vida superabundaram por ocuparem um espaço privilegiado na sociedade.

## **2.2 O dialógico na relação Eu e TU em Martin Buber**

O dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. Inter-humano implica a presença ao evento de encontro mútuo. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O “entre” é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação (Buber, 2001, p. 32).

Martin Buber propõe o diálogo como encontro mútuo quando a presença do Eu se completa com a presença do Tu construindo o fenômeno da relação. O diálogo é vivo e não ocasional. Ele não finda, mas permanece móvel. Ele parte da experiência do Eu e Tu e se mostra potente em sua ação dialógica. O Eu é a representação das condições existenciais características do que somos subjetivamente; o Tu, está relacionado ao outro que completa a subjetivação do Eu ao mesmo tempo que também é Tu.

Dialogar é trocar experiências profundas adentrando o universo pessoal do interlocutor no mesmo instante que se expõe o elemento da totalidade. A totalidade está no encontro de onde se origina a ação dialógica, pois não há diálogo sem a presença do outro porque é no encontro que se configura as bases estruturais da dialogicidade relacional.

Buber estabelece uma distinção entre duas palavras-princípio. Para que o evento instaurado pela palavra-princípio Eu-Tu seja dialógica é necessário o elemento de totalidade. Totalidade não é simples soma dos elementos da estrutura relacional. Esta totalidade se vincula à totalidade do próprio participante do evento. Esta totalidade do Eu que profere a palavra-princípio deve ser entendida como um ato totalizador, uma con-centração em todo o seu ser. O homem está apto ao encontro na medida em que ele é totalidade que age. Mais que a independência do todo, como evento racional, único, Buber entende a totalidade como independência da própria relação em face dos componentes desta estrutura. Porém esta independência não é absoluta, mas relativa: cada elemento da estrutura considerado isoladamente é pura abstração. O evento “acontece” em virtude do encontro “entre” o Eu e o Tu na reciprocidade da ação totalizadora. A totalidade presente no Eu-Tu não é simplesmente a soma das sensações internas do seu psicológico. A totalidade precede ontologicamente a separação. A palavra Eu-Tu precede a palavra Eu-isso. Eu-isso é proferido pelo Eu como sujeito de experiência e utilização de alguma coisa. A inteligência, o conhecimento conceitual que analisa um dado ou um objeto é posterior à intuição do seu. Eu-Isso é posterior ao Eu-Tu. O Eu-Isso usa a palavra para conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e de experiência (Buber, 2001, p. 33).

A experiência é um fenômeno que caracteriza o Eu-Isso se estabelecendo como a própria transformação com o mundo. Experimentar a vida é reconhecer que os fenômenos sociais que constroem a sociedade são interligados e não agem por si só. Portanto, são produzidos pelas ações dialógicas do conjunto de relações experienciais que dão sentido à vida. Dar sentido à vida é dar sentido à existência humana na subjetivação do Eu-Tu se integrando ao mundo como objeto da experiência das relações que superam o Eu-Isso.

A formação humana educacional necessita de um elemento formador da estrutura cognitiva afetiva que conduz o processo educativo. Este elemento central é o diálogo, pois

se Eu e Tu nos revela o diálogo como fundamento da existência humana, se a questão antropológica deverá ser abordada como um ato vital de procura do sentido da existência humana, então trata-se de perscrutar o diálogo no ser humano (Buber, 2001, p. 34).

Não há conduta do processo educativo sem o incentivo da participação dialógica, da construção de ferramentas essenciais para a construção do diálogo, do desenvolvimento de atributos que permitam a identificação dos sujeitos envolvidos em um aprofundamento por meio dos elementos de reconhecimento no interior do processo educativo. Para Buber (2001),

[...] O “entre” permitirá, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem. A ênfase sobre a totalidade acarreta, como corolário, a rejeição da afirmação da racionalidade da razão como característica distintiva do homem (Buber, 2001, p. 28-29).

O diálogo é a reciprocidade do encontro entre histórias de mundos que se cruzam e, juntas, configuram a troca de potências. Momento em que uma potência de vida cognoscitiva fomenta a outra e desencadeiam o encontro experimental que prevalece e não se desvanece no aparente desencontro. Logo, o diálogo perdura, se fortalece, não se desvincula da sua construção inicial.

As relações Eu-Tu, embora não apresentem coerência no espaço e no tempo, não estão simplesmente no ar, desligadas. Há algo subjacente que as une como num fluxo constante de latência: é a nostalgia do Tu. As duas atitudes, segundo Buber, se atualizam sucessivamente em um ritmo constante. Não podem ser tomadas simultaneamente. Os instantes fugazes da relação entremeiam na vida do homem os inúmeros e prolongados momentos de relacionamento Eu-Isso. A presença do Tu – subjacente no fluxo constante da relação Eu-Tu e no relacionamento Eu-Isso – evoca-nos a ideia de “campo de presença” a que se refere Merleau-Ponty na *Fenomenologia da Percepção*. A própria existência humana na sua unidade e multiplicidade de aspectos é esta experiência de “trânsito” no ritmo constante das atitudes. Este fato se refere à construção do mundo do Tu em concordância com o mundo do Isso na existência de cada indivíduo (Buber, 2001, p. 38).

É no diálogo que se aciona a combustão da vida determinando encontros que se entrelaçam produzindo o movimento da existência. Sem diálogo não há beleza no encontro e sem o encontro não há possibilidades que construam o aprendizado. O

diálogo é um movimento dialético com uma carga afetiva de onde desabrocha o conhecimento. A dialética movimenta a teoria e a prática do processo educativo dando-lhes possibilidade de ação simultânea na construção e reconstrução dos elementos que os identificam.

A relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia. Precisamente por isso, ela aparece em todos os seus campos, ainda que de maneira específica: na prática da educação, sob as formas da elaboração teórica das experiências práticas, para determinar os procedimentos subsequentes do educador; na pesquisa da ciência da educação, nas dificuldades peculiares que surgem numa pesquisa que pretende elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes; na formação de professores, nas estratégias de encadeamento de ambas – prática e pesquisa – enquanto compreensão teórica da prática e condução prática à práxis através da teoria (Kowarzik, 1988, p. 10).

O diálogo se estabelece dentro do movimento dialético conectando o pensamento teórico sobre a prática educacional tornando um movimento único amalgamando os elementos que o constituem. A proposição, a contradição e a síntese são características dos avanços pedagógicos em direção a um novo conflito dialógico que também é suscetível de superação. Tais elementos são propulsores da dialética pedagógica que produz a ação dialógica sem uma relação funcional hierarquizante de forças que provocam o movimento que marca o processo educativo.

O fenômeno da resposta é essencial à relação. Quem ouve se não é para responder? A experiência de receber a palavra e respondê-la é o âmago do “entre” ou a revelação vivida pela reciprocidade. Esta experiência vivida de um vínculo numa situação de apelo e resposta encerra para Buber o fenômeno da responsabilidade em seus dois sentidos: primeiro, como resposta e, segundo, como a “obrigação” de responder. Para Buber a responsabilidade como projeto do homem na história de viver um nível real e essencial da vida humana é a resposta ao apelo ao dialógico. A responsabilidade transcendendo o nível moral, para um mais amplo, é o nome ético da reciprocidade (Buber, 2001, p. 39).

O diálogo transcende a moral e se encontra com a ética nas relações sociais, pois tais relações são conduzidas pela responsabilidade no processo de sua construção. Dessa formação se caracteriza a vida. A vida do encontro consigo mesmo que ocorre no mesmo instante do encontro com o outro, superando a coisificação das identidades culturais. Tal superação está vinculada aos sujeitos que na formação dialógica fundamentam novos valores morais que possam romper com

o conjunto de convenções comportamentais que breçam o movimento existencial ao invés de permitir que ele flua.

O diálogo é o princípio porque o ser humano como um ser relacional traz a palavra como princípio gerador das relações. O ser humano é a palavra na constituição dialógica dos sujeitos uns com os outros. Este é o fundamento antropológico que concede características vivas ao ser dando-lhe consciência existencial. O ser humano não é sem o outro, pois é no encontro, Eu-Tu, que se desenvolvem os afetos e se superam as contradições do fenômeno relacional. O diálogo se constitui também no silêncio, pois

assim como o mais ardoroso falar de um para o outro não constitui uma conversação [...] por sua vez, uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto. A linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem (Buber, 1982, p. 35).

O diálogo humano pode pois existir sem o signo, apesar de ter neste, isto é, n o som e no gesto, a vida que lhe é própria (a letra pertence ao campo do signo somente em casos especiais, como por exemplo numa reunião, quando amigos os amigos fazem circular entre si, pela mesa, notas descrevendo o clima reinante); esta existência sem signo, todavia, não tem forma objetivamente captável. Por outro lado, um elemento de comunicação – por mais íntimo que seja – parece pertencer à sua essência. Mas, nos seus momentos mais elevados, o diálogo transcende também estes limites. Ele se completa fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis, mesmo os mais pessoais; não se completa, no entanto, num acontecimento “místico”, mas sim num acontecimento que é concreto no sentido estrito da palavra, totalmente inserido no mundo comum aos homens e na sequência temporal concreta (Buber, 1982, p. 36-37).

A relação dialógica, Eu-Tu, não se dá somente nas relações humanas, mas nas relações inter-humanas, na relação com a natureza, na relação com o mundo e na relação com o sagrado numa perspectiva espiritual. O diálogo autêntico está na possibilidade do encontro, do achar-se no outro, de encaixar-se no percurso da relação sem se tornar refém de uma busca lógica para que este acontecimento ocorra. No entanto, também não se trata de algo à mercê do acaso, ou seja, não se trata de uma ação contingencial. É um reconhecimento da humanidade por meio desse encontro indispensável para fincar raízes existenciais.

Não intencionamos na proposta deste trabalho observar as nuances fundamentais sobre a teoria de Buber, mas dar ênfase ao seu pensamento acerca do diálogo como elemento indispensável à construção de relações sociais que caracterizam o movimento pedagógico educacional, seja na escola ou outra

instituição em que o diálogo nunca cessa; pelo contrário, se constroi e se reconstroí, permitindo a elaboração de métodos e ferramentas que produzam o aprendizado.

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; porém, na medida do necessário, quando a ele dirigimos nossa atenção, fazemo-lo também com a alma. Mas qual é, em tudo isto, a ação essencial, realizada com essência do ser? Da incapacidade de apreendermos totalmente o que nos cerca, emerge essa pessoa singular e transforma-se numa presença; e eis que, na nossa percepção, o mundo cessa de ser uma multiplicidade indiferente de pontos, a um dos quais talvez prestemos atenção momentânea; mas é um movimento de ondas sem limites, em torno de um dique estreito, de contornos bem definidos, apto para suportar pesadas cargas -, um movimento sem limites, mas limitado por este dique, assim que, embora não circunscrito, tornou-se movimento finito em si próprio, recebeu uma forma, liberou-se de sua própria indiferença! (Buber, 1982, p. 56-57).

O diálogo é a percepção da existência do outro por canais dialógicos circunscritos no interior dos interlocutores envolvidos neste processo de alteridade. Trata-se de um movimento dialético em que reconhecer a existência do outro é reconhecer a existência de si mesmo. É um voltar-se para dentro reconhecendo o movimento existencial que há fora. Não se trata de reduzir a percepção da realidade a um nível de subjetividade kantiano, mas de observar o diálogo como um movimento construtor de relações que caracterizam a vida e nos colocam dentro deste movimento.

“Viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber” (Buber, 1982, p. 43). A palavra é ação e movimento incessante de vida que flui na presença, no encontro com o outro. Na educação o movimento dialógico necessário à realização do processo de ensino-aprendizagem se manifesta também por meio dos gestos, da ação que principia o diálogo, sem necessariamente utilizar a linguagem oral. O conjunto de linguagens que estabelecem o diálogo atribuem uma dinamicidade ao desenvolvimento do processo educativo, tornando este diálogo a que nos referimos, de uma amplitude característica, capaz de alcançar as mais diferentes culturas que precisam ser acolhidas quando as dinâmicas do processo exigem que isso ocorra.

Compreender o processo dialético e dialógico é complexo e requer mais conexões que explorem o tema de maneira mais minuciosa. No entanto, aqui apontamos para o simples mover dos elementos centrais que dão vida ao processo pedagógico, buscando situar o referido movimento como ele próprio se apresenta. O

pensamento freireano muito presente nas páginas deste trabalho trará à luz os elementos dialógicos que caracterizam uma educação que se apresenta como confrontadora dos paradigmas estabelecidos na educação brasileira.

### **2.3 A pluralidade do diálogo: rompendo com os paradigmas de uma sociedade fechada e antidialógica**

Se já sabemos como o diálogo se constroi e o quanto é necessário ao desenvolvimento de uma sociedade que precisa produzi-lo com o objetivo de pluralizar as esferas sociais, fazendo com que todas as camadas da sociedade divididas em classes participem ativamente da dialogicidade formativa, podemos buscar a compreensão sobre quais os impedimentos que transformam nossa sociedade em um espaço antidialógico, que exclui e não reconhece direitos fundamentais da existência do outro. Não podemos deixar de atentar para o fato de que existem forças contrárias a quem não interessa essa relação dialógica, uma educação fundamentada na dialogicidade formativa. As elites brasileiras estão comprometidas com a manutenção dos seus privilégios que estão diretamente ligados a forma de exploração das camadas populares.

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 2022, p. 55).

O diálogo dos humanos com o mundo é dialeticamente conflituoso. Entretanto, tais conflitos não são de ordem natural porque foram criados por homens que veem na exploração de outros homens uma forma de se sobressair numa sociedade em que o sistema capitalista conduz os processos de produção daquilo que nos é necessário à sobrevivência.

Esse homem a qual Freire se refere não tem referências próprias porque não tem contato com a realidade que ofusca o seu potencial como ser atuante no mundo, pois precisa reconhecer a necessidade de um diálogo com uma vida de mudanças e

rupturas com o que está refletidamente exposto, ocultando o seu verdadeiro potencial como sujeito dialógico. As contradições que o cercam precisam ser-lhes apresentadas para quando o processo educativo baseado numa formação dialógica começar a ganhar seu espaço de atuação, trazendo à tona os percalços de uma vida cujo sofrimento até então parecia natural, para que ele possa de maneira sistematizada encarar a dura realidade que o descaracteriza como sujeito social.

Uma sociedade antidialógica e antidemocrática não permite que expressões culturais sejam reconhecidas no espaço das camadas populares. Ignorar a pluralidade cultural é uma de suas características, reconhecendo uma única. Se Freire visualizou uma sociedade fechada à época que tratava a educação como simples reprodutora do *status quo* imposto pelas elites dominantes, atualmente acumulamos características semelhantes com ressalvas aos diferentes contextos políticos e socioculturais de cada tempo.

Há uma necessidade de se compreender antropologicamente que tipo de ser humano quer se formar. Qual compromisso humano e ético este sujeito deverá assumir numa sociedade tão contraditória quanto a nossa? A escola em seus moldes bancários com caráter transmissor de conhecimento, estabelecendo uma relação hierárquica de poder com o estudante, impedindo seu diálogo com o mundo que lhe possibilitaria conhecer de perto as contradições da qual faz parte, não nos direciona à superação de problemas atuais. Sejam estes problemas políticos, sociais ou culturais.

Em qual sociedade estamos inseridos considerando as observações de Freire no que concerne ao caráter político estrutural? Uma sociedade marcada por forças neoliberais consolidadas que supervalorizam o individual e enfraquecem o coletivo, a cooperação e a composição de grupos em sintonia com a participação política. Logo, deve-se preparar uma educação que fuja aos moldes bancários e ande na contramão das exigências mercadológicas que incitam a coisificação dos sujeitos quando se sustentam na ideia neoliberal da conquista individual e da vontade de querer fazer tudo aquilo que consideram possível individualmente. Este indivíduo é fragmentado como as próprias relações de produção da qual participa acreditando que viva a batalha do seu cotidiano livremente dando a ele própria todas as condições da superação de seus problemas.

Uma pedagogia para a liberdade também se estrutura nas formas como conhecemos, portanto, de caráter epistemológico, pois precisa-se saber como estes

indivíduos alheios dentro de uma sociedade antidemocrática e antidialogal podem encontrar os rumos para uma prática libertária de suas vidas. Absortos em um processo de massificação se tornam produtos e não produtores de cultura, de vida. Mas é no confronto dialético com sua inexperiência democrática que se tornam conhecedores daquilo que são, ou seja, de qual sociedade pertencem, para assim partir do olhar confrontador e crítico no intuito de obterem a percepção do real em suas vidas.

Na medida, porém, em que faz essa imersão no tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador –, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modifica-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (Freire, 2022, p. 57-58).

Há um projeto de emancipação dos indivíduos no pensamento dialógico freireano e o círculo de cultura é uma ferramenta na estruturação pedagógica para que esta emancipação se consolide. É por meio da construção deste espaço pedagógico que o diálogo se aprofunda e se ramifica entre os participantes, tendo como objetivo o aprendizado também de quem ensina, pois quem ensina orienta a relação dialógica para que o aprendizado na vida dos educandos se realize sistematicamente. É o momento em que realidades são sondadas e experiências são trocadas no diálogo que permanece vivo e se instaura como canal orientador da emancipação que não será de imediato alcançada, mas processualmente inserida na construção dialógica dos participantes em meio a conteúdos educacionais direcionadores. Sem conscientização do lugar de onde estão partindo não há início do processo emancipatório de tais indivíduos. Dessa forma, a construção dos círculos de cultura no método de freire combate, sobretudo, o populismo autoritário das elites dominantes.

Após o diagnóstico de uma sociedade fechada baseada na inexperiência democrática, na ausência do povo, caracterizada pelo flerte com o autoritarismo, visualiza-se uma sociedade em trânsito corrente com transformações pujantes como

aqui visualizamos atualmente quando o país chegou a se tornar na primeira fase do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), a sexta maior economia do mundo. Na sociedade brasileira em transição, o homem não é um mero sujeito de adaptação, mas de integração social. O homem se constroi em suas múltiplas relações com um mundo constituído por outros homens em um estado constante de relações recíprocas. A visão ontológica como já demonstrada acima observa o homem como um ser inacabado em constante transformação, logo, se os sujeitos que formam a sociedade brasileira em transição a constituem por meio de suas relações a sociedade está inserida em um processo ininterrupto de modificações socioculturais e econômicas. O homem se relaciona constantemente com o mundo e não somente se limita a ser o reflexo dele. O antropológico se relaciona com o caráter político de uma sociedade em processo de modernização dos seus meios de produção. O povo começa a aparecer e se perceber como parte do processo de libertação e não de domesticação, pois o ser homem é um sujeito ativo na produção cultural, na participação política como agente substancial que permite as transformações da sociedade.

Por isso que,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2022, p. 60).

Uma sociedade marcada pela submissão do homem simples, caracterizada pelo colonialismo que submete o *homem simples* às suas imposições, permite que esta submissão ocorra de maneiras diversas. Uma sociedade agrícola sustentada por grandes latifundiários produz uma forma do autoritarismo que se manifesta esmagando a classe trabalhadora pela opressão simbólica, pois a convence de que divinamente encontra-se em um estado natural e inalterável de submissão aos mitos desse mundo. O homem simples pode migrar de uma *consciência intransitiva*, de maneira natural, para uma *consciência transitiva ingênua*, sendo assim, massificado pelas ideias hegemônicas. No entanto, para alcançar uma consciência transitiva

crítica se faz necessário uma educação dialógica que permita que o homem simples se reconheça como sujeito histórico e produtor de uma cultura que transforma constantemente a sociedade.

Para Freire (2022, p. 60),

uma das grandes, senão a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir.

Não adianta uma mudança para uma sociedade urbanizada e industrializada sem que se modifique as estruturas que sustentam a sociedade, pois sem as modificações drásticas esta sociedade continuaria fechada e caracterizada pelo que Freire (2022) chamou de *mutismo*. O *mutismo* seria a característica de uma sociedade com homens que não se dispõem à participação política. Indivíduos sem a experiência democrática necessária ao confronto com o modelo econômico vigente perpetuador de injustiças. A rachadura social brasileira movimentaria as massas com seu ímpeto popular e desenvolveria no homem simples um radicalismo crítico.

A educação tem um papel preponderante na reprodução da opressão das massas, contribuindo com a massificação da população; ou de outra forma, superando as contradições visualizadas dialeticamente para se alcançar uma sociedade aberta pautada na experiência democrática popular e não a da inexperiência democrática construída com base no pensamento “democrático” das elites dominantes. Logo, ao passo que a mudança da consciência transitiva para a consciência transitiva ingênua ocorre de forma natural, isto gera a exigência de uma educação criticizadora que transforme radicalmente a sociedade, migrando o homem simples, detentor de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica. Tais transformações provocam desconforto ao poder dominante que reage para frear este processo de evolução social. O reacionismo é a maneira que as elites encontram para silenciar a aparição do homem simples como reconhecedor de direitos e ocupante dos espaços sociais antes só ocupados pelas elites dominantes. O desenvolvimento de uma consciência transitiva crítica incumbirá o homem simples a não somente reconhecer direitos, mas também a assumir responsabilidades sociais como forma de combater o modelo de desenvolvimento econômico que oprime as massas e impede que vivam a experiência democrática.

Para o trabalhador que busca sua realização pessoal e condições dignas de trabalho precisa superar as adversidades, aproveitando as oportunidades que precisam ser geradas pela criação de programas governamentais. A educação precisa necessariamente produzir conscientização. No entanto, a conscientização por si só é infrutífera, pois não permite a classe trabalhadora usufruir de uma participação completa em outros campos da vida pública. O trabalhador é sempre levado a tomar decisões difíceis e a enfrentar dilemas profundos com consequências severas. Por isso a conscientização sem o amparo político social torna-se ação inacabada ou até mesmo inoperante. O diálogo é um ponto central possibilitando uma legítima comunicação com os homens e com o mundo. Ele traz consciência de si e também consciência do outro que, por conseguinte, caracteriza a existência.

Já o antidiálogo não gera a comunicação, pois se caracteriza pela ausência de humildade, pela desesperança, falta de confiança e o desamor. O outro elemento importante na ação dialógica é a criação e recriação constantes do seu ambiente no mundo, adicionando novos elementos a ele. Todos os seres humanos são produtores de cultura. A cultura é indispensável para o desenvolvimento da alfabetização, no sentido de leitura e compreensão do mundo, que não tem só um caráter instrumental, pois é um processo consciente, uma incorporação de elementos gráficos e simbólicos à possibilidade de comunicação e contato com o que há de mais profundo no que diz respeito à esfera humana.

Temos que ter uma atenção especial quando defendemos o diálogo como ação difusora de atitudes humanas que levam ao aprendizado para as palavras geradoras, porque se trata do desdobramento de uma palavra específica oriunda da experiência social do estudante que propicia a criação de outras palavras sem restringi-la a um único universo vocabular. O método só é um método no sentido de propor algo com a intenção de ser desenvolvido de modo sistemático, mas longe de ser uma cartilha instrucional, pois se assim fosse estaria indo de encontro ao espírito estético dialógico que o caracteriza. A liberdade cidadã promovida por uma educação libertadora por ser dialógica se caracteriza como algo que se conecta ao todo social, esculpindo ferramentas criticizadoras nas mãos dos participantes para que possam extrair seu potencial cognitivo em contato com a realidade social que lhes cerca se conectando com o tipo de sociedade que se almeja criar e que se pode criar. O método é ativo, dialogal, criticizador. A única redução permitida é a redução a um núcleo fundamental que possibilitaria a ampliação de novos núcleos,

permitindo a abertura para novos temas, portanto, se construindo com um caráter eclético.

Movimentos populares reverberam no cenário atual por meio de redes sociais que, mesmo com suas limitações, possuem sua força contestadora. Entretanto, o espaço virtual é muito bem utilizado pelo poder hegemônico reacionário que se levanta para silenciar, calar, o grito de empoderamento do homem simples que, por sua vez, busca, por meio do desenvolvimento de uma educação dialogal criticizadora, ocupar espaços públicos sociais onde antes prevalecia o pensamento dominante. Momentos turbulentos são oportunos para que se migre de uma consciência transitiva ingênua à uma consciência transitiva crítica radical. Embora, quantitativamente, se faz perceber que grande parte dos ditos brasileiros migraram de uma consciência transitiva ingênua para uma espécie de fanatismo anti-dialógico que dissemina o ódio ficando à mercê de um pensamento irracional.

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgote a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. É neste sentido que todo partido político é sempre educador, e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar (Freire, 1988, p. 16).

A apologia a uma educação supostamente neutra é a tentativa das elites hegemônicas de legalizarem a denúncia contra uma educação política necessária que concede validade existencial aos seus participantes. Neutralizar a educação é preenchê-la com a ideologia dominante que é contrária ao diálogo, às relações de intencionalidade política dos estudantes com o mundo, fomentadas por uma educação emancipadora. O movimento Escola Sem Partido<sup>6</sup> é fruto das investidas recentes que tentam transformar a escola em um lugar esvaziado do diálogo e longe do sentido amplo de educação que se origina na formação dialógica.

---

<sup>6</sup> O movimento Escola Sem Partido se fortaleceu nos últimos anos e se espalha em projetos de lei Brasil afora, na tentativa de implementar a censura em sala de aula e dar um fim ao Estado laico. O tema está cada vez mais presente na imprensa, nas redes sociais e nos discursos dos políticos e suscita um debate bastante polarizado. Apesar disso, o desconhecimento sobre o que está por trás desse movimento ainda é grande. Este artigo discute como nasceu e quais ideologias sustentam o Escola Sem Partido. Fonte: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/acessoem28/11/2023>.

Uma educação dialógica não ao rigor da aplicação dos seus conteúdos, pois estes são elementos constituintes de uma formação dialógica. O diálogo não nasce da intuição, mas da intenção pedagógica que direciona o que e como serão dialogados com os conteúdos. Afinal, o que faz uma escola conteudista, no sentido do distanciamento do diálogo, é sua atuação pedagógica antidialógica, impedindo que os conteúdos abordados sejam ressignificados em sua abordagem.

A ressignificação dos conteúdos se dá de diversas formas sem que se caia em relativismos simplistas. Resignificar sempre com o intuito de superar formas paradigmáticas de olhar para os conteúdos. Não permitindo que se sabote a crítica dialógica ao conteudismo dando ao próprio conteúdo um estímulo questionador. Tal estímulo se valerá das ferramentas que os círculos de cultura trazem em sua formulação. Não se trata somente de, nas escolas, colocar cadeiras em círculos e entoar um cântico dialogal com os estudantes. Tampouco, na educação que transpassa os muros escolares, desenvolver conversas aleatórias sem que experiências reais sejam apresentadas ao grupo e se entrelaçam com as histórias reais dos interlocutores dispostos ao diálogo. O que acontece em muitas oportunidades é que o diálogo inicial se estanca na troca de experiências linguísticas e não atinge níveis de transcendência com a troca de experiências na esfera corporal, pois na relação dialógica o corpo também se entrega e experimenta o espaço histórico apresentado pelo outro, dando a este momento a construção do diálogo em seu sentido mais amplo e sensitivo. A dialogicidade se manifesta por meio do olhar, da maneira de ouvir, da forma de conduzir os gestos e se estabelece sistematicamente permitindo que o processo formativo se desenrole com naturalidade.

Todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. e consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 2022, p. 145-146).

O alfabetizando é aquele que ainda não se apropriou da capacidade crítica de olhar para o universo à sua volta. Se apropriar de estruturas linguísticas por meio da memorização, de maneira isolada, não é um ato político, portanto, não se trata de uma educação política. A educação como prática política, intrínseca à própria vida do homem como sujeito social, não está desgarrada do reconhecimento dos deveres de cidadania e, tampouco, dos direitos que garantem a relação dos cidadãos com o trabalho. Logo, torna-se importante se apropriar do conjunto dos códigos linguísticos sem prescindir-los junto com o movimento vivo da realidade política que mostra o que realmente somos como seres em constante estado de aperfeiçoamento de nossas funções sociais.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra para Freire, por isso ler o mundo é apreender na construção dialógica a maneira como ele se constrói, se desenvolve e cria suas redes de relações em que o poder, a submissão, como via de regra, imperam sobre a valorização da horizontalidade na formação humana dialógica educacional. Ler o mundo é ampliar os horizontes de observação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, dando-lhes condições criticizadora para atuar na sociedade reconhecendo seu poder de interferência nas relações humanas como protagonista delas.

As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui a conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia faz-se antropologia. Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambiguidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço da superação liberadora da consciência humana. A antropologia acaba por exigir e comandar uma política (Fiori, 2017, p. 13).

O método freireano não produz adequações, encaixes ou adaptações a um sistema, um conjunto de regras autoritárias que impedem o diálogo. Diferente disso, o método não é um método no sentido cartesiano, mas constitui uma direção que pode ser utilizada dialogicamente em diferentes contextos porque produz o diálogo entre estes contextos, sem prescindir do rigor necessário. O círculo de cultura é o cenário apropriado construído para que este diálogo se realize entre os participantes do processo de construção. Há uma corrente dialógica em todo o processo, desde sua construção até a geração do encontro com o valor identitário cultural que representa o educando.

O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isso significa então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da democratização fundamental, por isso mesmo combatendo inexperience democrática (Freire, 2022, p. 139-140).

Embora o contexto histórico observado por Freire tenha sido outro é possível aproximar seu vislumbre teórico em tempos hodiernos em que ele é apontado pelas elites dominantes como um “mal” para a educação brasileira, devido a implantação de sua teoria que busca a emancipação dos sujeitos dentro de um espaço educacional em que prevalecesse a *experiência democrática* nos círculos de cultura. E o diálogo é o carro-chefe das dinâmicas dentro dos círculos de cultura que legitimamente proporcionam a experiência dialógica. No entanto, em geral, as escolas públicas brasileiras carecem de condições estruturais simples para manter seu funcionamento e o que se verifica é a aproximação das instituições escolares públicas das dinâmicas do mercado como a sobrecarga de provas objetivas em toda a educação básica: fundamental 1 e 2, ensino médio. Tal sobrecarga se relaciona diretamente com a necessidade do cumprimento de metas do mercado educacional exigidas para o recebimento de verbas públicas. Logo, a teoria Freireana que busca prioritariamente a emancipação do sujeito fazendo com que se aproprie de uma consciência crítica libertadora, está muito distante de ser generalizada numa realidade no espaço escolar público brasileiro a não ser por meio de esforços isolados de professores e professoras.

As elites dominantes não acreditam que o povo trabalhador possa viver experiências cujo valor esteja no poder da própria busca do fortalecimento de suas relações. Exige-se um espírito crítico que, de acordo com as elites, somente pode ser adquirido por herança familiar e por apropriação de uma cultura refinada que só pode ser alcançada por quem é capaz de pagar por ela. Enquanto isso, o trabalhador não pode vislumbrar sua ascensão social ocupando espaços que outrora nem pertencia a seus sonhos de realização pessoal e social mais ousados porque deve se contentar em fazer o serviço que as elites, com seu refinamento cultural, jamais seriam capazes de fazer.

O diálogo é a base da estrutura metódica freireana na condução dos círculos de cultura. Freire enfatiza sua visão sobre o diálogo destacando uma citação do famoso filósofo e psiquiatra alemão, Karl Jaspers, logo no início deste capítulo, pois este acreditava na potencialidade das relações dialógicas para que o desenvolvimento humano ocorresse com fluidez. Também é possível perceber a proximidade do pensamento de Freire, Jaspers e Martin Buber. O encontro desses pensadores se dá quando identificam uma dialética processual nas relações humanas, na alteridade prioritária nessas relações, na superação da coisificação quando há o encontro verdadeiro com o outro. Este é o diálogo vivo que se movimenta incessantemente desobstruindo as vias da democracia do entulho antidialógico erguido pelas elites dominantes.

Para Freire, a educação não é neutra, ela sempre está a serviço de uma classe. Ele problematiza as formas impostas do educar, questionando se realmente educam, e reflete sobre a possibilidade de a educação vir a ser mera ferramenta de domesticação dos sujeitos, transmissora de conhecimentos que perpetuam as práticas bancárias da educação. A percepção de Paulo Freire é que o ponto de partida na utilização do círculo de cultura é o mundo concreto, a partir das diversas realidades sociais. É um fenômeno que não podemos coisificar, em que há sinergia entre o ensinar e o aprender, proporcionando a libertação, não meramente para que o indivíduo seja inserido num mercado de trabalho, mas para resguardar as suas identidades e dialogar com o novo. Por isso, os obstáculos são substanciais tanto para o educador quanto para o educando (Azevedo; Leal; Silva, 2021, p. 8-9).

O círculo de cultura proporciona a experiência dialógica em todos os seus momentos. Não se trata de simplesmente formar círculos e dar uma aula, mas de oportunizar um espaço de discussão em que os protagonistas sejam os participantes. Os educandos e educandas – são assim chamados pelo fato de estarem inseridos em um processo educativo contínuo –, participam buscando se reconhecerem no espaço destinado ao círculo cultural, percebendo o mundo por meio da percepção do mundo particular do outro na troca de experiências dialogais que faça com que se sintam vivos e conscientes de uma realidade de opressão, de dominação sobre suas vidas, para assim buscarem a sua liberdade social. Estar livre socialmente no desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questionar a realidade aparente é adentrar ao processo de se reconhecer livre no cotidiano árduo de sua labuta trabalhista, libertando-se da noção moralista sobre condições laborais desumanas. Este é o cenário educativo em que está inserido o alfabetizando, sujeito que foi descaracterizado socialmente sendo abandonado pela estrutura educacional

estatal. No entanto, Freire e seu arcabouço metodológico podem ser inseridos em todas as fases/modalidades do ensino numa contextualização diferenciada para que haja integração dos educandos ao processo educativo.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. (Freire, 2022, p. 142).

A cultura é substancialmente relevante na contextualização de um ambiente educacional marcado pela dialogicidade formativa. O conceito de cultura é desvelado no primeiro capítulo deste trabalho, pois o diálogo formativo parte do reconhecimento das realidades culturais dos envolvidos no processo. Todo trabalhador carrega em seu percurso histórico seu potencial cultural criador e recriador. Assim como toda criança, vinculada a estes trabalhadores por descendência, também estão marcadas pelas aflições originadas pelas relações exploratórias de poder sobre seus progenitores.

### **CAPÍTULO III**

## **O CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO E SUA PRÁTICA COMO MOVIMENTO SOCIAL PARA A PRÁTICA DA LIBERDADE**

A palavra e o diálogo se confundem por constituírem o mesmo processo dialógico que gera a palavra que, enquanto adentra o diálogo, torna-se ela o próprio diálogo. Só há diálogo no amor ou, de outra forma, o amor é a construção verdadeira do diálogo, sendo este também expressado pela palavra e constituído nela. Portanto, não há diálogo sem amor. “Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (Freire, 2017, p. 111). Sem a capacidade de amar o mundo e desenvolver humanidade não se pode erguer as bases do processo dialógico, pois o diálogo não se trata de um fenômeno humano neutro sem força de ação. Ele é revestido da potência de verbalização humana com seu poder de criação e recriação das condições sociais na direção da busca pela liberdade e pelo distanciamento das situações opressoras.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de deterioração que devo evitar? (Freire, 2017, p. 111).

O diálogo requer humildade para que se desenvolva, exige desprendimento de verdades absolutas que não consideram o fluir verbal da realidade dialógica. Ele não pode se estabelecer como uma rinha argumentativa, como um encontro de diferentes para se tornarem mais diferentes ainda. O diálogo com humildade reconhece no outro potência em sua carga de experiência pessoal acumulada ao longo de sua vida. A pronúncia do mundo carrega leveza em sua forma de ser expressa. Ela conecta e comunica ao invés de afastar e repelir os(as) interlocutores. O diálogo sempre está predisposto a ser ampliado ou aprofundado. Ele ensina, aprende e reaprende se necessário. Não pertence a um grupo privilegiado. Ele é produzido na mesma intensidade em todos os níveis sociais. No entanto, as ações antidialógicas orquestradas por grupos dominantes que se consideram puros ocultam suas formas de realização nas camadas sociais marginalizadas.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar; também, seus elementos constitutivos (Freire, 2017, p 107).

“Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?” (Freire, 2017, p. 112). Não se pode pensar no diálogo de maneira competitiva ou como ferramenta fenomenológica humana utilizada para produzir a competição, pois sua realização depende justamente de uma ação voluntária, de maneira espontânea dialógica que combata esquemas institucionais antidialógicos, pois “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2017, p. 112). O diálogo permite que todos(as) que participem do processo educativo dialógico se desenvolvam e reconheçam que há uma incessante necessidade da busca do ser mais. O aprendizado dialógico conduz ao crescimento de suas potências como sujeitos ativos no mundo que criam e recriam novas formas de interação social.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (Freire, 2017, p. 112).

No processo educativo escolar depositamos fé nos estudantes com seus potenciais cognitivos prontos a serem explorados pedagogicamente por métodos didáticos dialógicos, extraindo o poder da criação e recriação cultural. As crianças em sua fase de desenvolvimento, que envolve a maturação motora e psíquica, demonstram capacidade de desenvolver o diálogo fazendo ponderações e levantando questionamentos perspicazes durante as aulas. Já com o público de jovens e adultos o processo tem suas nuances diferentes, pois este público carrega marcado no DNA de sua existência o sofrimento causado pelo longo tempo de exploração do seu trabalho. Os adultos não alfabetizados, alvos da primeira tentativa de Freire de reduzir os índices alarmantes de analfabetismo no Brasil, durante a década de 1960, foram pioneiros de uma educação que considerava o público marginalizado. Momento em que os círculos de cultura foram idealizados e postos

em prática afetando positivamente um percentual expressivo das camadas populares. No entanto, o mais importante desta iniciativa foi a estrutura dos círculos de cultura posteriormente difundida no país inteiro por movimentos sociais de resistência simbólica. O olhar para o passado em direção a uma consolidada força simbólica cultural opressora já não era o mesmo, pois a educação como um todo havia recebido a oportunidade de lidar com circunstâncias adversas e enfrentá-las com ferramentas dialógicas viáveis.

A viabilidade dos círculos de cultura nos tempos atuais é determinada pela necessidade de se investir em estruturas pedagógicas que venham a ter no diálogo a criação de condições de enfrentamento diante do avanço de forças antidialógicas.

Assim como observa (Frigotto, 2021, p. 121):

A insanidade se expande no fundamentalismo religioso centrado na “teologia da prosperidade” no mercado religioso. Este potencializa a insanidade política pelo combate ao que denominam de ideologia de gênero e pelo combate à educação e à ciência laica, por serem entendidas como disseminadoras do mal. Avança, por esta via, a subordinação da ciência ao dogma religioso e do estado laico ao estado religioso, retroagindo à idade média. A insanidade, assim, expõe o lado patológico aninhado no estado e nas forças que o sustentam. Uma esfinge que atua não apenas no desmanche da esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais, mas que engendra o ódio ao diferente, ao pensamento crítico e ao pobre. A matança de pobres e, sobretudo, de negros, pertencentes ou suspeitos de pertencerem a grupos do crime já está naturalizada. A esfinge que pode engendrar um aumento exponencial de mortes e estopim para uma guerra civil tem já uma fórmula: menos educação e ciência e mais armas e balas. A história do passado no mundo e, recente na América Latina, tem lições dolorosas a serem aprendidas.

A violação de direitos perpetrada pelo governo Bolsonaro e apoiada por milhões de seguidores seus que carregam a violência de classe como sua principal característica fez estragos irreparáveis. Por isso, precisamos compreender a força ideológica que leva as pessoas a admirarem suas ações atroz, a se identificarem com a palavra de morte que mata o diálogo e anula as diferenças. Para piorar, todo o apoio é em nome de deus, de Cristo, personagem bíblico cuja mensagem foi de amor ao próximo acima de qualquer outro mandamento. Contradições que não são visualizadas por seus seguidores fanatizados, adoecidos pela cegueira do fundamentalismo religioso. O olhar mágico a qual Freire se refere. A ingenuidade característica de quem não vê a concretude das relações humanas.

### **3.1 Os círculos de cultura e sua contribuição para a construção de cidadania no cenário formativo dialógico atual**

Muito se aprendeu com Freire, mesmo com as barreiras ideológicas identificadas em sua teoria da ação dialógica, em seu diagnóstico social sobre a intensa luta de classes na qual vive o Brasil. No entanto, seu pensamento como herança para a humanidade percorre os mais diversos lugares onde os oprimidos precisam de armas institucionais para lutar contra o avanço das forças ideológicas opressoras. No Brasil, em áreas como a saúde que se relaciona intimamente com a educação, promove-se círculos de cultura com o intuito de estabelecer laços dialógicos viabilizando a adoção de práticas inovadoras, permitindo uma nova identificação com o exercício da função e o desenvolvimento de potenciais na busca pela superação de dificuldades. A verdade é que ninguém nasce feito. Nós nos construímos se nos mostrarem o caminho para que essa construção ocorra.

Trabalhar promoção da saúde por meio da metodologia de Círculos de Cultura possibilita a aproximação entre os profissionais como um grupo, bem como a aproximação destes com os usuários, desvelando a realidade do território a partir do diálogo. Além disso, a oportunidade de problematizar temáticas desmistifica conceitos e preconceitos, além de viabilizar a adoção de novas práticas a partir da identificação de potencialidades e dificuldades. A multidimensionalidade dos seres humanos requer práticas profissionais que considerem as subjetividades, os desejos, as histórias e o contexto de vida dos usuários na promoção da saúde e empoderamento de grupos vulnerabilizados. A interdisciplinaridade se apresenta como essa possibilidade, uma vez que existe a integração para além dos saberes, mas também de práticas, em um processo de construção entre teoria e prática compartilhadas por núcleos diferentes (Borges; Solka; Argoud; Ayres; Cunha, 2022, p. 229).

A dialogicidade cabe em qualquer espaço que esteja organizado para o desenvolvimento de uma inquietação que se pergunte o que será dialogado no círculo de cultura. O círculo cultural nasce com a inquietação dialógica sobre o tema que será discutido no diálogo. Dessa forma, o diálogo girará em torno de um objeto a ser dissecado dialogicamente até que novas inquietações provoquem mudança na forma de ver o mundo, de dimensionar a estrutura opressora que viola direitos. A verdade é que as elites não ignoram Freire como se imagina, mas o conhecem profundamente ao ponto de tentarem anulá-lo para manter seus privilégios às custas do trabalho da classe social desassistida, pois

os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (Freire, 2017, p. 59).

Para Freire não bastava só aprender a pensar, pois se deve também aprender a pensar bem. O pensamento de Freire atualmente é ressignificado em vários ambientes formadores, sejam eles, formais ou informais, que ousam esperar (neologismo criado por Freire), e provocar o diálogo na construção de círculos culturais com o intuito de expandir o diálogo sobre determinados temas problematizadores. A teoria da educação criada por Freire não é oferecida como um simples método pedagógico que venha a ser utilizado para corrigir deficiências do processo de aprendizagem. Ela possibilita a reinvenção da forma como se ensina, permitindo que o diálogo elaborado criteriosamente em conjunto com os participantes do círculo de cultura se mantenha vivo e se torne uma ação contrária a uma educação que, enviesada, apoia-se na ideia da transferência do conhecimento. Os círculos de cultura cabem nos mais diversos cenários institucionais, convertendo o processo educativo bancário em uma engrenagem dialógica que transpassa os pressupostos teóricos que dão base ao ensino realizado por meio da suposta transferência do saber.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se construirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2017, p. 116).

Para Freire (2017, p. 116-117)

um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. O humanismo consiste (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.

Modelos de formação do homem, no sentido antropológico, estruturados numa concepção ingênua do que venha a ser o humanismo, não configuram um

projeto real e concreto da prática da liberdade. Se não podemos atingir um nível de consciência plena de nossa humanidade como seres atuantes no mundo, homens que se projetam e não são projetados por uma arquitetura determinista do ser, também não podemos agir com liberdade em relação a nossa condição com o mundo, pois “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (Freire, 2017, p. 117).

A possibilidade de construir o círculo de cultura e fomentar o diálogo que o movimenta está presente em todos os cenários educacionais e institucionais, desde que se almeje a transformação de uma consciência acomodada às condições de existência determinada pela difusão da cultura dominante para uma consciência crítica que enxerga essa condição determinista criada para dominar o outro limitando ou anulando sua atuação social. O movimento dialógico impulsiona a inquietude que gerou o tema a ser debatido e faz com que os sujeitos envolvidos neste processo percorram um caminho que confronta as imposições desse mundo construído para explorar, paralisando socialmente os que tentam se mover na direção contrária. O diálogo em seu próprio desenvolvimento processual produz os desafios a serem enfrentados. Pronunciar o mundo e mover-se com ele transformando-o é o ponto a ser alcançado, mas não se trata de um objetivo que se desfaz quando experimentado na dimensão do seu alcance, e sim, de um processo ininterrupto que inquieta continuamente quem desenvolve a consciência criticizadora que compõe os elementos que se estabelecem no vivenciar o percurso dialógico por meio de sua estrutura sistematizada.

O diálogo é contínuo porque a vida também é, considerando sua constituição dialógica cravada de desafios superados porque vivenciados. O diálogo é o encarar a vida superando receios desafiadores introduzidos pela ideologia dominante que normatiza o medo de se aventurar em diálogos mais abertos e profundos na relação com o mundo. O medo naturalizado de olhar os entraves construídos culturalmente em nosso interior e socialmente à nossa volta reduz as chances de reação contra o determinismo estrutural. Falas na maneira do trabalhador olhar para o mundo como: “isso sempre foi assim!” “Ricos são ricos porque mereceram o lugar que ocupam!” “Sempre vão existir pobres porque é necessário ter equilíbrio no mundo senão

ninguém trabalharia”. Estes são argumentos oriundos da uberização<sup>7</sup> das relações de trabalho.

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (Freire, 2017, p. 119).

A uberização é um fenômeno social das novas relações de trabalho instituída globalmente. Tal fenômeno construído para flexibilizar relações trabalhistas gera

as indistinções entre o que é e o que não é tempo de trabalho, a nebulosidade entre o que é e o que não é trabalho, as imbricações do espaço doméstico no espaço do trabalho são alguns dos elementos que compõem a flexibilização do trabalho e hoje se aprofundam sob uma nova forma de gestão e controle (Abílio, 2020, p. 112).

Flexibilizar significa retirar direitos do trabalhador e torná-lo o próprio gestor dos custos da função trabalhista incumbida a ele. Enquanto as empresas monopolizam serviços e ganham substancialmente em cima do trabalho exploratório. Diante desse fenômeno, o trabalhador é levado a acreditar que pode controlar o seu tempo de atuação laboral e gerenciar seus ganhos sem sequer possuir nenhum direito que lhe garanta condições de reparação salarial em caso de acidentes ou do desenvolvimento de patologias oriundas do excesso de trabalho.

Freire observaria tais circunstâncias de exploração do trabalho descritas acima como a prevalência da ideologia dominante antidialógica que impede o trabalhador de desenvolver a consciência de si, criticando o mundo e percebendo a sua realidade de exploração. A ingenuidade no olhar encontrada na atuação dos trabalhadores inseridos no processo de uberização das relações de trabalho o tornam reféns da busca por respostas mágicas para explicar os fenômenos sociais

---

<sup>7</sup> A uberização do trabalho define uma tendência em curso que pode ser generalizável pelas relações de trabalho, que abarca diferentes setores da economia, tipos de ocupação, níveis de qualificação e rendimento, condições de trabalho, em âmbito global. Derivado do fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, em realidade o termo uberização se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho. É possível também conceituá-la como um amplo processo de informalização do trabalho, processo que traz mudanças qualitativas para a própria definição de trabalho informal. Mostra-se complexa e poderosa na redefinição das relações de trabalho, podendo ser compreendida como mais um passo no processo de flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo que concorre com as terceirizações na forma como as conhecemos nas últimas décadas. Opera também com um novo meio de monopolização de atividades econômicas (Slee, 2017) e de centralização do controle sobre o trabalho (Abílio, 2020, p. 111).

que regem a realidade. Os círculos de cultura caberiam como uma luva no meio desse grupo de trabalhadores caso houvesse uma organização sindical ou de outra ordem que pudessem representá-los coletivamente. Mas as consequências da uberização vão além de sua cegueira em relação aos fenômenos sociais onde eles estão inseridos, pois provoca uma ruptura com a consciência de si ou impede o seu desenvolvimento, lançando-o numa percepção de si contrária a ele mesmo cunhada no individualismo. Logo, se vê só e não como participante político do meio social capaz de interferir no processo de identificação cultural com as relações trabalhistas do qual ele é produtor principal.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores, temores de consciência oprimida (Freire, 2017, p. 120).

Ao povo trabalhador devem ser mostradas as contradições presentes na realidade de suas vidas. Contradições estas que se não visualizadas não gerarão a inquietação necessária para o desenvolvimento de uma ação dialógica que viabilize posicionamentos de resistência diante do avanço da ideologia mercantil neoliberal<sup>8</sup>.

O neoliberalismo impede que o Estado federativo cumpra com sua função social, contribuindo prioritariamente com o bem-estar social da população. Um Estado gerencial não compartilha bem-estar social, mas o vende como um produto impedindo sua distribuição justa e igualitária por meio de recursos estatais que deveriam originalmente ter essa função. O trabalhador acreditando nesse conto ideológico que atribui justiça ao deus mercado se lança na armadilha de sonhar com o consumo como forma de estabelecer vínculos sociais que considera ser a própria realidade. Logo, não supera as contradições da sociedade que precisam ser

---

<sup>8</sup> Os conceitos básicos do neoliberalismo, à luz de seus proponentes clássicos, caracterizam uma nova leitura do liberalismo para as condições do capitalismo no século XX. O liberalismo, por sua vez, é uma doutrina política formulada no século XVIII, tendo como principal teórico Adam Smith, em seu clássico *A riqueza das nações* (1996), cuja primeira versão foi publicada em 1776. Podemos inferir que o projeto neoliberal foi impulsionado, a partir da década de 1970, na América Latina e no Caribe, essencialmente pela política internacional adotada pelo Banco Mundial, assim como o Fundo Monetário Internacional, o que propiciou um Estado gerenciado pelas leis do mercado, em vez de um Estado fornecedor do desenvolvimento econômico e social, de maneira que as possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

compreendidas por meio de um princípio dialógico capaz de encarar as contradições que moldam sua relação com o mundo.

Sob a máscara de aparentes satisfações, das quais muitas se devem ao acesso generalizado de todos os homens ao reino da felicidade oferecido pelo paraíso do consumo, reina um individualismo egoísta que, por sua vez, tem desembocado em conflitos, contradições e atitudes cada vez mais anômicas. Por trás desses acontecimentos, sistemas econômicos e políticos totalitários, ao lado dos ideais de uma racionalidade instrumental originária do Iluminismo, dominam indivíduos já despossuídos não só de bens materiais, mas também da consciência da realidade do mundo, de si e do outro, dominação que se concretiza de modo eficaz no modo de produção capitalista (Silva, 2019, p. 93).

A prevalência da estrutura neoliberal não deve ser temida, segundo Freire, mas combatida por meio da organização de círculos de cultura inseridos em contextos institucionais diferenciados, nos mais diversos âmbitos da sociedade, afetados intrinsecamente pelos ditames neoliberais. Este enfrentamento precisa se organizar a partir do diálogo estabelecido na linguagem do povo trabalhador, evitando assim, a nebulosidade de uma linguagem excludente por ser difícil de ser acessada. Como levar em consideração as aspirações populares se tornam inacessível sua acessibilidade ao desenvolvimento do diálogo? Como permitir essa inserção dialógica se a pronúncia do mundo não dialoga com os anseios do povo?

O trabalhador que não estabelece o diálogo com o mundo em busca das verdades por trás das ideologias neutralizantes desenvolve estados patológicos por não haver identificação com uma realidade que não é a sua. Logo, se fragiliza para enfrentar as vicissitudes da própria vida sem identificação cultural solto no tempo do consumo desenfreado, endividado, sem condições para cumprir seu papel social como defensor e provedor da família nos moldes de um cristianismo doutrinário e propagador de ensinamentos que apregoa a *servidão voluntária*<sup>9</sup> em troca de uma vaga inconsciente no céu.

---

<sup>9</sup> Há cinco séculos, Étienne de La Boétie propôs o conceito de *servidão voluntária*, destacando que nem sempre o cerceamento da liberdade e a submissão a arranjos sociais injustos se dá por meio da coerção, da ameaça ou de barganhas. Constatou que muitas pessoas se submetem a sistemas opressivos e exploradores sem resistência, podendo assim agir por vontade própria e até mesmo demonstrar satisfação, a despeito das posições de inferioridade em que se encontram, sendo explorados por outros. Muitas vezes, mesmo diante de oportunidades de lutar pela liberdade, os servos consentem com o sofrimento a que estão submetidos ou mesmo o procuram. Partindo do pressuposto de que se trata de uma situação ainda encontrada no mundo contemporâneo, o artigo procura compreender melhor essa ideia, dialogando com outros estudiosos e com obras literárias que retratam a natureza humana e fenômenos sociais. Com base nessas reflexões, é desenvolvida uma análise crítica de algumas questões relacionadas à Gestão de Pessoas, demonstrando como a *servidão voluntária* pode ser observada em vários aspectos das relações de trabalho e das práticas gerenciais (Paradela; Pifano; Costa, 2020, p. 2).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 2017, p. 120).

As amarras ideológicas que prendem o povo trabalhador às estruturas erguidas para sua dominação opressora são disseminadas por um forte aparato publicitário que usa de persuasão na promoção da satisfação dos desejos mais imediatos. Portanto, se trata de uma técnica de convencimento impositiva que se apoia na antialogicidade. De outro modo, se faz necessário agirmos na construção dos círculos culturais dialógicos em um percurso inverso não impositivo, considerando a visão e percepção de mundo dos trabalhadores, do povo oprimido, acolhendo suas temáticas centrais redirecionando-as dialogicamente para um clima atmosférico de inquietação que iniba o medo de enfrentar, percorrendo a direção contrária da realidade dada, a pronúncia de mundo que opera para anular a pronúncia de mundo dos oprimidos.

O diálogo proporcionado nos círculos de cultura não pretende convencer, mas permitir que no aprofundamento do discurso, oriundo das próprias vivências experienciais dos participantes, os sujeitos obtenham a consciência de si e do espaço social que ocupa, compreendendo as contradições que determinam lugares fixos no tempo cronológico onde impera a exploração da condição de indivíduo sem se reconhecerem como sujeitos ativos na relação com o mundo construindo possibilidades de emancipação.

### **3.2 O desenvolvimento de um potencial disruptivo por meio da teoria da ação dialógica freireana**

Voltemos à maneira como Freire define os círculos de cultura para nos situarmos temporalmente e compreendermos a dialogicidade formativa do ponto de vista da práxis educativa. Os círculos culturais se viabilizam na construção de possibilidades pedagógicas com o intuito de interferir diretamente nos processos da efetivação de políticas neoliberais antialogicas que se concentram no impedimento da pronúncia de mundo pelo povo. Os círculos de cultura não dependem para sua

implementação de propostas curriculares neoliberais prontas, constituídas sem a constatação da necessidade da obrigatória participação popular. A definição freireana parte de que:

[...] o círculo de cultura é uma possibilidade de construir conhecimento e não, simplesmente uma metodologia de trabalho. O autor nos apresenta o círculo de cultura como uma forma de promover ações dialógicas sobre os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora. Este modo de fazer educação possibilita romper com a compreensão das “situações existenciais” e a consciência de si mesmo para uma situação de compreensão de si mesmo no meio social, o ser individual e coletivo de Gramsci (2001). Esta proposição educativa justifica-se pela importância dos círculos de cultura como proposta pedagógica que amplia a dimensão epistemológica por possibilitar a construção de novos conhecimentos, consubstanciada por relações de ensinar e aprender. Experimentaram-se outras possibilidades educacionais, diferentes da lógica hegemônica, baseadas nos diálogos, reflexões e interações (Silva; Vieira, 2019, p. 604).

Os critérios para escolha dos livros didáticos que serão distribuídos nas instituições escolares mudaram drasticamente ao longo dos anos. Em seu princípio os livros didáticos no Brasil eram produzidos em cima de conteúdos que remetiam a um ufanismo moralista que pouco ou nada se acrescentava a formação intelectual e crítica dos estudantes. No período da ditadura militar a situação piorou e os livros padronizados para todo o país tendiam a violar contextos culturais diferenciados, produzindo a inutilidade de sua aplicação na formação de cidadania. Atualmente, devido ao avanço da expansão do diálogo com frentes populares que lutam por políticas de inclusão, os conteúdos apresentaram elementos de representação da cultura diversificada em respeito às diferenças e a necessária manifestação do direito reivindicados por minorias excluídas do processo de formação cidadã. Ao referir-se ao povo e trazer elementos populares para dentro das obras literárias didáticas a teoria da ação dialógica freireana se mostra presente na construção das recentes propostas publicadas nos livros didáticos a cada novo período de renovação.

Entre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas avaliadas, vemos no primeiro e segundo números dois pontos comuns ao exigido pela antiga CNLD, o respeito a legislação e “às normas oficiais”. Claro que não podemos considerar de igual forma, pois contextos e objetivos diferentes já foram discutidos, entretanto, essa regulação contribui para a uniformização dos manuais que serão produzidos dentro da visão pedagógica estabelecida pelos órgãos oficiais e não dentro da visão do autor ou de novas discussões sobre educação. Também podemos analisar que no segundo ponto a construção da cidadania é um dos fundamentos que os livros devem observar. Nos seis critérios vemos instrumentos reguladores e ao mesmo

tempo normatizadores e cerceadores da produção dos livros (Matos, 2012, p. 70).

Freire talvez seja um dos maiores e mais consistentes elaboradores da ideia de diálogo, pois sempre flerta com uma deflação da ideia hermenêutica de diálogo (dirimir as diferenças, aparar arestas e estabelecer um solo mínimo comum) e toca numa aposta sintática (a ocorrência do encontro, das posições relativas nesse encontro, da disposição para uma interação não hierarquizada que definirão as resultantes do diálogo). Faz um convite à dissolução subjetiva, por isso que para Freire a premissa da humildade não quer dizer outra coisa do que a premissa do encontro: diálogo é a maquinação produtiva do encontro. A tarefa de saber agir em comunhão torna necessário abandonar quem se é. Entrar numa cena de abandono das insígnias sociais e adentrar ao palco em que as personagens são construídas à medida em que se desenrolam sua interação dialógica.

Dialogamos quando nos lançamos na relação com o outro, quando somos penetrados pelas palavras do interlocutor, assim, reagimos à densidade de sua enunciação. Tudo isso só se pode experimentar com algum nível de esquecimento de si. E as exigências ao professor são desafiadoras. Não seria abandono da responsabilidade diante das crianças, não seria a incosequência de abolir alegremente a hierarquia natural entre professor e aluno. Freire convida para uma dinâmica que emula uma dança, variações posicionais que vibram em intensidades diferentes em que por momentos o professor se desidentifica com a posição do sábio. O que o professor sabe sobre o ritmo de aprendizagem? O que ele sabe sobre a hora de progredir para outro tema do currículo? Quem definiu o que é produção satisfatória daquela turma? Quem mediu o volume de decibéis máximo para o aprendizado dialógico adequado daquela turma? Os decibéis máximos são os mesmos numa comunidade do Rio de Janeiro ou no centro de Goiânia? Então, em relação ao professor as reflexões sobre o diálogo têm inúmeras implicações, mas é importante saber que essas aberturas exigem criatividade metodológica, coragem de

enfrentar o erro e o compromisso com a perspectiva construtivista crítica<sup>10</sup> do trabalho pedagógico

Impossível que os sapateiros façam apenas calçados – que não sejam também, à sua maneira, gramáticos, moralistas e físicos. Este é o primeiro problema: enquanto os artesãos e os camponeses formarem essas noções de moral, de cálculo ou de física, segundo a rotina de seu meio ou o acaso de seus encontros, a marcha nacional do progresso será duplamente contrariada: retardada pelos rotineiros e supersticiosos, ou perturbada pelo açodamento dos violentos. Faz-se, portanto, necessário que um mínimo de instrução, retirado dos princípios da razão, da ciência e do interesse geral, imbua de noções sadias cabeças que, sem isso, as formarão falhas. Escusado mencionar que essa empreitada será tão mais proveitosa quanto mais ela subtrair o filho do camponês ou do artesão do meio natural produtor dessas falsas ideias. No entanto, essa evidência encontra rapidamente sua contradição: a criança que deve ser subtraída à rotina e à superstição deve, no entanto, voltar à sua atividade e à sua condição. E a era do progresso foi, desde sua aurora, advertida do perigo mortal que há em separar a criança do povo da condição para qual está voltada e das ideias relativas a essa condição: sabe-se, agora, que as ciências dependem todas de princípios simples, que são acessíveis a todos os espíritos que delas desejarem se apropriar, desde que sigam o método adequado. Mas, a mesma natureza que abre a carreira das ciências a todos os espíritos quer uma ordem social em que as classes estejam separadas e os indivíduos conformados ao estado social que lhes é destinado (Rancière, 2015, p. 58-59).

A teoria da ação dialógica de Freire não compactua com a entrega ao estilo da educação tradicional bancária que remete à preservação da divisão de classes. O trabalhador cooptado por um sistema de injustiças, convencido a colaborar com a manutenção do seu próprio impedimento de atuação social por meio do falso condicionamento educacional elitista que promete o ensino universal para todos e todas. Rancière discorre sobre o imperativo da educação universal que se torna um mandato no alvorecer da Modernidade. Trata-se de um imperativo que organiza seus princípios a partir do que identifica como os fundamentos da razão, preocupado com a educação popular vinculada aos saberes repetitivos dos afazeres do artesanato,

---

<sup>10</sup> Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ela buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica. O construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização: a terceira etapa do seu método - a problematização - supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo. Mas dizia, conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) para averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias); c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo (Gadotti, 1997).

que aqui representa a figura social do trabalhador, ou seja, dos labores mecânicos da classe trabalhadora. Os gestores dessa nova instituição, a educação universal, querem a liberdade do pensamento criativo, a educação do homem de pensamento apurado - o momento histórico em que as grandes nações industriais da Europa despertam para a ideia de que o maior ativo econômico de cada nação é seu povo, seu povo educado - cada homem é um inventor potencial. Assim se caracteriza o nacionalismo. Mas tudo isso será pensado sob a forma de centramento teórico que elege um inimigo privilegiado: os saberes populares. Rancière identifica na Modernidade um certo dirigismo teórico na pedagogia. Algo como: na Modernidade, era preciso que todo homem fosse educado, que cada cidadão fosse um pensador, um livre pensador, mas, por irônica contradição, as modalidades de ensino, o figurino dessa pedagogia, estavam ancorados numa espécie de extinção ou mortandade das diversidades dos saberes, fundamentados no sufocamento dos saberes populares.

Na teoria da ação dialógica de Freire, os saberes populares são supervalorizados desde que pronunciados no centro de um diálogo metodológico que extraia as experiências de insatisfação com as imposições da cultura dominante. O diálogo consiste na elaboração dialogal que encaminha um percurso sintético em busca da percepção real das contradições culturais que cercam as relações sociais vivenciadas pelos participantes do círculo de cultura. A valorização da narrativa de si mesmo a partir do próprio sujeito criam uma proeminente força de emancipação que se origina quando os saberes populares são encontrados no processo dialógico e acolhidos como força de tensão entre uma necessária transformação emancipatória e forças contrárias que almejam a manutenção da condição de indivíduos.

A solução encontrada para essa contradição é a balança ordenada pela instrução e da educação, a repartição dos papéis devidos ao mestre-escola e ao seu pai de família. Um afugenta, pelas luzes da instrução, as ideias falsas que a criança deve ao seu meio familiar; o outro afugenta, pela educação, as aspirações extravagantes que o escolar poderia tirar de sua jovem ciência e o traz de volta à condição dos seus. O pai de família, incapaz de tirar de sua prática rotineira as condições para instrução intelectual de seu filho, mostra-se, em troca, todo-poderoso para lhe ensinar, pela palavra e pelo exemplo, a virtude que há em se manter em sua condição. A família é, ao mesmo tempo, fonte de incapacidade intelectual e princípio de objetividade ética. Esse duplo caráter se traduz por uma dupla limitação da consciência de si do artesão: a consciência de que aquilo que faz depende de uma ciência que não é a sua, a consciência de que aquilo que é o conduz a não fazer nada, além de seu próprio negócio (Rancière, 2015, p. 59-60).

A produção de conhecimento se manifesta na exuberância da vida. Bem como a experiência humana produz uma tensão dialógica, uma explosão na forma de conhecer, por meio do encontro de vidas tensionadas no diapasão da busca da verdade. Sem partir dessa experiência o conhecimento torna-se inacessível por não pertencer aos que vivenciam a realidade concreta da vida. Rancière como um especialista da cultura ocidental, identifica contradições em determinadas estruturas fundantes deste meio cultural. Portanto, uma cultura marcada pela contradição interna dos valores estabelecidos por essa cultura. E é essa contradição que vai gerar toda força de emancipação, pois há muita vivacidade nos atos de resistência da cultura ocidental. Para ele a literatura moderna é a desvinculação das boas regras da ficção aristotélica porque a narrativa aristotélica está destinada a lugares e a um público específico. A fluidez da narrativa configura um novo personagem que já não é mais previsível e atuante no desenrolar de narrativas heroicas e mágicas. Toda cultura humana, a política, vai se organizar a partir de uma ideia epistemológica da narração de si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, o leitor desta literatura vai identificar que não há um lugar natural para nada. Trata-se, então, de um espaço errante da própria estrutura social por não ter fluidez que permita o gesto de sensibilidade livre de seus personagens atuantes neste cenário de instrução contraditório. O combate aos saberes mecânicos modernos, as formas de conhecer o mundo, fincadas na intencionalidade de educar as classes populares, estes saberes precisam ser combatidos para desvincular os indivíduos dos saberes artesãos, pois o capitalismo o quer de volta à vida de operário.

O que é possível perceber na contradição de instrução é um currículo centrado, fechado, que tem o objetivo de dizer o que os indivíduos têm que aprender para se adequarem ao *status quo*. O conhecimento não pode ser algo dado, mas conquistado pelos sujeitos que aprendem a buscá-lo. Este aprendizado pode ocorrer de maneira dialógica no encontro com o outro que também compartilha do anseio vibrante de se encontrar na escuta e no ser escutado. Quando o diálogo se inclina sensivelmente à prática do despertar para uma transformação perfura o invólucro ideológico que esconde as contradições. O que embrutece as pessoas não é a ausência de instrução, mas o seu apego a ideia de que suas habilidades e competências são inferiores.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e

se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 2017, p. 124).

Tanto em Rancière quanto em Freire, o diálogo é pensado como um condutor da emancipação humana. Embora cada um à sua maneira dialogue com alguns pontos de convergência. Enquanto Freire defende uma educação como atributo indispensável para libertar o povo oprimido das amarras da dominação ideológica carniceira que explora suas vidas tirando a perspectiva de sentido que ela poderia ter; Rancière, observa a educação como uma possibilidade da busca de igualdade por meio da superação da ignorância, mirando um sujeito livre politicamente. Ambos apostam no diálogo entre educador e educando, permitindo que o povo marginalizado se potencialize para um enfrentamento das injustiças sociais instauradas pelo *status quo*. Pensam semelhantemente quando visualizaram o professor como aquele que acolhe as experiências vivenciadas pelos estudantes, impulsionando-os a pensar criticamente, desafiando a autoridade constituída dentro dos paradigmas de uma sociedade desigual do ponto de vista econômico e cultural.

Acerca da perspectiva metodológica, Freire, é puramente dialógico e focado no acolhimento das experiências dos(as) educandos(as). Centra-se na relação de quem ensina e de quem aprende movida na dialética da existência com a produção cultural de significados. Rancière, concentra-se mais numa visão filosófica e numa ideia de desconstrução das narrativas ideológicas construídas para esconder as contradições sociais que desconfiguram as relações entre sujeitos que buscam a motivação do conhecimento e indivíduos sorrateiros que operam suas práticas de injustiças para manter os privilégios da elite. Freire volta-se inicialmente para a educação popular de adultos dirigindo-se ao público marginalizado; Rancière, visualiza uma educação no âmbito generalista, preocupando-se prioritariamente com a formação de um novo cidadão.

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade de duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe

poderiam recusar esse reconhecimento. Tal como o sábio que sabe que os espíritos femininos são inferiores aos espíritos masculinos, e que passa toda sua existência a dialogar com um ser que não pode compreendê-lo: Que intimidade! Que doçura nas conversações amorosas! Nos casais! Nas famílias! Aquele que fala nunca está certo de ter sido compreendido. Ele tem um espírito e um coração! Um grande espírito! Um coração sensível! Mas o cadáver ao qual a cadeia social o amarrou, ou a amarrou! Oh, infelicidade! Dir-se-á que a admiração de seus alunos e do mundo exterior o consola dessa desgraça doméstica? Mas o que vale o julgamento de um espírito inferior sobre um espírito superior? 'Dizei ao poeta: eu apreciei muito vossa última obra; ele vos responderá, mordendo os lábios: muito me honrais; isso é: meu caro, não saberia me envaidecer com o sufrágio de vossa pequena inteligência [...]’ (Rancière, 2015, p. 64-65).

Para Rancière a crença na desigualdade intelectual se perpetua de forma a convencer os trabalhadores de que seus postos sociais, considerados inferiores por uma sociedade desigual, são os únicos lugares onde a inteligência operária cabe, onde ela se instala com um máximo de utilidade. Porque

essa crença na desigualdade intelectual e na superioridade de sua própria inteligência não é, em nada, uma exclusividade dos sábios e dos poetas eminentes. Sua força vem do fato de que ela envolve toda a população, sob a aparência de humildade (Rancière, 2015, p. 65).

Crer na inferioridade ideológica torna o trabalhador incapaz de se vê fora do lugar onde foi colocado para ser um eterno operário servil que ignora as possibilidades da ação de sua inteligência para romper os laços da exclusão social e da servidão voluntária de sua força de trabalho.

“Eu não posso”, vos declara o ignorante que incitais a se instruir. “Eu não sou no mais do que um operário”. Percebi bem o que está contido no silogismo. Antes de tudo, “eu não posso” significa “eu não quero”, por que faria eu semelhante esforço?” O que quer dizer, também: eu poderia, sem dúvida, fazê-lo, pois sou inteligente; mas não sou senão um operário: gente como eu não o consegue; meu vizinho não o conseguiria. De que isso me serviria, então, já que trato com imbecis? (Rancière, 2015, p. 65-66).

A convicção que o trabalhador tem da sua inferioridade intelectual o consubstancia a uma percepção de mundo impenetravelmente degradante de si mesmo. Não há força em olhar para si diante de um espelho social que as amarras ideológicas disponibilizaram para que o trabalhador se veja estático na estrutura social construída para mantê-lo nessa posição. Logo, não sendo possível atribuição de valor por parte do trabalhador sobre sua ação produtora, sem a qual a sociedade não ergueria suas bases edificantes para o usufruto dos grupos elitizados, se

condiciona a um ritmo funcional pautado na inferioridade intelectual que o torna uma peça sobressalente na composição do trabalho braçal mercantil.

Os círculos de cultura e a teoria da ação dialógica freireana veem tal fragilidade no trabalhador preso a uma estrutura que o sufoca ideologicamente. Não se enxerga dentro da cultura cujo poder transformador oriundo de seu esforço humano existencial o torna parte disso. O trabalhador, por meio do estímulo dialógico, tende a vislumbrar em sua possibilidade de pronunciar o mundo no diálogo desenvolvido na apresentação de suas experiências a desmistificação que aponta sua inferioridade intelectual o colocando numa condição de serviçal dos empreendimentos dos grupos dominantes. Ao observar que o lugar que ocupa na superestrutura de poder o esmaga cotidianamente volta-se para si e se redescobre como uma possibilidade intelectual de mudança, pois começa, de forma gradativa, a se apropriar dos signos e dos valores simbólicos que o mostra as contradições sociais na qual está inserido. Afinal, ser alfabetizado é muito mais que decodificar códigos linguísticos alfabéticos. Para Freire, “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, por isso ler significa enxergar por outros ângulos e compreender onde estão as ferramentas de opressão que impede o seu desenvolvimento e sua crença em sua própria inferioridade.

### **3.3 Escolas no Brasil cujo movimento da ação dialógica é fundamentado na teoria do conhecimento de Freire**

Muitas instituições escolares no Brasil trabalham transversalmente com projetos que remetem ao caráter metodológico freireano, contudo, o que veremos a seguir nas próximas linhas desta pesquisa são instituições que dedicam toda uma estrutura pedagógica a um pensamento libertador, pautadas na ação dialógica e vigorosamente sustentadas no formato dos círculos de cultura. A escola Politeia em São Paulo, escola Projeto Âncora, localizada em Cotia, São Paulo e as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Focaremos nestes três exemplos, mesmo reconhecendo que os focos de resistência educacionais freireanos estão presentes em muitas escolas no Brasil e que são importantes na elaboração estratégica social, visando desenvolver continuamente uma educação libertadora que valorize a dialogicidade formativa no centro dos círculos de cultura.

### 3.3.1 Escola Politeia

A primeira escola<sup>11</sup> a qual iremos nos debruçar para compreender sua estrutura pedagógica será uma instituição particular. Certo de que isso pareça um tanto contraditório, considerando a visão freireana de educação democrática, analisaremos com uma visão crítica sem desmerecer a proposta pedagógica adotada por essa instituição, pois este será o nosso foco. A escola Politeia, localizada em São Paulo, é um exemplo de escola que se baseia no pensamento educacional freireano. Fundada em 2018 por uma equipe de educadores que acreditavam no potencial inovador de uma educação libertadora, proposta freireana que centraliza o diálogo no educando e no movimento de suas experiências vivenciadas com sua percepção de realidade. Embora seja considerada uma instituição particular adota um sistema de matrículas baseado na renda per capita de cada família, possibilitando que estudantes da classe popular também façam parte de seu grupo de educandos matriculados.

Sua estrutura pedagógica<sup>12</sup> é construída em princípios democráticos levando os estudantes a participarem ativamente do processo de construção das diretrizes e normas que conduzem ao desenvolvimento participativo das atividades educativas. Conta com laboratórios inovadores, uma estrutura física acolhedora e se fundamenta em momentos que colaboram com a construção da cidadania. As temáticas são discutidas em assembleias até esgotarem a problemática que a envolve, não existem provas objetivas, pois a proposta adotada no sentido freireano dos círculos de cultura, considera que os estudantes precisam participar de momentos de pesquisa que os levem a ser estimulados a trabalhar em grupo e individualmente, compreendendo que suas decisões o conduzirão a busca por soluções das respostas que serão levantadas por meio da pesquisa. Além de, em algum momento, arcarem com a responsabilidade de tomar decisões que podem ou não afetar a coletividade.

Nos círculos, a formação é um ato total, pois os encontros que deles decorrem implicam 'uma série de acontecimentos e de interações que são vividos [...] em sua totalidade, ou seja, em contextos em que intervêm não apenas a biografia pessoal, mas os sistemas de valores e de normas, constrangimentos econômicos, jurídicos, políticos e ideológicos, mais ou menos interiorizados, aceitos ou impostos'. A formação não é modelação,

---

<sup>11</sup> Fonte: <https://www.escolapoliteia.com.br>

<sup>12</sup> Fonte: <https://www.escolapoliteia.com.br/proposta>

formatação – traduz-se em ‘mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na ação e na capitalização da experiência pessoal e coletiva’ (Pacheco, 2008, p. 40-41).

A escola Politeia teve sua estrutura pedagógica inspirada na Escola da Ponte, instituição de ensino pública localizada em Portugal, em um distrito da cidade de Porto. Suas características institucionais que foge aos modelos tradicionais de ensino não se organiza por meio de séries, salas de aula, provas objetivas, e a figura do professor, tão importante quanto o próprio processo, se restringe a responder questões bem formuladas pelos estudantes em momentos apropriados quando realmente isso se fizer necessário. A escola Politeia segue a mesma estrutura buscando democratizar o aprendizado entre seus estudantes e romper com círculos anti-dialógicos contrários a essa busca (Moreno, Santos, 2023).

Na escola Politeia os círculos de cultura são realizados de forma a impactar os participantes, acolhendo normativas de um sistema de valores fincado na concepção de mundo dos estudantes (filhos de trabalhadores) que se apresentam dando vida ao diálogo por meio de suas experiências. A reverberação da tirania coerciva de um aparato regulador reprime ações de rompimento com essa estrutura de valoração das regras moderadoras de convivência entre os diferentes estratos sociais, pois são extraídas no diálogo e tornam-se parte de um processo diagnóstico pedagógico. Independente da renda de cada família, todas se caracterizam como trabalhadoras porque vivem da renda alcançada por meio da venda do seu esforço laboral.

A escola faz girar em sua programação educacional cotidiana a estrutura pedagógica de rotação que permite o estabelecimento de uma rotina comprometida com afazeres que desenvolvam a busca voluntária pelo conhecimento. Não se trata de algo pré-formatado, mas do que Pacheco chamou de “mudanças de comportamento duráveis” que sejam consequência de um trabalho pedagógico produzido no estímulo ao discurso aberto, voluntário, e coeso com que se espera alcançar.

### 3.3.2 O projeto Âncora como dimensão política viável do pensamento freireano

A viabilidade dos círculos de cultura no Brasil como realização institucional pode ser visualizada na proposta pedagógica do Projeto Âncora<sup>13</sup>, localizado na cidade de Cotia, região metropolitana da cidade de São Paulo. O projeto se originou no ano de 1995, fundado por Walter Steurer como uma instituição sem fins lucrativos para ajudar comunidades carentes vizinhas. Ao lado de sua esposa, Regina Steurer, teve como

intuito oportunizar aprendizado entre as crianças e adolescentes da região, através de um projeto que pudesse integrá-las à cultura, a aprendizagem e ao convívio social e passou a ser o projeto de Cidade da Âncora – um espaço para o aprendizado, a prática e multiplicação da cidadania (Silva, 2018, p. 150).

Anos mais tarde o projeto ganha formato de uma escola inovadora ampliando seu aspecto democrático ainda mais com a aproximação de José Pacheco, idealizador da renomada Escola da Ponte, localizada em Portugal. Pacheco viu no Projeto uma promissora oportunidade de dimensionar circunstancialmente o pensamento de educadores brasileiros que contribuíram com o desenvolvimento de uma educação democrática que não fosse puramente assistencialista.

O projeto Âncora<sup>14</sup> como instituição escolar se iniciou no ano de 2011 por meio de uma nova legislação que ampara a idealização do projeto como escola, começando com a modalidade de ensino educação infantil. A sua organicidade institucional é construída em três princípios inseparáveis da prática educativa desenvolvida dentro da escola: “valores, multirreferencialidade teórica e o marco legal”. Tais princípios norteiam o estímulo da prática da afetividade entre os estudantes; o respeito necessário para a consolidação do aprendizado e o gesto manifestados em ações solidárias para com o outro.

Então através destes valores o Projeto Âncora desenvolve o pensamento de tornar o estudante um cidadão consciente e autônomo. De acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Revista Administração Educacional – DAEPE- CE - UFPE Recife-PE, V.9 N. 1 p. 147-170, jan/jun. 2018 153 Âncora, contemplam-se autores que no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil, tais como: Agostinho da Silva, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Eurípedes Barsanulfo, Fernando

<sup>13</sup> Fonte: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-projeto-ancora/> - as informações estatísticas e do projeto político pedagógico da instituição foram extraídas do site.

<sup>14</sup> Fonte: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-projeto-ancora/projeto-politico-pedagogico>

Azevedo, Florestan Fernandes, Helena Antipoff, Lauro De Oliveira Lima, Lourenço Filho, Maria Amélia Pereira, Maria Nilde Mascellani, Nise da Silveira, Paulo Freire, Rubem Alves, Rui Barbosa. E Marco Legal: Constituição Federal, Estatuto Da Criança e do Adolescente, Lei De Diretrizes e Bases, Lei Orgânica da Assistência Social, Parâmetros Curriculares Nacionais (Projeto Âncora *apud* Silva, 2018, p. 153).

### José Pacheco, o idealizador da Escola da Ponte, e apoiador do Projeto

Somando as ideias dos autores brasileiros com as experiências obtidas no cenário da educação atual, foi possível também elencar valores a serem desenvolvidos dentro da proposta pedagógica da Escola Projeto Âncora. Este é o trecho da Carta de Princípios do Projeto Âncora (2016), que promove os valores desenvolvidos, assim vai-se pontuar alguns, por serem mais relevantes (Silva, 2018, p. 147).

A escola Projeto Âncora se viabiliza na maneira diacrônica como estabelece um olhar para a proposta pedagógica desenvolvida em sua atuação política produzindo seu movimento. A diacronia é a forma de olhar a evolução da escola como uma instituição escolar que se concentra no atendimento a um público exclusivamente marginalizado, sendo, de fato, um projeto que acolhe e inclui socialmente. Tem como base de seu projeto de ensino-aprendizagem, a consequente formação humana para que os(as) estudantes se compreendam como sujeitos políticos assumindo um compromisso da luta pela liberdade coletiva, alcançada somente, por meio da busca incessante do conhecimento criterioso conectado a realidade da vida (Silva, 2018).

A escola Projeto Âncora quebra o vínculo estrutural escolar que adota métodos considerados tradicionais para se conectar a elementos pedagógicos que vivem a práxis freireana, promovendo um movimento contínuo dialético irreversível e impenetrável no que concerne a ideologias mercantis que ameacem sua ação educativa democrática e emancipatória.

A linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Dessa forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (Freire, 2017, p. 120-121).

O movimento de símbolos linguísticos e políticos da escola Projeto Âncora é totalmente o oposto do que tradicionalmente é ofertado pelas escolas *bancárias*. O

projeto se ancora no rito pedagógico freireano criando um movimento de alcance das camadas populares, dos grupos marginalizados, permitindo assim, uma comunicação direta com esse público, apresentando-lhes valores éticos de conduta social e elementos fundantes que garantem a valorização da busca por sua cidadania. O cidadão é um detentor de direitos não um mero habitante de um país, de um continente, de alguma região geográfica do mundo, apontado como somente mais um entre tantos. A cidadania é a garantia do reconhecimento do dever social na participação coletiva na luta pela conquista desses direitos. Um cidadão se constroi como lutando pelo seu espaço contra movimentos ideológicos contrários a essa conquista.

O projeto Âncora opera reparando estragos causados em vidas de famílias representadas pelos estudantes por meio da linguagem persuasiva da estrutura ideológica, convencendo trabalhadores que sua inatividade social e política é algo natural, pertencente a uma natureza constituída desde sempre na origem da organização dos seres humanos na busca por um mundo civilizado. Trata-se de uma linguagem ideológica que paralisa o indivíduo oprimido e se torna na vida destes uma linguagem não dita, pois não os representa como seres humanos em desenvolvimento contínuo que precisam lutar por sua liberdade por meio da busca do conhecimento de si e da estrutura social opressora em que estão inseridos.

Os educandos da escola Projeto Âncora, em geral, são vítimas de convívios sociais e familiares turbulentos no sentido de serem privados de cargas afetivas necessárias ao desenvolvimento de seus atributos de humanidade. Além de habitarem em comunidades onde impera o poder paralelo e a visível carência de direitos de cidadania por parte de seus moradores. Ao longo do tempo, considerando sua evolução institucional como escola, o projeto ampliou sua oferta de vagas abrindo espaço para famílias inserirem seus filhos e filhas que comprovem renda familiar de até três salários-mínimos. A escola Projeto Âncora é uma organização não governamental sem fins lucrativos, logo, apresenta muitas dificuldades para se manter, pois seu funcionamento em período integral requer gastos com manutenção e promoção do desenvolvimento psíquico e físico dos educandos atendidos.

Como instituição educacional a escola Projeto Âncora adota em seus parâmetros norteadores pedagógicos pontos que se assemelham ao pensamento freireano. Embora haja diferenças do movimento educacional criado por Freire em sua prática estudantil, pois a teoria de outros pensadores também faz parte de sua

constituição pedagógica, construindo um diálogo positivo entre eles para fortalecer a proposta educativa da escola, se olharmos profundamente para o anseio social que gerou o projeto e deu continuidade a ele compreenderemos que tais diferenças podem ser ou são superadas em sua essência como realização de seus atributos pedagógicos libertários e emancipatórios do sujeito aprendiz que tem muito mais a nos ensinar (Silva, 2018).

Freire reconhece o enredo pedagógico de instituições como essa como avanço no sentido dialético, criando elementos mobilizadores de resistência contra o *status quo* por meio de uma educação que rompe drasticamente com a formação bancária. Freire nunca exigiu exclusividade sobre a prática receituária do seu método, que já sabemos não se tratar de um simples método que resulta em uma aplicabilidade precisa e isenta de conflitos. Se trata da construção de um processo dirigido pelo diálogo entre seus educandos, amparado na práxis pedagógica cujo destaque principal são as tensões provocadas pela identificação das contradições sociais e estruturais que caracterizam uma sociedade individualista que produz injustiça contra quem já nasceu injustiçado historicamente.

A arte circense caracterizada no projeto estudantil da escola visa envolver os educandos com o fazer coletivo e a formação dos sujeitos em sua totalidade rompendo com a divisão cartesiana entre pensamento e estrutura corporal. Se a formação do sujeito compreende uma práxis pedagógica em sua constituição dialógica a construção do pensamento autônomo e frutífero ocorre no mesmo ritmo da formação de aspectos físico e motor no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

### 3.3.3 A pedagogia do MST como ramificação da teoria da ação dialógica freireana

A escola nascida e desenvolvida dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tem suas características baseada na concepção política de Freire e em sua maneira de pensar uma educação popular e democrática.

Para os sem-terra, a questão escolar nasce nos acampamentos. Depois, com a desapropriação das primeiras áreas, será uma preocupação também para os assentamentos, mas isso ocorrerá a partir de 1985/86, já acumulando certo número de áreas destinadas à Reforma Agrária (Dalmagro, 2017, p. 786).

A experiência das crianças, dos jovens e dos adultos, converge com as experiências de luta dos pais dentro de um contexto conflituoso e carregado de muita hostilidade por parte das forças repressoras que defendem a iniciativa privada em detrimento da defesa dos direitos dos trabalhadores rurais.

A escola do MST com seu caráter político-pedagógico se fundamenta em princípios norteadores que ajudará a apontar uma escola diferente com necessidades de luta concreta empreendida pelo movimento. “A escola precisa ser um espaço sintonizado no contexto do movimento, as crianças precisam aprender, inclusive na escola, o porquê de estarem ali, a luta de seus pais” (Dalmagro, 2017, 787). Uma escola criada para compartilhar experiências e mostrar o valor que elas representam historicamente. O MST como um movimento articulado e reconhecido mundialmente enfrenta rejeição interna no país por motivos discriminatórios evidenciados numa sociedade pautada na divisão de classes. O que se pretende em uma escola constituída para educar crianças e pessoas de outras faixas etárias dentro do movimento não é reproduzir conteúdo, mas libertar para a observação de um mundo de injustiças que precisa ser enfrentado, começando pela compreensão da lógica interna responsável por manter uma estrutura de desigualdades sociais.

O que consta em documentos históricos e falas de membros do MST e Setor de Educação, é que a luta por escola decorre de uma necessidade muito concreta das famílias acampadas e pode ser objetivamente atribuída a dois fatores: a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes. A constituição dos acampamentos é determinada pela extrema pobreza dos sem-terra, cuja luta envolve diretamente a família toda, diferentemente do sindicato ou partido. Daí a existência de muitas crianças em idade escolar nos acampamentos, cuja permanência por meses ou mesmo anos, levantava a questão: o que fazer com elas? O registro das primeiras atividades com crianças mostra que o objetivo inicialmente não era trabalhar a dimensão escolar, mas ajudá-las a compreender a situação em que viviam, ocupar-lhes o tempo e repassar informações básicas, que passaram a incluir aspectos da escolarização. (CALDART; SCHWAAB, 1990). Desses fatores origina-se a preocupação com a educação escolar, antes mesmo da criação do MST (Dalmagro, 2017, p. 786).

Há um grande percurso histórico de lutas e conflitos entre grupos conservadores, cujo interesse é manter privilégios da classe dominante, e grupos libertários como o MST, lutando para alcançar o estabelecimento de direitos prioritários à vida. Entre esses direitos prioritários o direito à educação no campo para que os filhos e filhas dos camponeses pertencentes ao movimento fossem conduzidos à compreensão da esfera ideológica que cercava todo o contexto

histórico de luta travada ao longo dos anos. Percebe-se na construção dessa luta pelo direito à educação no campo o entusiasmo libertário pedagógico freireano sustentando a luta que não foi em vão. Afinal, não há luta vazia se o propósito é reverter condicionamentos arbitrários que desmantelam a relação entre os sujeitos e criam estereótipos discriminatórios sobre a figura do homem do campo que luta perseverantemente por reforma agrária.

As referências pedagógicas principais do período são a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as experiências de Educação Popular que orientam sobretudo o trabalho com alfabetização de adultos nos acampamentos. As obras de Pistrak e Kruspkaya também são estudadas nos cursos de formação de professores, mas segundo depoimentos, a base freiriana acaba por prevalecer na orientação às escolas devido à proximidade geográfica, política e pedagógica com o autor e pela complexidade da experiência russa. Os princípios pedagógicos indicados à época são o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; a integração da escola na organização do assentamento; a formação integral da criança; a democracia como parte essencial do processo educativo; a integração do professor na organização do assentamento; a construção de um projeto alternativo de vida social; metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. Sublinha ainda a necessidade de a escola produzir as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e o fortalecimento da relação entre escola, assentamento e MST. (MOVIMENTO SEM TERRA, 1991a, p. 51). Vemos que esse documento já contém as bases da proposta de educação escolar do Movimento que será melhor consolidada no momento seguinte (Dalmagro, 2017, p. 787-788).

Freire então é a base sustentável da escola como centro formador de cidadãos críticos dentro do MST. Diria até que este seria o perfil de escola que se realiza na prática da luta cotidiana por um pedaço de chão, um espaço geográfico fértil com condições suficientes para a produção agrária, mais próximo do pensamento freireano. A experiência do diálogo vivo e constante nas movimentações realizadas pelos trabalhadores rurais sem-terra ergue um alicerce dialógico formativo que confronta diretamente o poder das elites sorradeiras, viabilizando os círculos culturais em um cenário propício ao cultivo do pensamento crítico e contumaz no sentido de alimentar inquietações diante de uma superestrutura de exploração.

Em várias reformulações históricas da regulamentação da educação institucional no Brasil, a educação do campo sempre foi relegada, colocada como ramificação de artigos generalistas que não estabelecem leis específicas para sua prática. No entanto, com o advento de um governo progressista no início dos anos

2000, normativas regulamentadoras colocadas em práticas abrem espaço para a educação em regiões rurais.

A educação e a escola são vistas pela MST como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, daí a importância que o Movimento dá à sua Pedagogia do Movimento Sem-Terra. Em 1987, três anos após sua fundação como movimento que luta pela reforma agrária, o MST constituiu seu Setor de Educação tendo como meta desenvolver um projeto educacional pautado na transformação do homem do campo e na construção de uma vida digna no meio rural. A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos 'desgarrados da terra e dos pobres de tudo' em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 5). Os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos das escolas do MST não ferem o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que ao tratar da educação básica para a população rural, em seu Artigo 28, prevê adaptações de conteúdos e de metodologia de ensino (Serra; Sobrinho, 2013, p. 148-149).

O MST compreende a educação como parte da luta pela reforma agrária numa relação dialética, portanto, inseparável em sua ação teórica e prática. No entanto, não se pode educar as crianças, os membros do movimento de luta dentro de estruturas pedagógicas tradicionais que não compreendem as intenções políticas da mobilização que busca estabelecer seus direitos garantidos constitucionalmente, mas negados historicamente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, norteou os caminhos de uma educação no campo, dando assim, condições para que a proposta de uma pedagogia própria do MST fosse constituída e elevada a uma ferramenta institucional na luta pela reforma agrária e por condições dignas para exploração de terras produtivas. O enfoque de uma educação específica para o campo tem embasamento filosófico e pedagógico permitindo que o movimento desenvolva uma pedagogia própria para educar seus membros nos significados presentes da luta demonstrada no lema: "ocupar, resistir, produzir e preservar".

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos 'desgarrados da terra e dos pobres de tudo' em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST (Caderno de Educação *apud* Serra; Sobrinho, 2013, p. 148).

O MST é o maior movimento social de luta pela reforma agrária da América Latina. Está entre os maiores produtores de produtos orgânicos<sup>15</sup> do mundo. Na área educacional já criou mais de duas mil escolas para duzentas mil pessoas: crianças, jovens e adultos que integram o movimento. Mesmo com números que impactam positivamente o combate às desigualdades sociais, considerando as possibilidades educacionais criadas pelo movimento, líderes do MST são convocados com muita frequência para marcar presença em CPIs que tratam com superficialidade temas referentes ao alvo principal do movimento que é a igualdade social e a reforma agrária.

Os princípios filosóficos que direcionam a conduta da pedagogia do MST de acordo com Serra e Sobrinho (2013, p. 148) são:

- 1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação

Tais princípios norteadores tornam robusta a proposta construída no próprio processo educativo que caminha junto com as ações desenvolvidas dentro do movimento. Educar para a transformação social é algo essencial no pensamento freireano e se constitui na relação com o mundo sempre conectado à possibilidade da continuidade de um movimento. A educação para o trabalho não pode estar sintonizada apenas com interesses mercantis, impossibilitando os indivíduos de se transformarem em sujeitos sociais ativos e esperançosos em relação ao porvir ligado diretamente à sua ação no presente como ser incansavelmente atuante. Uma educação que compreenda as diversas esferas que constituem o humano em formação como sujeitos livres e críticos. Uma educação que se vincula com a

---

<sup>15</sup> A reforma agrária, que foi realizada em muitos países, inclusive nações capitalistas, é uma reivindicação histórica com lutas de décadas e décadas no Brasil. Se lamentamos os dados dessa imensa desigualdade social, do outro lado os números impressionam de forma positiva. O MST é o maior produtor de arroz orgânico da América Latina. Na safra de 2023 colheu 16 mil toneladas. E não é só isso. São cadeias produtivas em grande escala que produzem feijão (100 mil toneladas), milho, trigo, café, leite, mel, mandioca e diversos hortifrutis.

Essa produção vem das mãos de mais de 400 mil famílias assentadas e cerca de 70 mil famílias acampadas, presentes em 24 estados brasileiros. São 1.900 associações, 185 cooperativas e 120 agroindústrias que produzem, beneficiam e comercializam as safras da Reforma Agrária Popular. Nas regiões Sul e Sudeste 14 cooperativas organizam 5.500 famílias produtoras de leite. São 37 milhões de litros de leite por mês destinados aos mercados. Acesso em: <https://mst.org.br/2024/02/28/os-40-anos-do-mst-o-maior-movimento-popular-da-america-latina/>.

construção de uma identidade humana atrelada à busca da igualdade de direitos para todos e todas. Educação como um processo ininterrupto de formação humana, pautada no desenvolvimento de uma identidade social que esteja relacionada com os interesses da coletividade.

O MST na construção de sua proposta pedagógica estabelece também seus princípios pedagógicos muito amparados pelo sistema teórico epistemológico movido pela teoria da ação dialógica de Freire. Tais princípios são oriundos do movimento de luta que se estabelece organizado em limites éticos, porém, altamente confrontadores no sentido político da palavra. A política aqui vista na perspectiva da forma como o homem deve se organizar socialmente construindo relações dialógicas horizontais com seus pares.

Os princípios pedagógicos da educação no MST de acordo com Serra e Sobrinho (2013, p. 149) são:

- 1) Relação entre teoria e prática.
- 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento.
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis.
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- 9) Gestão democrática.
- 10) Auto-organização dos/das estudantes.
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa.
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios pedagógicos norteadores da educação dentro do MST priorizam a relação entre teoria e prática, pautada na práxis freireana desenvolvida em um movimento processual da aprendizagem contínua de seus participantes. Bem como, a relação metodológica com o próprio desenvolvimento do processo, pois a realidade educacional é baseada no conhecimento produzido no fazer pedagógico do movimento. Os conteúdos são vinculados à realidade da luta por direitos negados historicamente e não desprendidos das tensões provocadas pelas ações contínuas do movimento. Assim como também não se nega, na escola do MST, trabalhar com os estudantes conteúdos básicos, necessários para gerar a possibilidade de contato com o mundo real que exige participação política ativa, mas sempre conectados aos acontecimentos produzidos na atividade cotidiana do movimento social. A educação

escolar no MST em sua práxis atuante orgânica se estabelece no processo educativo ligada às práticas políticas concomitantes ao processo econômico numa inseparável relação entre educação e cultura (Alegro, 2020).

Os princípios norteadores na escola do MST se sustentam numa organização democrática, respeitando individualidades e as conectando aos interesses sociais coletivos. Preserva-se a auto-organização entre os educandos e a formação político-pedagógica de professores que possam continuar o trabalho nos assentamentos. Os processos pedagógicos são desenvolvidos com a contribuição essencial dos educandos para que desenvolvam atitudes voluntárias que fomentem a causa do movimento e prepare-os para serem pesquisadores autônomos com habilidade crítica para compreender a necessidade da apropriação do conhecimento como forma de resistir às investidas de movimentos contrários construídos na prevalência do pensamento hegemônico (Alegro, 2020).

Definidos os embasamentos teóricos das escolas de campo, o passo seguinte foi estruturar um currículo, da mesma forma diferenciado e até certo ponto distante do currículo colocado em prática nas escolas urbanas. No contexto da relação teoria e prática, a preocupação foi “fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 107), o que se daria pela valorização da cultura dos grupos sociais que vivem no campo, e das opções sociais em que estão envolvidos. Um dos desafios foi justamente fazer da educação um processo de interação entre teoria e prática, o que foi superado tendo por base os Temas Geradores tirados da proposta pedagógica de Paulo Freire (Serra; Sobrinho, 2013, p. 149).

Sabemos que a questão agrária no Brasil é caracterizada pela expropriação da terra de povos nativos e pela escravização da mão de obra para a construção de grandes latifúndios. A cultura da violência contra o trabalhador rural é historicamente alimentada por relações de poder exploratórias. O trabalho escravo é localizado atualmente em muitas terras de latifundiários que se acostumaram com a ideia do lucro sem recompensar dignamente os trabalhadores de regiões agrárias. Colocar o trabalhador sem-terra como uma figura rude, tosca, desprovida dos atributos culturais que poderiam, segundo a cultura dominante, torná-lo humano é o artifício lógico sistêmico utilizado por donos de vastas terras que se perpetuam nas mãos de famílias escravocratas tradicionais. Considerando a realidade histórica apontada, os temas geradores freireanos utilizados no contexto do campo pela pedagogia do MST, extraem de seus estudantes a experiência da violência sofrida por eles mesmos ou por seus ascendentes para conectá-los aos conteúdos inseridos no

contexto de luta, gerando a compreensão da exclusão histórica sofrida pelos participantes do movimento social. Dessa forma, os conteúdos educacionais elementares abordados na proposta pedagógica do MST, ganham significado colocando o estudante em estado de pertencimento ao movimento de luta agrária e por direitos constitucionais violados historicamente.

O MST entende e passa para frente, para toda a sociedade, que a reforma agrária não se restringe à conquista de um pedaço de terra. É muito mais do que terra, assistência técnica, financiamento, moradia e estradas. É também educação, um poderoso e indispensável suporte para a reconquista da cidadania perdida no doloroso processo de exclusão social de que, indistintamente, todos os sem-terra foram vítimas. Uma educação que, no caso dos acampados e assentados do MST, ao se direcionar ao saber, e ao mesmo para o entendimento dos motivos da exclusão (Serra; Sobrinho, 2013, p. 150-151).

Constituída na formação dialógica humana, considerando a amplitude das transformações sociais, decorrentes do próprio ato de lutar e se manter em movimento como uma frente contínua de resistência à barbárie dos que impõe violentamente um pensamento desagregador, a pedagogia do MST se consolida como uma autêntica ramificação da teoria do conhecimento elaborada por Freire, pois o que educa é a participação e atuação no próprio movimento. A pedagogia do movimento não se assemelha e nem se adequa aos moldes da escola tradicional, estática no tempo e inimiga do encontro dialógico com o mundo, mas esta mesma escola pode ser inserida no movimento pedagógico criado para romper barreiras e “violar” interpretações jurídicas que favorecem a articulação do poder que impera sobre os trabalhadores, legalizando a barbárie contra o povo oprimido historicamente.

A utopia freireana, pautada em uma educação transformadora, subvertendo pensamentos cristalizados na antidualogicidade, é vivida e vivenciada cotidianamente em nosso país. Seu pensamento criteriosamente elaborado para acolher, diagnosticar e transformar, é presente transversalmente em escolas públicas espalhadas Brasil a fora e manifestado, literalmente, com mais ousadia pedagógica na práxis que concede poder educacional de criação, recriação e sintetização, na ação política de movimentos extremamente ativos como MST que viabilizam a utopia em sua realização mais confrontadora como apregoa o pensamento freireano.

Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende

investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' (Freire, 2017, p. 121-122).

Os temas geradores na pedagogia do MST trazem as perspectivas de vida dos educandos, construída na luta pela terra, pelo espaço, pela dignidade roubada, para assim, se estabelecerem como cidadãos. A ação pedagógica da proposta do MST confunde-se com a atuação política erguida pela união de forças formando um coletivo coeso e estruturado. Não há doutrinação como apontam grupos políticos contrários à emancipação dos sujeitos e que não consideram a luta de classes e a opressão exercida sobre a classe trabalhadora pelas elites reacionárias. O trabalho e a organização coletiva são o fundamento da pedagogia do MST, pois a articulação com um projeto de vida social alternativo se consolida no desenvolvimento do processo educativo. Portanto, os temas geradores são as visões de mundo baseada na experiência cultural dos trabalhadores do campo. A cultura vista como solo fértil para o desabrochamento da constituição formativa dos sujeitos envolvidos numa relação dialógica com um mundo que os referenciam.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as "situações-limite", que não devem ser tomadas como barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens se apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em "percebidos destacados" em sua "visão de fundo". Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de "atos-limite" – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (Freire, 2017, p. 125).

A pedagogia do MST reflete o que Freire observou nas expressões conceituais exploradas pelo professor, Álvaro Vieira Pinto, quando extrai das "*situações-limite*" o princípio da possibilidade como ponto de partida para a criação processual de novas possibilidades na atuação política do sujeito no mundo e com ele. Visualizamos a possibilidade quando negamos o conjunto de símbolos ideológicos dado pelo poder hegemônico. Isto só se transforma em possibilidade quando a "situação-limite", ocasionada pelo extremo da opressão sofrida, torna-se por meio de uma visão crítica passível de superação porque se pode dialogar com as situações conflituosas impostas por um aparato ideológico de injustiças. Agora o

sujeito vivo por vivenciar o projeto de vida social alternativa despertado no desenrolar da pedagogia do MST, se vê como oprimido e se encontra na condição de ter seus direitos básicos negligenciados.

Para Freire

Esta é a razão pela qual não são as 'situações-limite', em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das 'situações-limite' (Freire, 2017, p. 126).

O processo educativo vivenciado no MST, pautado na construção de sua própria pedagogia, começa com a liberdade democrática da inclusão e se conclui como processo histórico ininterrupto no movimento dialético de sua concretização, atingindo objetivos e abrindo espaço para que novos sejam também desejados como projeto de vida social alternativo, transformado em realização pessoal e coletiva, que se reforçam no encontro com momentos históricos circunstanciais indesejados, inesperados e inquietantes. Logo, o limite é só o princípio da busca incansável pela superação das contradições sociais, ocultadas sob o manto ideológico da moral que transforma desejos utópicos em algo irrealizável. O processo pedagógico freireano nas escolas do MST são construídos na liberdade da ação coletiva, pois não se pode almejar a formação de cidadãos autônomos e livres com capacidade de criticar criteriosamente a realidade dada e desvendar o que há por trás dela como substância simbólica estrutural a ser desmistificada, com uma educação bancária que aprisiona e reforça símbolos de opressão na vida cheia de temores a serem superados no universo dos trabalhadores rurais sem-terra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período acadêmico intenso, cursando as disciplinas do programa de pós-graduação e participando de eventos da mesma natureza com características bem diversificadas, em diferentes lugares do país, utilizando os recursos virtuais e participando de eventos locais, que engrandeceram minha jornada, foi possível me situar diante do objeto de pesquisa, Dialogicidade formativa e a potência dos Círculos de Cultura, identificadas como propostas pedagógicas de enfrentamento aos desafios impostos pelo levante de políticas retrógradas no cenário atual brasileiro. Tendo em vista, conceitos elaborados por Paulo Freire, constatou-se que a teoria do conhecimento construída por ele está viva, impulsionando movimentos sociais de resistência na defesa do reconhecimento da cultura diversificada difundida por todo o Brasil.

Freire dispensa apresentações formais pela sua consistência teórica originária de um grande empenho histórico em prol da educação ao se debruçar sobre as políticas institucionalizadas, de cunho reacionário, no país, que contribuíram massivamente para o desamparo marginal do povo trabalhador. Observamos que os frutos de sua persistência, alcançados pela sua luta política no sentido mais apropriado ao cenário de exploração e opressão sobre a classe trabalhadora, estão sendo colhidos atualmente e plantando novas sementes de esperança que enche a classe oprimida da verve iconoclasta, caracterizando a luta pela superação irrefreável dos símbolos de opressão implantados ao longo do tempo pela cultura dominante.

Percebemos que o círculo de cultura se trata de um movimento pedagógico contínuo que constrói ferramentas dialógicas permitindo que seus participantes entrem em conexão com as amarras ideológicas que os isolam como povo, produtor de valores culturais considerados inferiores pelo poder hegemônico, fazendo com que se desprendam de seus laços de marginalização social por começarem a observar, a partir dessa ruptura, o lugar de desamparo no qual foram lançados na sociedade brasileira. O poder disruptivo do diálogo como eixo central de engrenagem dos círculos de cultura, prepara os trabalhadores e educandos, todos que experimentam a vivência deste movimento político-pedagógico, para o enfrentamento de uma realidade de opressão absoluta que naturaliza a ideia de inferioridade de uma classe.

Em nenhum momento buscamos apontar caminhos de redenção e reparação social das camadas populares, julgando-as como inaptas à luta por seus direitos sociais. Muito pelo contrário, buscamos compreender como são construídas as ferramentas ideológicas que aprisionam e deterioram a subjetividade dos sujeitos que precisam de formação continuada educacional (a educação compreendida como um fenômeno social amplo que vai além da escola como única instituição com um projeto pedagógico) para se deslocarem de seus locais temporais de estagnação social e assumirem uma legítima condição de sujeito histórico com seus direitos de cidadania garantidos.

Sabemos que o povo trabalhador é vítima da opressão no uso abusivo da sua força laboral e que a uberização de sua relação com o trabalho, considerado “moderno” pela sociedade de consumo, retira-lhe a liberdade de escolher seu próprio caminho e a forma como constrói o seu percurso histórico em sua vida fabril. Sua liberdade de pronúncia no mundo como ação política, reivindicando esta mesma liberdade, se restringe a crença de que se sentir livre é o bastante, mesmo sem usufruir daquilo que lhe é mais valioso: o direito de sonhar com novas possibilidades de criação e recriação das suas próprias condições de vida.

Visualizamos na apuração do objeto da dissertação oriunda da pesquisa a formação dialógica não como uma fórmula que soluciona problemas de maneira imediata, mas como uma ação contínua processual que produz seus efeitos logo na sua tentativa de se estabelecer, pois quanto mais nos tornamos livres para manifestar a experiência individual/coletiva que nos identifica com o grupo mais nos compreendemos como seres humanos sociais gregários em constante processo de transformação, arcando com nossas obrigações políticas lutando por nossos direitos de existir socialmente. Logo, não se trata de um caráter imediatista presente na proposta freireana, mas da inserção no processo em seu princípio pela inquietação produzida na liberdade do diálogo, pois suas vozes são ouvidas e as interrogações, antes reprimidas pelo medo de se estabelecer no mundo por meio de suas aspirações pessoais, passam a fazer parte da construção de uma identidade social.

O percurso da metodologia dialógica freireana nos círculos de cultura se movimenta, desde sua construção colaborativa com a comunidade de estudantes envolvidos no processo, até o desenvolvimento de suas bases que movimentam no mesmo ritmo do seu desenvolvimento que não se encerra nas aspirações experienciais dos envolvidos em contemplar sua liberdade de criticar a realidade a

sua volta. Os círculos de cultura são vivos porque a cultura também é e não se educa sem a consideração do seu valor atribuído às classes populares, mais especificamente aos trabalhadores da ordem dos desamparados socialmente. Os círculos de cultura podem ser desenvolvidos em contextos sociais diversos, pois se conectam a realidades diferentes a partir do estado de opressão sofrido pelos trabalhadores.

As instituições educacionais que se utilizam do entusiasmo esperançoso, contido no pensamento freireano libertário e confrontador, veem a formação dialógica dos sujeitos como necessária à construção da autonomia e da liberdade de pensar. Considera-se um pensamento emancipado aquele que passa a olhar além das lentes ideológicas do poder dominante e recria contextos históricos numa elaboração consciente, enfrentando a problemática apresentada e alcançando interrogações equacionais que não trazem em sua evolução respostas absolutas, mas novos problemas que necessitam do cerco epistemológico dirigidos por novos questionamentos. A verdade contemplada na construção do processo educativo libertário consiste em encontrar a realidade que se origina no reconhecimento dos seres humanos como seres de relação, destravando as portas de uma percepção alterada do real pelas forças que naturalizam a opressão das classes populares. Reconhecer a substância que mobiliza a sociedade e a constrói é se entranhar na plasticidade da maneira como ela se desenvolve por meio da força de criação dos sujeitos.

Apontamos algumas instituições que ressignificam o teor teórico-prático do pensamento freireano que criaram sua própria pedagogia em um diálogo permanente com o contexto histórico dos trabalhadores que estão à mercê da opressão estrutural sistêmica, difundida sutilmente para suavizar o poder de opressão exercido sobre a possibilidade de construção de suas liberdades individuais que só serão alcançadas quando conectadas ao princípio fundante da liberdade social coletiva.

O MST representa uma reconfiguração dialógica dos círculos de cultura ao criar uma pedagogia baseada na valorização da ação da luta constante pela ruptura radical com pedagogias bancárias de alcance restrito e insuficiente para produzir efeitos práticos nos assentamentos. O enfrentamento, diante dos paradigmas educacionais constituídos na exploração do trabalhador e na negação dos direitos básicos de existência digna, torna-se metódico e ganha contornos de viabilidade

estrutural pedagógica quando alçado à formação dialógica contínua dos educandos, adolescentes e adultos envolvidos no processo.

Em suma, constatamos que os círculos de cultura são necessários a busca de uma pedagogia que veja na dialogicidade da formação de sujeitos a descoberta de seus potenciais cognitivos. Uma pedagogia que não esteja refém da lógica estrutural que limita os sujeitos por meio de condicionamentos que os segrega socialmente, os impedindo de atuar no mundo e com ele; reconhecendo seu poder de ação para interferir na construção de uma sociedade justa que tenha como objetivo maior inserir seus participantes na luta por um espaço social digno e livre do medo de agir como cidadãos conscientes de seus direitos que precisam ser conquistados por mecanismos estruturais de resistência, construídos pela apropriação do conhecimento nos círculos de cultura dialógicos potencialmente desenvolvidos para cumprir com este propósito pedagógico.

No âmbito estrito, após uma vida de desamparo social, sobrevivendo amedrontado pelo medo de seguir em frente e me ver como um sujeito de ação social potente, capaz de me pronunciar no mundo e me inserir nele em sintonia com as possibilidades que ele oferece para que eu pudesse desenvolver um poder de criação e recriação da própria realidade estrutural que me cerca, consegui, por meio de uma educação baseada no princípio dos círculos de cultura dialógicos, conquistar espaços sociais que meus sonhos pessoais nunca havia vislumbrado. Vejo minha participação social como ação política que rompe com a reprodução ideológica parcialmente e me lança na construção de possibilidades maiores em um rompimento contínuo, configurado no encontro e no desencontro de minha liberdade como sujeito que almeja constantemente praticá-la para, também, tocar por meio do vínculo afetivo com os educandos, em suas vidas estudantis, contribuindo como docente do ensino básico, de forma a alertá-los sobre o processo existencial de desafios, aparentemente intransponíveis, no qual já estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, 2020.

ALEGO, THALES MOURA BRASIL. **A escola democrática do MST inserida na educação pública estadual de Minas Gerais**: a experiência da escola Eduardo Galeano (Campo do meio/MG). Disponível em: <https://bdttd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1633/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Thales%20Moura%20Brasil%20Alegro.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

AMARANTE, L.; MACEDO, A. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do legado freiriano. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1224-1241, set. 2021.

AZEVEDO, F. P. O conceito de cultura em Raymond Williams. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**. São Luís, MA, v 3, jul./dez. 2017.

AZEVÊDO, C. L.; LEAL, Y. L. de V.; SILVA, S. B. da. Círculo de cultura freireano: instrumento metodológico para o ensino profissional. **Revista Ed. Popular**. Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 8-9, set.-dez. 2021.

BORGES, D. C.; SOLKA, A. C.; ARGOUD, V. K.; AYRES, G. de F.; CUNHA, A. F. da. Círculo de cultura como estratégia na promoção da saúde: encontro entre educação popular e interdisciplinaridade. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 6, p. 229, dez. 2022.

BORGES, M. C.; COSTA, M. S. F. P. M.; RIBEIRO, B. de O. L.; VALENTE, L. de F. Círculos de cultura: gênese, fundamentos e experiências vivenciadas em um curso de pedagogia. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 127.

BRANDÃO, C. R. Em volta do fogo aceso, em volta do círculo. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 16-17.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**: acompanhamento às escolas. São Paulo: Editora Perez Ltda, 2001.

CAMARGO, M. S. de. Nota à primeira edição. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 311.

CAMPOS, S.; GIUBILEI, S. A Pedagogia do oprimido em debate. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 116.

CAVALCANTE, R. A educação Biocêntrica dialogando nos círculos de cultura. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 311.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 46/47.

COSTA, M. A. A. da. As contribuições do Movimento de Cultura Popular (MCP) para a educação brasileira. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**, v. 6, n. 2, ago. dez. 2015.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DALMAGRO, S. L. História da escola no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 782-810, jul./set. 2017.

**ESCOLAS TRANSFORMADORAS**, 2018. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-projeto-ancora/>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

**ESCOLA POLITEIA**, 2018. Disponível em: <https://www.escolapoliteia.com.br/>. Acesso em: 25 de abril de 2024. Escola Democrática.

FIORI, E. M. **Pedagogia do oprimido (prefácio)**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRANCO, D. de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 a 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.

FREIRE, P. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, G. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, jul. dez. 2021.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.** v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HOLLIDAY, O. J. O desafio e a paixão de aprender no âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: não há docência sem discência. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. **Círculo de cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 35.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATOS, J. S. A História nos Livros Didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.

MENESES, P. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Simposium**, a. 3, n. Especial, p. 21-25, dez. 1999.

MORENO, Juliana; SANTOS, Danielle. Princípios, fundamentos e processos formativos de uma escola democrática no município de São Paulo. **Criar Educação**, v. 13, p. 25-26, 2024.

OLIVEIRA, A. E. A. de. Roda de conversa e círculo de cultura: instrumentos com potencial de mobilização e emancipação. **Revista Panorâmica**. Edição Especial 2021.

OLIVEN, R. G. A relação Estado e cultura no Brasil: cortes ou continuidade. In: MICELI, S. **Corpo e alma do Brasil: estado e cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984, 239 p.

PACHECO, J. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Transições).

PACHECO, J.; OLIVEIRA, D. E. F. de; NARITA, F. Z. a educação como projeto de corresponsabilização: práticas, saberes e mudança social no século XXI. Entrevista com José Pacheco. **Cadernos CIMEAC** – v. 6, n. 2, p. 5-14, 2016. ISSN 2178-9770 Uberaba – MG, Brasil.

PARADELA, V. C.; PIFANO, Y. de P.; COSTA, D. V. F. O conceito de servidão voluntária: reflexões e diálogos com a gestão de pessoas. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, n. ed. Especial, p. 2-25, 2020.

PAULO, F. dos S.; TROMBETTA, S. Educar é sempre um ato político. **Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, v. 23, n. 2, 2021. e-ISSN: 1982-3010.

PINTO, V. **Ciências e Existência**: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Líllian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RAUSCH, R. B.; TOMELIN, N. B. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o círculo de cultura como possibilidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 de mar. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Memórias da Educação).

SERRA, E.; SOBRINHO, A. P. A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo. **Bol. geogr.**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 143-152, maio.-ago. 2013.

SILVA, J. C. da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005.

SILVA, J. T. da. Escola projeto âncora: um novo jeito de fazer educação. **Revista Administração Educacional**, Recife, PE, v. 9, n. 1, p. 147-170, jan./jun. 2018.

SILVA, P. C. e. Individualismo e alienação: condições e contradições do ser social em Karl Marx. **Revista Ideação**, n. 39, jan./jun. 2019.

SILVA, M. C. de P; VIEIRA, J. L. Os Círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no Proeja de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601-619, abr. jun, 2019.

SOUZA, J. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-100, maio 2000.

SOUZA, J. **A Elite do atraso da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

THIOLLENT, M. **Mai de 1968 em Paris**: testemunho de um estudante. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## ANEXOS

### Os círculos de cultura na experiência do PIBID

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialética em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE *apud* SOUZA, 1997, p.154).

Este relato de experiência apresenta meu trabalho monográfico que se utilizou do espaço educacional pedagógico da Escola Municipal Itamar Martins Ferreira, Goiânia/GO, e representa uma releitura da presença do referencial freiriano nas ações pedagógicas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/MEC, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC/GO, do curso de Pedagogia, nesta referida Escola para estudantes de 1ª a 4ª série na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos- EAJA, no segundo semestre do ano de 2014. É importante ressaltar que o contato com este referencial foi realizado em grupo pelos estudantes bolsistas, nas disciplinas de EJA na PUC/GO e nas reuniões de coordenação PIBID e, pela bolsista supervisora, professora da Escola Municipal Itamar Martins Ferreira, Maria José do Nascimento, encarregada do acompanhamento da prática em sala de aula dos(as) estudantes bolsistas PIBID.

A experiência foca em três concepções do pensamento de Paulo Freire: o diálogo, a construção coletiva e a intencionalidade política da ação educativa, que possibilitaram sistematizar as reflexões acerca do experimento pedagógico desenvolvido pelo programa do PIBID com os estudantes do primeiro segmento da EAJA, no primeiro semestre do ano em curso. A partir dessas concepções construiu-se o tripé para a sistematização das ações que resultaram no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação do experimento que demonstrou o quanto se faz importante a ação dialógica no espaço escolar.

Nesta caminhada, foram sendo desveladas as relações entre as professoras da Escola, os estudantes da EAJA e os(as) bolsistas num importante espaço de constituição de aprendizagens que possibilitaram a construção coletiva deste mesmo conhecimento dentro da instituição escolar. Foi, então, a partir do diálogo “como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE, 1987, p.46) que

buscou-se capturar as primeiras impressões, para a efetiva realização do trabalho que se configurou com uma harmonia pedagógica mediada pelo diálogo.

O exercício do diálogo em todas as etapas do processo de sistematização garantiu a construção coletiva da proposta que procurou no exercício desta ação a articulação entre os estudantes, os bolsistas, o corpo pedagógico e administrativo da escola que se envolverem nesse processo de construção ativa. Certamente, houve resistências, tanto da parte dos bolsistas quanto do corpo pedagógico e administrativo. Porém, as reavaliações via diálogo, propostas na caminhada permitiram que novas estratégias fossem traçadas e uma organização política deste espaço fosse sendo gerada. Foi no diálogo que a interação entre os estudantes possibilitou apresentar seus pensamentos e suas crenças no espaço escolar, viabilizando o conhecimento, a discussão e a proposta pedagógica com o desvelamento de suas realidades com o método freiriano. Machado e Rodrigues reafirmam a dialogicidade do processo de construção da leitura de mundo que precede a leitura da palavra quando se garantem

(...) o respeito e a articulação entre o individual e o coletivo, o trabalhar em consonância com outras pessoas da instituição/comunidade, a valorização das diferenças, da diversidade, na busca de unidade no trabalho, numa perspectiva processual, em que nada está pronto e acabado – é fundante, assim como o buscar aliados, dialogar, construir estratégias de organização e ocupar espaços na estrutura (...). (MACHADO e RODRIGUES *apud* SOUZA, 2012, p. 4)

As autoras Machado e Rodrigues (2012) buscam em Freire e Shor (1986) os argumentos que permitem vislumbrar uma perspectiva humana e libertadora, a partir do conhecimento da história política da instituição. Apresentam ainda a necessidade de traçar o perfil ideológico para articular as estratégias de lutas que permitiram as mudanças. Tais estratégias, em relação a minha experiência no PIBID aqui apresentada, serão demonstradas em seguida.

Acerca da intenção política na ação educativa consistiu em compreender os limites desta prática. “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade de sua prática” (FREIRE, 2011, p.25). Neste processo de construção do experimento pedagógico coube aos bolsistas e a supervisão da escola questionar em qual direção seriam propostas as sistematizações, que iriam viabilizar o processo de conscientização econômico, social e político de homens e mulheres.

O método Paulo Freire norteou todo o trabalho da equipe pibidiana alcançando os envolvidos com intensidade. O método deste grande mestre da educação sustentou a pesquisa do programa (PIBID) e direcionou o subprojeto EJA pelo qual participei. O método que, mais tarde, de acordo com o próprio autor não poderia simplesmente ser encarado como uma receita pronta para o processo educacional escolar consiste em etapas diferenciadas que evoluem progressivamente. A etapa da investigação é caracterizada pela busca conjunta, entre professor e estudante, das palavras e da temática mais expressiva da vida do(a) educando(a), sem fugir do seu universo sociocultural. Em seguida, a etapa da tematização conscientizando o(as) educandos(as) dos significados que o cercam oriundos das palavras investigadas. Nesta escola o método freiriano sofreu outra leitura e as palavras geradoras foram substituídas por temas da realidade vivenciados pelos alunos. Após a investigação dos significados e a tematização destes, chegou a hora da etapa da problematização, momento em que o professor mediador motiva os alunos a superarem as ideologias que os impedem de terem um posicionamento conscientizado do mundo e da vida.

A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe? Melhor. Antes de fazer isso ele investiu aos brados *com* uma educação, *contra* outras. Por isso, depois de falar contra que educação a sua se apresenta e como é a educação em que ele crê, é preciso dizer contra que tipo de Mundo ele acredita em um outro, e porque crê que a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que aí está. (Brandão *apud* Souza, 1993, p. 7)

Trazer, portanto, para o plano individual e levá-la ao coletivo e por meio desta ser um elemento decisivo nas estratégias traçadas constituiu-se um processo conflitivo, mas que tornou clara a vertente da proposta:

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. Isto significa então reconhecer a natureza política desta luta. (Freire *apud* Souza, 2001, p. 19).

Ao observar o espaço específico da instituição escolar que pertence a rede pública de ensino do município de Goiânia descobriu-se que a instituição já possuía uma sistematização histórica sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos-EAJA, logo, contribuiu para que o belo trabalho fosse desenvolvido incrementando

novos elementos à proposta pedagógica dessa modalidade de ensino. Porém “a busca incessante do conhecimento, enquanto forma de intervenção concreta da realidade na medida em que se coloca esse conhecimento a serviço da construção da realidade social, econômica e política” (Machado e Rodrigues, 2012, p. 490) impõem desafios, tensões e medos e, ao mesmo tempo, exigem ousadia e coragem que incidem no compromisso com o mundo e com o outro e na coerência entre a palavra e a ação.

O papel da fala e da escuta no centro deste projeto audacioso, o aprender a escutar, aprender a fazer silêncio e a se abrir para receber os relatos e testemunhos do outro e a partir destes buscar elementos que estimulem a comunicação e a transformação, enfim uma proposta de constante aprendizagem, foram ferramentas importantes para a canalização das experiências individuais como resposta aos desafios impostos.

### **Trajetórias de um experimento pedagógico na EAJA construídos na base dos círculos de cultura**

O experimento iniciou na Escola Municipal Itamar Martins Ferreira, no mês de abril do ano letivo de 2014, com os estudantes de pedagogia e a professora/supervisora, bolsistas do PIBID-PUC/GO com a intenção de sistematizar uma proposta que resultaria numa intervenção a ser desenvolvida com os/as estudantes de 1ª a 4ª série da EAJA do turno noturno desta Escola. Inicialmente pensou-se em realizar atividades dentro dos temas geradores idealizados por Paulo Freire, porém a proposta político pedagógica da Escola para o ano de 2014 determinava que a metodologia utilizada nas turmas de EAJA, seria pautada em projetos temáticos e estes partiriam dos interesses e anseios dos estudantes desta modalidade.

Feitas as constatações iniciais houve um planejamento que possibilitou a investigação dos temas e realização do diagnóstico de interesse dos estudantes. As ações celebradas neste plano inicial tiveram como princípio a ação efetiva dos bolsistas a fim de que se familiarizassem com a dinâmica da sala de aula e com os/as estudantes.

### **Os procedimentos metodológicos escolhidos**

a) Levantamento preliminar da realidade local.

- b) Escolha de situações significativas.
- c) Caracterização e contextualização dos interesses dos estudantes.
- d) Elaboração de questões subjacentes às temáticas e a realidade presentes
- e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade.
- f) Preparação das atividades dialógicas com a comunidade (escolar e social)

O levantamento preliminar da realidade local foi realizado a princípio mediante o levantamento estatístico do número de estudantes matriculados na EAJA e os que estavam, efetivamente, frequentando as aulas. Constatou-se neste momento que havia poucas matrículas num total de 42, nas duas turmas de 1ª a 4ª série, sendo que apenas 30 estavam frequentando. 14 na 1ª e 2ª séries e 16 na 3ª e 4ª séries. Destes estudantes constatou-se que 10 são mulheres e 20 homens, prevalecendo o sexo masculino na turma de alfabetização. No decorrer do ano, três estudantes evadiram da 1ª e 2ª série e três da 3ª e 4ª série, os motivos alegados por estes estudantes foram problemas de saúde e impossibilidade de conciliar o horário de trabalho com o horário de entrada da escola. Em relação às questões geracionais constata-se que há uma variação de 16 a 65 anos, e que prevalece a população adulta, entre 25 a 45 anos.

Em relação às duas professoras regentes, constatou-se que ambas atuam na EAJA da rede municipal de Educação a mais de 20 anos nesta modalidade de ensino, e que ambas havia vivenciado experiências anteriores a proposta político pedagógica da SME e da Escola. Uma das professoras desenvolveu junto à Secretaria Municipal de Educação propostas e políticas para a formação da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos nesta mesma Rede e a outra professora havia participado de diferentes composições desta modalidade: AJA extensão e EAJA seriação nas escolas da Rede. Ambas havia trabalhado como regentes de sala de aula, coordenação pedagógica e uma delas na direção da Escola em anos anteriores. Quanto à professora de educação física constatou-se uma experiência de mais de dez anos nesta modalidade de ensino. Sendo que já atuara com EAJA seriação, alternativa e extensões. A faixa etária das professoras varia de 36 a 54 anos de idade.

Em relação aos sete estudantes de pedagogia, bolsistas do PIBID que atuam nesta escola, cursam do terceiro ao sétimo período do curso. Apenas um deles é do sexo masculino (eu mesmo). Alguns já havia cursado a disciplina da EJA e tiveram

experiências com estágio nesta modalidade de ensino. A faixa etária dos estudantes varia de 22 a 31 anos.

As atividades subjacentes ao estudo da realidade foram subdivididas em dois grupos:

O Grupo A teve a preocupação com levantamento de exploração das “falas” dos(as) estudantes em relação aos desejos e sonhos encontrados na escola e sua relação com a vida individual, coletiva e a inter-relação entre eles na ampliação dos conhecimentos destes em relação ao mundo do trabalho. As questões investigadas partiram do seguinte questionamento:

O que levou à saída da Escola e o seu retorno a ela?  
O Trabalho foi um dos motivos preponderantes para a evasão e o retorno à escola?

A estratégia utilizada para gerar este conhecimento foi a roda de conversas com os (as) estudantes a fim de despertar o interesse em relação ao assunto e a partir desta realidade pode-se capturar as falas significativas por meio de gravações e vídeos que evidenciaram suas trajetórias escolares, suas idas e vindas à escola e a relação de sua vida com o trabalho.

Destas rodas de conversas resultaram na construção de um livro: Relato de experiências dos estudantes da EAJA na escola Municipal Itamar Martins Ferreira e um vídeo denominado: *“Depoimentos dos estudantes da EAJA da Escola M. Itamar Martins Ferreira: Porque permaneço na escola.”* produzidos pelas bolsistas que compuseram este estudo.

O outro grupo de estudantes bolsistas, aqui denominado grupo B, realizou uma atividade que foi intitulada: “Aprender a Aprender” que teve como norte a discussão acerca do trabalho e escola: trabalho formal e informal e a relação (in)direta da escola no contexto de sobrevivência, mundo do trabalho e as profissões em evidência. As questões elaboradas para a realização do trabalho foram:

O que se entende por trabalho?  
Qual a influência do trabalho na construção dos elementos de sua sobrevivência?  
Como você relaciona a escola e trabalho?

As estratégias para desenvolver o debate e ampliar o diálogo pautaram-se nos filmes; *Aprender a Aprender* e *Paulo Freire contemporâneo - Documentário*. Estes diálogos foram registrados em caderno de campo e gravações em vídeos que

possibilitaram a organização e a sistematização dos procedimentos pedagógicos que se efetivaram na sequência dos encontros com os estudantes.

As situações significativas encontradas na fala dos estudantes ganham vida na aplicação do método Paulo Freire. As palavras estão carregadas de afetividade e embasadas em uma memória crítica das situações históricas que prevaleceram em suas vidas. Portanto, é nesta fase do método freiriano que as palavras geradoras são identificadas. É feito um levantamento do universo vocabular do aluno retirando de suas raízes históricas culturais a significância de uma temática ampla que não fuja do seu contexto.

Quando a proposta de trabalho com o método é mais ampla, esta etapa de *codificação da descoberta* continua na escolha dos *temas geradores*. Isto pode acontecer quando, mesmo na etapa de alfabetização, há um interesse em provocar debates mais a fundo sobre as questões que as palavras geradoras apenas sugerem. Acontece também, com mais frequência, quando a etapa de alfabetização é prolongada na de pós-alfabetização, para que os alunos dos grupos de cultura atinjam plenamente aquilo que os educadores Mamam de *alfabetização funcional*: um domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo mais operativo do que o que a simples alfabetização proporciona. (BRANDÃO *apud* SOUZA, 1993, p. 18)

Este é o momento em que cada palavra ganha sua significação própria. Os fonemas são introduzidos e reorganizados gerando outras palavras que os estudantes virão a se familiarizar, ocorrendo uma aquisição da linguagem pelas palavras carregadas de dor e afetividade, desenvolvendo um apego crítico às situações vivenciadas anteriormente. Os estudantes são desafiados a pensar sobre determinadas questões do seu cotidiano.

Durante todo o tempo da pesquisa; mais tarde, durante todo o tempo do trabalho do círculo de cultura, é preciso estar atento para o que se fala. As falas, as conversas, as frases, entrevistas, discussões dentro ou fora do círculo, tudo está carregado dos temas da comunidade: seus assuntos, sua vida. A vida da família em casa, no quintal, na lavoura; as alegrias, a devoção e o trabalho ritual das festas “do santo do lugar”; a luta coletiva contra a ameaça da expulsão das terras de trabalho do lavrador; as questões dos grupos populares organizados — grupos de jovens, de mulheres, de igrejas, de trabalho político; as questões do relacionamento das pessoas com a natureza, as tradições da cultura e as mudanças de tudo; as relações da comunidade com as tramas do poder; o sentimento do mundo. (BRANDÃO *apud* SOUZA, 1993, p. 19)

Os alunos demonstram interesse comum pelas circunstâncias que marcaram suas vidas em histórias enraizadas no universo cultural que os moldou. Os temas concretos que são discutidos e levantados remetem sempre a questões

ligadas com as relações do homem dentro do seu ambiente natural por meio da ação do trabalho sobre a natureza produzindo bens de consumo. Logo, se interessam plenamente pelo que são enquanto detentores de uma identidade cultural construída na liberdade que permeia suas relações.

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à *compreensão de mundo* (que é o melhor nome para a ideia de *conscientização* que nos espera algumas páginas à frente) a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo de cultura. (BRANDÃO *apud* SOUZA, 1993, p.)

Após encontrar os instrumentos alfabéticos geradores da significação do mundo dos(as) educandos(as) debates são suscitados sugerindo a ideia de conscientização. Só então os diálogos são abertos considerando aquilo que já foi apresentado pelas configurações individuais de suas raízes regionais, geográficas e socioculturais. A dialogicidade desse movimento, implementado pelo método freiriano, conduz a ruptura com o propósito ideológico entranhado na percepção de vida dos alunos. Dessa forma, sobressaem-se vislumbrando novos horizontes e validando uma possível participação social ligada ao pensamento crítico que agora os incomoda.

A construção de planejamentos para a intervenção na realidade dos estudantes da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), na Escola Municipal Itamar Martins Ferreira, foi um gesto ousado que partiu da supervisora bolsista/PIBID, Maria José do Nascimento. A iniciativa que, em um primeiro momento, assustou ligeiramente os(as) bolsistas do programa já mencionado, graduandos em Pedagogia, logo tomou forma, sendo vislumbrada como uma possibilidade real de experiência docente, sem as marcas das enfadonhas aulas tradicionais que se distanciam da proposta freiriana. A supervisora tem uma desenvoltura e uma familiaridade com os ensinamentos do mestre Paulo Freire que pode ser visivelmente notada em sua fala que comove e emociona além de produzir o efeito desejado. Toda essa intimidade com o conhecimento difundido por Freire foi desenvolvida ao longo de seus vinte anos de carreira como profissional docente e, a maioria deste espaço de tempo, trabalhando com esta modalidade de ensino.

A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão traz os pressupostos e as críticas. Ele traz a discussão de que é o professor quem

faz o seu aluno um mero depositário, ao considerar o aluno como incapaz de produzir conhecimento, e desconsiderar-se como um ser em formação contínua. Para Paulo Freire, ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se reproduzir conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social. Uma vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando jamais se curvará para a condição de oprimido, pois seu lema será a igualdade e por ela buscará. A educação bancária, transforma a consciência do aluno em um pensar mecânico, ou seja, em um sentimento de que a realidade social seja algo exterior a ele e de que não lhe traz consequências. (FREIRE IN FRANDO, 2013)

A experiência PIBID enredada no subprojeto EJA, rendeu-me uma carga de aprendizado do tamanho das emoções que vivi lá dentro. O encontro com uma instituição aparentemente divorciada de Freire e com uma professora prestes a se aposentar e há vinte anos entusiasmada com o seu trabalho me possibilitou descobrir as brechas para a inserção da proposta freiriana em ambientes institucionais altamente burocratizados. A tentativa de driblar o sistema educacional daquela instituição, impedindo a educação bancária de perpetuar as suas mazelas, não foi possível em sua totalidade. As palavras geradoras não puderam ser geradas como gostaríamos que fossem, mas a essência freiriana foi propagada na vida dos/as estudantes. A relação dialógica direcionou todo o nosso trabalho, resgatando o que havia de melhor nos alunos, desconstruindo barreiras ideológicas manifestadas na distante e burocrática relação anterior que os alunos tinham com a instituição. Chegamos para contribuir com a escola e fortalecer as intenções benevolentes da supervisora Maria José, enriquecendo relações e mostrando aos estudantes/trabalhadores que podem e precisam se tornar sujeitos históricos, politizados, resistentes às pressões sociais que os empurram à margem da sociedade.

A divisão social do trabalho, ao separar os homens em proprietários e não proprietários, dá aos primeiros poderes sobre os segundos. Estes são explorados economicamente e dominados politicamente. Estamos diante de classes sociais e da dominação de uma classe por outra. Ora, a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e, portanto, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois: o Estado e a ideologia. (CHAUI *apud* SOUZA, 1980, p. 90)

A formação docente dos bolsistas foi contemplada com a proposta de Freire sendo realçada no contexto atual daquela instituição. Descobrimos que empecilhos políticos são forças esmagadoras, mas a possibilidade de lutar contra essas forças

depende das intenções e disposições do grupo que se apropriou das ferramentas necessárias para propor uma luta em pé de igualdade. A valorização da arte priorizando a participação dos estudantes fortaleceu nosso diálogo com eles. Passaram a nos ouvir porque primeiramente nos dispusemos a ouvi-los, buscando compreender suas realidades oprimidas.

Organizamos um seminário intitulado Diálogos possíveis, que teve a intenção de promover um diálogo entre os estudantes da escola municipal Itamar Martins Ferreira com as lideranças políticas do município que compareceram com seus mais importantes representantes. Uma carta com as reivindicações dos estudantes foi elaborada, transcrita de vídeos gravados durante um momento criado somente para isso, e entregue para essas representações políticas municipais, simbolizando, formalizando a insatisfação e o desejo de mudança por parte dos estudantes. No seminário dos(as) educandos(as) falaram, questionaram e se sentiram participantes de um momento democrático, reconhecendo seus direitos de lutarem por algo que antes parecia não pertencer a eles.

Em outro momento, não menos importante, promovemos um Sarau que permitiu aos estudantes o contato com a arte cênica, musical, poética, artística em geral, possibilitando um encontro com talentos em seu próprio meio e a apropriação de uma identidade artística até então distante de suas realidades. O evento contou com a participação de voluntários como os esposos das bolsistas e do coordenador do nosso subprojeto, Nelson Carneiro, além da disposição dos alunos em contribuir ativamente com a proposta apresentada. O evento consagrou-se como o encerramento dos nossos trabalhos no ano de 2014 e representou a conquista de mais elementos acrescentados na rotina estudantil daqueles educandos(as).

### **A FALA, A ESCUTA, O APRENDER E O ENSINAR. QUEM ENSINA QUEM?**

Vários foram os temas oriundos das rodas de conversa e das gravações dos vídeos dos estudantes, dentre eles destaca-se o trabalho e sua associação com a sobrevivência:

*Eu, como no dizer do outro, eu nunca fui criança, sempre fui adulto, por quê? Porque fui criado sem pai e sem mãe, eu tinha que conciliar trabalho e responsabilidade com tudo. Vim para Goiânia em 71, não tinha nem parente, nem derente. Comecei a estudar, eu vi que não dava conta de estudar, de seguir estudos e trabalhar, o que eu escolhi? Resolvi trabalhar. Por quê? Se eu não trabalhasse poderia estar no mundo da perdição, aí né...*

*O meu trabalho me obriga a aprender e desenvolver. Experiência, graças a Deus eu aprendi com o mundo, mas a leitura é fraca. (AB. 56 anos)*

Outras temáticas são vislumbradas: abandono; pobreza; migração e luta. O estudante AB, destaca que aprendeu a viver num mundo “letrado”. Mas ele sente falta da leitura, porque ele se firmou no campo profissional como corretor de imóveis. Porém há dificuldades em realizar as ações cotidianas que exigem uma leitura mais elaborada.

Em outro relato de uma aluna na mesma faixa etária, encontramos a temática geracional e relações de gênero. A fala da estudante é um lamento em relação a sua anulação em detrimento a formação acadêmica do esposo e dos filhos:

*Eu não tinha apoio lá em casa, de ninguém. Minha filha tem duas faculdades, meu esposo tem faculdade, meu filho também. A Cris, aqui, oh! Que!!! Mas eu não abaixo a cabeça para eles não. Eu falo assim: - Eu posso não saber ler, escrever, eu sei. Eu não sei ler, mas eu entendo tudo que vocês fazem. Resolvo as coisas. (Cris. 59 anos)*

O fato de resolver “problemas de casa, pagar as contas, administrar o lar”, permite vislumbrar que a única diferença que a estudante faz em relação aos demais membros da família, centra-se no fato de não ter tido condições de estudar no mesmo momento em que os outros o fizeram e, o aprender a ler, é a forma como ela se coloca para se sentir “igual” aos demais membros da família.

Outros relatos apresentam a importância da escola em relação ao trabalho, desde a locomoção até questões pontuais como a de ir ao banco e conseguir depositar ou sacar o dinheiro:

*Primeiro vamos supor que eu pegava um ônibus no centro para o Setor Pedro, aí eu não sabia nem ler... Eu perguntava pros outro. Eu passava vergonha. Agora não. Eu já me viro. (Zezé 50 anos)*

Fato similar foi relatado pelo outro estudante que relata a importância do retorno à escola para ter autonomia na sua vida financeira:

*Tudo que a gente vai fazer hoje depende do estudo. É no banco Quando vai tirar um dinheiro. Quando vai colocar um dinheiro. Se não souber de nada, não tem jeito de fazer nada disso. Aí eu pensei: o que é necessário fazer isso (voltar a estudar). Aí eu voltei (F.58 anos)*

Outro relato, diz respeito à importância da leitura na relação com o trabalho, este fato foi ilustrado pela estudante que precisava ler os bilhetes deixados pelos patrões para que ela realizasse algumas atividades domésticas em seu cotidiano:

*Eu voltei para a escola porque eu trabalhava numa firma, eu só cuidava dos engenheiros, então eles saíam de manhã – isso eu achava muito humilhante – eles não sabiam que eu não sabia ler. Aí eles deixavam às vezes umas camisa que não era para passar, não era para lavar. Deixavam o bilhete, eu nem sabia que letra era aquela que tava escrita. Aí eu ia para a porta da rua pedir ajuda para quem passasse né, eu dizia assim: - Moça, o que tá escrito, por favor? A moça dizia que não tava escrito “camisa”. Tava escrito “**não passe**”. Aí eu pedia desculpas, agradecia e ela me dizia:- Não tenha vergonha não mulher, é assim mesmo. (M.A.55 anos)*

O “assim mesmo” não foi aceito pela estudante que procurou, anos depois, a escola como um local que pudesse aprender a ler e escrever e, este ato é constituído como um gesto autônomo e de cidadania para seguir em frente. A estudante afirma ainda: “Achei que chegaria mais rápido (a leitura), mas mesmo que venha devagarinho, eu não desisto. Sei que chegarei lá”. Várias foram as questões apresentadas para o afastamento da escola quando crianças. Relatam a falta de interesse na proposta da escola e as razões mais emergentes da vida, quanto a ausência da escola na região em que moravam:

*Eu. É o seguinte... Eu estudei bastante quando era criança, estudei até o segundo ano. Mas assim no primeiro ano parava, mais um ano e parava. (F. 56 anos)*

*Quando eu era criança a danação foi muito grande. Eu fui namorar, engravidei com 14 anos, aí larguei a escola pra cuidar dos meus meninos. (D. 55 anos)*

*Eu não tive oportunidade (de estudar), morava na roça, eu era a caçula, meus irmãos estudaram quando chegou na minha época, a escola fechou, aí eu não estudei. (L.50 anos)*

*Quando eu era criança eu estudei, só que eu nem lembro que série que foi na época, porque eu não dei valor nos estudos. Dizer que eu queria aprender? Não. Também não vou jogar a culpa na minha mãe, porque ela se esforçava pra gente estudar, só que a gente é que não deu conta, nenhuma das três irmãs, não aprendemos nada. Entendeu? Nem assinar o nome, eu só sabia a letra do meu primeiro nome, é como dizem eu só sabia que era o “O” porque a xícara é redonda (risos). (MA 58 anos)*

A possibilidade de estudar e a sua total ausência faz parte da história de vida dos estudantes da EAJA noturno. A esperança na Escola como um espaço que garanta apreensão da leitura e a sala de aula como um incentivo às práticas democráticas e autônomas tornaram possíveis o planejamento e execução de

algumas atividades pontuais, tornando este experimento em práticas dialógicas, em construção coletiva, provocando uma intencionalidade política da ação educativa que bolsistas do PIBID se propuseram organizar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Art. 208. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 31 out. 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96. Art. 37. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 31 out. 2014.
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_marcia\\_rodrigues\\_neves\\_ceratti.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf). Acesso em: 23 nov. 2014.
- CHILANTE, Ednéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. A política de educação de jovens e adultos no Brasil: desarmando a armadilha neoliberal. 2005. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01_05.pdf). Acesso em: 4 out. 2014.
- DI PIERRO, Maria Clara. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 5.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Vivenciando o referencial freiriano na universidade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 485-503, set./dez. 2012.
- PAINI, Leonor Dias; GRECO, Eliana Alves; AZEVEDO, Ana Laura; VALINO, Maria de Lourdes; GAZOLA, Sebastião. Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/202/150>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola: Ibrades, 1987. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/res5\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/res5_20.pdf). Acesso em: 11 nov. 2014.
- UNESCO/BRASIL. O que é UNESCO? Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/o-que-e-unesco.html>. Acesso em: 22 nov. 2014.