

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA MARCELA MARINI

**“UM OLHAR SOBRE O SUJEITO EM PAULO FREIRE:
Concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da
Esperança e Pedagogia da Autonomia”**

SÃO CARLOS
2018

LARISSA MARCELA MARINI

**“UM OLHAR SOBRE O SUJEITO EM PAULO FREIRE:
Concepção e análise das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da
Esperança e Pedagogia da Autonomia.**

Dissertação elaborada por Larissa Marcela Marini, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Larissa Marcela Marini, realizada em 27/02/2019:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula
UEPG

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
UFSCar

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery
UNIFALMG

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de Mestrado não poderia ter sido gestada sem o precioso apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me possibilitado momentos de serenidade e reflexão, e por ter me direcionado em diversos momentos para esta temática.

Agradeço também à minha orientadora Prof^a Dra. Fabiana Marini Braga, por todos os diálogos, incentivo e contribuições nesta pesquisa. Pois, de forma muito amável e sensível permitiu que eu construísse e reconstruísse por diversas vezes o caminho da pesquisa.

Da mesma forma, agradeço a Prof^a Dra. Lucimara Cristina de Paula e Prof^a Dra Adriana Fernandes Coimbra Marigo, por todas as contribuições dadas durante o processo de qualificação.

Desejo igualmente agradecer a todos (as) os (as) amigos que o Mestrado me presenteou, especialmente a Leticia Ferreira, Milena de Souza, Ana Carolina Pietscher e Leonardo Monteiro, cujo apoio e amizade estiveram presentes nos momentos mais difíceis.

Agradeço em especial ao meu pai, Pedro Luiz Marini, por ser o meu maior professor da vida, e também, por toda sua amorosidade, apoio e interesse em saber quais os resultados coletados ao longo da pesquisa. À minha querida mãe, Sandra L. da Silva Marini à minha irmã Lívia Victoria Marini e ao meu companheiro Pedro Vanzelli, que de alguma forma, compreensivamente, estiveram presentes em toda a pesquisa.

Por fim, deixo minha admiração e gratidão a todos (as) que lutam por uma educação libertadora e democrática que ouve a voz daqueles (as) que vivem silenciados pelas amarras opressoras da sociedade.

RESUMO

O estudo do sujeito no atual contexto educacional brasileiro se torna fundamental, visto que ele ocupa posição central no processo educativo, de forma a orientar as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas a partir da compreensão filosófica e sociológica que recai sobre ele. A referida concepção em torno do sujeito educando (a) do (a) qual pretende-se formar, reverbera de forma direta em práticas educativas presentes em salas de aula de todo o país, e torna-se imprescindível sua discussão no contexto atual, a partir das diferentes propostas que têm eclodido neste cenário. Ante essas informações, à luz de uma Teoria da Educação libertadora e problematizadora, de notoriedade nacional e internacional, esta dissertação de Mestrado em Educação propôs o estudo aprofundado da concepção de sujeito em uma abordagem freiriana, a partir da análise de três obras produzidas em períodos históricos diferentes. Os critérios para seleção das obras delinearão-se a partir do número de ocorrências do conceito estudado, do período histórico de cada obra, bem como a relevância das mesmas, sendo definidas: a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, produzida no Chile em seu contexto de exílio; a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992/2016)*, escrita no Brasil em um momento de ressignificação das aprendizagens adquiridas a partir de sua *andarilhagem pelo mundo a fora*; e a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, como última obra produzida em vida pelo educador. Nossa abordagem metodológica centrou-se em um primeiro instante na pesquisa bibliográfica descrita principalmente por Salvador (1978), bem como Lima e Miotto (2007), para posteriormente utilizarmos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para tratamento e análise dos dados a partir do estudo do sujeito enquanto unidade de registro. À face do exposto, esta pesquisa apresentou como questão fulcral: Como a concepção de sujeito é construída por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória? A pergunta sustenta-se na hipótese de que o educador, apesar de apresentar influências de diferentes correntes filosóficas em seu pensamento, constrói uma concepção de sujeito específica em sua pedagogia, que sofre alterações de acordo com os momentos históricos de sua produção. Dessa maneira, delineia-se como objetivo geral: Identificar e analisar as possíveis mudanças ocorridas na concepção de sujeito a partir do estudo de obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória, para constatar sua afirmação enquanto categoria conceitual definida por Paulo Freire, visto que o contexto social e histórico são elementos importantes à sua produção. Espera-se contribuir com este estudo para a orientação de práticas educativas mais democráticas, que considerem os educandos enquanto sujeitos do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito; Educação; Paulo Freire.

ABSTRACT

The study of the subject in the current Brazilian educational context is fundamental, because it occupies central position in the educative process, in order to guide the relations of teaching and learning established from the philosophical and sociological understanding that falls upon the subject. This conception about the subject of which one intends to develop reflects directly in educational practices present in classrooms throughout the country, and its discussion in the current context becomes essential considering the different proposals that have emerged in this scenario. Given this information, in light of a liberating and problematizing Theory of Education, whose notoriety is recognized in national and international context, this master's degree research in Education proposed the in-depth study of the conception of subject in a Freirean approach, from the analysis of three works produced in different historical periods. The selection criteria of the works were delineated based on the number of occurrences of the concept studied, the historical period of each work, as well as their relevance, being defined: *Pedagogy of the Oppressed* (1968 / 2014a), produced in Chile in his exile time; *Pedagogy of Hope: a reunion with the Pedagogy of the Oppressed* (1992/2016), written in Brazil at a time of re-signification of the learning acquired from his journey around the world; and *Pedagogy of Autonomy* (1996 / 2014b), as the last work produced in life by the educator. Our methodological approach was focused first on the bibliographic research described mainly by Salvador (1978), as well as Lima and Mioto (2007), and after was applied the content analysis of Bardin (2016) to treat and analyze the data from study of the subject as a record unit. In view of the above, this research presented the following central question: How is the subject conception constructed by Paulo Freire considering the study of three works produced in different periods of his career? The question is based on the hypothesis that the educator, despite influencing different philosophical currents in his thinking, constructs a specific subject conception in his pedagogy, which changes according to the historical moments of his production. In this way, it is outlined as a general objective: To identify and analyze the possible changes occurred in the conception of subject from the study of works produced in different periods of his trajectory, to verify its affirmation as a conceptual category defined by Paulo Freire, considering that the social and historical context are important elements of his production. It is expected that the study bring contribution to orientate educational practices to more democratic ways that considers the students as subjects of the process.

KEYWORDS: Subject; Education Paulo Freire.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Radicais da <i>Pedagogia do Oprimido</i>	78
Quadro II - Conscientização: Criticidade e Processo Histórico	81
Quadro III - A Ação e a Reflexão humana sob a égide da Transformação da realidade.....	84
Quadro IV - A relação Sujeito e Mundo.....	88
Quadro V - A dualidade da disposição do indivíduo na Educação: Sujeito e Objeto.....	91
Quadro VI - A Cognoscibilidade dos Sujeitos da Educação.....	95
Quadro VII - O Processo Investigativo dos Sujeitos no ato de Codificar e Descodificar.....	98
Quadro VIII - Diálogo e Pronúncia.....	102
Quadro IX – Libertação.....	105
Quadro X - Radicais da <i>Pedagogia da Esperança</i>	110
Quadro XI - Educação e Linguagem.....	112
Quadro XII - O Conhecimento enquanto Ato.....	113
Quadro XIII – Sujeito Crítico.....	115
Quadro XIV - A Politicidade na Educação.....	116
Quadro XV – Ensino e Aprendizagem.....	118
Quadro XVI – Diálogo.....	119
Quadro XVII – Sujeito e Objeto.....	121
Quadro XVIII - Radicais da <i>Pedagogia da Autonomia</i>	126
Quadro XIX- Ensino e Aprendizagem.....	128
Quadro XX - A natureza ética da prática educativa.....	130
Quadro XXI – O caráter formativo da educação.....	132
Quadro XXII - Sujeito do processo: produção e (re)construção do saber.....	133
Quadro XXIII – Pensar certo.....	135
Quadro XXIV - Assunção do <i>ser mais</i> e do estar sendo.....	137
Quadro XXV - A relação da curiosidade com o permanente processo de busca do conhecimento.....	139
Quadro XXVI – Mundo e História.....	141
Quadro XXVII – Autonomia.....	142
Quadro XXVIII – Fala e escuta.....	143
Quadro XXIX – Conceitos da <i>Pedagogia do Oprimido</i> relacionados com o conceito de <i>sujeito</i>	149

Quadro XXX - Conceitos da <i>Pedagogia da Esperança</i> relacionados com o conceito de <i>sujeito</i>	151
Quadro XXXI – Conceitos da Pedagogia da Autonomia relacionados com o conceito de <i>sujeito</i>	154
Quadro XXXII - Conceitos das três obras relacionados ao sujeito.....	155
Quadro XXXIII– Descartes da Pedagogia do Oprimido.....	167
Quadro XXXIV – Descartes da Pedagogia da Esperança.....	168
Quadro XXXV – Descartes da Pedagogia da Autonomia.....	169
Quadro XXXVI - Extensão dos radicais Pedagogia do Oprimido.....	170
Quadro XXXVII- Extensão dos radicais Pedagogia da Esperança.....	172
Quadro XXXVIII- Extensão dos radicais na Pedagogia da Autonomia.....	174
Quadro XXXIX – Qualidades do sujeito na Pedagogia do Oprimido.....	177
Quadro XL – Qualidades do sujeito na Pedagogia da Esperança.....	177
Quadro XLI – Qualidades do sujeito na Pedagogia da Autonomia.....	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO 1 - EXCERTOS BIOGRÁFICOS DO EDUCADOR PAULO FREIRE	21
1.1 Tramas da infância e adolescência.....	21
1.2 Iniciação de sua trajetória na educação.....	25
1.3 Ação política na Educação.....	26
1.4 As marcas da experiência de prisão e exílio	29
SEÇÃO 2 - OBRAS ANALISADAS	34
2.1 Facetas da Pedagogia do Oprimido.....	34
2.2 A redescoberta da Pedagogia do Oprimido via Pedagogia da Esperança...39	
2.3 A amplidão basilar da <i>Pedagogia da autonomia</i>	44
SEÇÃO 3 – AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS, O SUJEITO E A EDUCAÇÃO	47
3.1 O Sujeito e a Sociedade Moderna.....	47
3.2 Sujeito e estrutura – Teoria sistêmica	56
3.3 Sujeitos – Teoria subjetivista	60
3.4 Sujeitos e Sistemas – Teorias Duais	63
3.5 Sujeito sob a ótica da educação	66
SEÇÃO 4 – MATERIAIS, MÉTODOS DA PESQUISA E FORMA DE ANÁLISE.....	70
4.1 Material e métodos.....	70
4.2 Forma de análise dos resultados	73
SEÇÃO 5 - A ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	77
5.2 A Ação e a Reflexão humana sob a égide da Transformação da realidade	82
5.3 A relação Sujeito e Mundo	87
5.4 A dualidade da disposição do indivíduo na Educação: Sujeito e Objeto....	90
5.5 A Cognoscibilidade dos Sujeitos da Educação	93
5.6 O Processo Investigativo dos Sujeitos no ato de Codificar e Descodificar	96

5.7 Diálogo e Pronúncia.....	101
5.8 Libertação	104
5.9 Síntese final – O Sujeito e a Educação a partir da análise dos quadros da <i>Pedagogia do Oprimido</i>	106
SEÇÃO 6 - A ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	109
6.1 Educação e Linguagem	111
6.2 O conhecimento enquanto ato.....	112
6.3 Sujeito Crítico	114
6.4 A Politicidade na Educação	115
6.5 Ensino e Aprendizagem	118
6.6 Diálogo.....	119
6.7 Sujeito e Objeto.....	120
6.8 Síntese final – O <i>sujeito</i> a partir da análise dos quadros da <i>Pedagogia da Esperança</i>	122
SEÇÃO 7 – ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	125
7.11 - Síntese final – O <i>sujeito</i> a partir da análise dos quadros da <i>Pedagogia da Autonomia</i>	145
SEÇÃO 8 – O SUJEITO: ANÁLISE DE SUA CONCEPÇÃO NAS OBRAS ESTUDADAS	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

“Por que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que vendo, não vêem” (José Saramago – Ensaio sobre a cegueira).

No instante em que optamos pelo estudo do sujeito em Paulo Freire, deparamo-nos com múltiplas possibilidades de atribuição de valor semântico em conformidade com o contexto no qual está inserido. A saber, segundo o dicionário online Michaelis¹ sua primeira definição advém do feudalismo, momento em que o sujeito era denominado como indivíduo dependente de um suserano, ou seja, seu súdito. Dessa maneira, são seus sinônimos as palavras: subordinação, submissão e dependência. A segunda definição está relacionada a indeterminabilidade de uma pessoa, podendo ser qualquer indivíduo ou cidadão. Subsequente a ela está a forma pejorativa de indivíduo imprestável.

Já no campo da filosofia, o dicionário expõe o pensamento aristotélico, como um ser real, a qual são atribuídas transformações, qualidades ou acidentes. Ainda segundo o pensamento moderno, o sujeito relaciona-se diretamente com o eu pensante, a consciência e o espírito na medida em que é capaz de ter conhecimento sobre os fatos. Na área jurídica, ser sujeito implica ter direitos, e por fim, especificamente no Brasil tornou-se a designação que os sertanejos atribuíam aos escravos. Diante de fartas possibilidades de interpretação, nota-se que na maior parte das colocações o sujeito aparece aplicado de forma pejorativa, como submisso a outrem, fator que nos despertou interesse à medida que constatamos sua aplicação de forma distinta nas obras do educador.

Ao nos debruçarmos na leitura de obras freirianas, a partir de uma disciplina ofertada pelo curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, intitulada de “Estudos Freireanos: Educação, aprendizagem e transformação social”, nos apercebemos de que sua concepção de sujeito destoa destas até então delineadas nos dicionários e nas aplicações usuais da cotidianidade, pois partem de um campo filosófico e sociológico em que ser sujeito implica a assunção de uma postura ativa e reflexiva para mobilidade dentro de um rol social. Diante disso, colocamo-nos em uma postura investigativa, a fim de constatarmos

¹SUJEITO. In: Michaelis: Dicionário brasileiro de língua portuguesa. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sujeito/>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

as relações e atribuições estabelecidas pelo autor para este conceito, sobretudo às peculiaridades deste sujeito em suas obras, bem como suas possíveis alterações no decorrer de suas produções.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) se materializou como uma aprazível oportunidade de iniciação ao estudo deste conceito na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. Intitulado de “A concepção de sujeito para Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido (1968/2014)*”, a pesquisa buscou analisar sistematicamente o conceito a partir da obra citada. Como resultado, constatamos que ser sujeito implica posicionar-se de forma crítica em um mundo que não está dado como algo superior à sua capacidade de transformação, mas sim passível do estabelecimento de relações dialéticas e dialógicas. Portanto, implica no agir em comunhão, no respeito ao próximo, em ter opções, pensar, lutar, transformar e transformar-se, educar e educar-se, mover-se nas possibilidades, ser dono de sua história, libertar e libertar-se. Significa, ainda, estar num mundo de possibilidades mais justas na luta pela humanização.

Além dessas contribuições, a pesquisa possibilitou algumas reflexões em torno de como podemos pensar práticas educativas que de fato respeitem os educandos enquanto sujeitos de seu pensar e de seu agir, rompendo com modelos tradicionais de educação ainda vividos na sociedade brasileira. Porém, ressalta-se que a pesquisa se limitou a natureza de um TCC, portanto, houve a necessidade de fazer alguns recortes, que durante a análise dos resultados obtidos forneceram subsídios para a questão proposta nesta dissertação de mestrado, considerando a dimensão de suas obras posteriores, bem como todas as experiências vividas pelo educador.

Como inquietação secundária, pautamos nosso objeto de pesquisa na necessidade de reconstrução de práticas educativas que dialoguem com os (as) educandos (as), rompendo com atividades tradicionais amplamente difundidas no cenário educacional brasileiro. Destarte, a partir da inoperância deste modelo de ensino tradicional vigente até então, bem como dos altos índices de não aprendizagem entre jovens e crianças, pensamos acerca da centralidade destes sujeitos inseridos no processo educativo, não somente enquanto educandos (as), mas também como cidadãos do mundo. Posto isto, assentimos que se torna imprescindível reconhecermos o novo contexto globalizado da Sociedade da Informação no qual estamos inseridos, bem como sua exigência para que a escola se transforme, na busca da superação do modelo hierarquizante presente até então (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012).

Por conseguinte, como pauta para promoção de uma educação progressista e democrática, consideramos que o estudo do sujeito neste trabalho tem potencial para romper com a atual exclusão da livre produção de conhecimento construídas entre educadores (as) e educandos (as), corroborando para o entendimento e compreensão das formas de atuação e

participação dos indivíduos como sujeitos do processo educativo. Portanto, defendemos uma perspectiva de educação baseada na confiança e no diálogo, em que todos são sujeitos do processo. E, por esse motivo, Paulo Freire (2014a), a partir de suas inúmeras contribuições à prática educativa, fortalece-nos contra essa forte tendência à instituição de uma educação menos crítica, sendo de fundamental importância a retomada de suas obras e produções.

Ante as inquietações acima apresentadas, delineamos que esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: *Como a concepção de sujeito é construída por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória?* Tal problemática nos remeteu à formulação de uma hipótese sobre o cerne desta pesquisa, sendo ela a de que Paulo Freire ao longo das obras nos dá elementos para pensar em um determinado tipo de sujeito específico em sua teoria, que sofre alterações no decorrer de suas produções decorrente dos diferentes contextos expostos ao autor. Isto pode ser notado por meio das diferentes associações que ele projeta no sujeito, nos textos de cada obra.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, tendo a concepção de sujeito como problemática específica da mesma, e considerando o contexto social e histórico como elementos importantes à produção freiriana, delinea-se como objetivo geral: Identificar e analisar as possíveis mudanças ocorridas na concepção de sujeito apresentadas por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992/2016)* e *Pedagogia da Autonomia(1996/2014b)*. No que concerne aos objetivos específicos buscamos:

- Identificar com quais outros termos o sujeito se relaciona no decorrer das obras, a fim de estabelecer correspondência entre eles.
- Caracterizar os contextos vividos pelo autor, assim como suas influências nos textos.
- Apresentar um panorama acerca das principais correntes filosóficas e sociológicas que influenciaram o pensamento de Freire, no que refere à sua concepção de sujeito.
- Destacar em que medida a compreensão do termo sujeito é importante para o direcionamento das práticas educativas.

Os critérios para seleção das três obras acima citadas serão melhor explanados na “Seção 3 – Material, Métodos e Forma de Análise”, mas de antemão destacamos que são provindos de uma pesquisa sobre o contexto histórico, a relevância e o número de ocorrências do sujeito em cada produção. A obra *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* é considerada uma das principais do educador, com maior repercussão em nível mundial e traduzida em mais de vinte idiomas. O problema central apresentado pelo autor no livro, que se trata “da libertação

dos oprimidos”, permite que mesmo após alguns anos de sua publicação o assunto ainda seja atual e bastante pertinente, posto que nossa sociedade é uma grande geradora de desigualdades sociais (GADOTTI, 2004).

Após grande notoriedade desta obra, as produções posteriores de P. Freire, como a *Pedagogia da Esperança* (momento em que retoma aspectos centrais da *Pedagogia do Oprimido*) e *Pedagogia da Autonomia* (última obra publicada em vida pelo educador), garantiram seu reconhecimento mundial, tornando-o um autor de grande relevância. No Brasil, Paulo Freire foi eleito Patrono da Educação Brasileira, conforme estabelecido na Lei 12.612 no dia 13 de abril de 2012, e internacionalmente, obteve destaque, sendo eleito o terceiro autor mais citado mundialmente por meio de uma pesquisa realizada por Elliott Green², com base na ferramenta de pesquisa Google Scholar. Freire aparece citado 72.359 vezes, perdendo apenas para o filósofo Thomas Kuhn (81.311) e para o sociólogo Everett Rogers (72.780).

Para Hoffman, Rocha e Rodrigues (2014), P. Freire continua ocupando a posição de importante referencial teórico para compreensão do campo educacional do século XXI, devido a contemporaneidade de suas concepções. E, tratando-se de educação popular, a extensa contribuição do educador “se dá na percepção em relação ao ser histórico, o sujeito do processo, o educando. Este, dentro da Educação precisa conscientizar-se de que é ele o agente transformador da realidade, capaz de refletir criticamente (...)” (HOFFMAN; ROCHA; RODRIGUES, 2014, p.9). Portanto, considera-se que a compreensão minuciosa deste sujeito citado nas obras de P. Freire, enquanto fazedor de história no mundo e com o mundo, tem muito a nos esclarecer sobre quais caminhos podemos traçar para uma prática educativa que de fato seja libertadora.

Após constatar a grande relevância do educador e definir o objeto de pesquisa, realizamos uma busca nas bases de dados nacionais (Scielo³ e Periódicos CAPES⁴) e internacionais (Scopus⁵ e ERIC⁶) utilizando primeiramente os descritores: Subject (Sujeito) OR Individual (Indivíduo) AND Education (Educação), com objetivo de compreendermos em um primeiro momento a relevância do estudo sobre o sujeito no âmbito educacional. Posteriormente, a pesquisa foi realizada por meio dos descritores: Subject (Sujeito) OR

² MONTESANTI, B. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. *Nexo Jornal*, 04 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

³ Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

⁴ Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

⁵ SCOPUS. Disponível em: <<https://www.scopus.com/home.uri>>. Acesso em: 13 de abril de 2017

⁶ Education Resources Information Center. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

Individual (Indivíduo) AND “Paulo Freire”, para verificarmos o que se tem produzido sobre a temática proposta de forma mais restrita ao tema da pesquisa, nos últimos dez anos (de 2008-2017). Dentre os artigos encontrados nas bases de dados nacionais, foram descobertos 216 resultados para o Periódico CAPES e 19 resultados para o Scielo.

Já nas bases de dados internacionais (Scopus e ERIC), também utilizando os descritores: Subject AND “Paulo Freire”, foram disponibilizados 73 e 49 artigos respectivamente, dos quais apenas um aborda a questão do sujeito como centralidade da obra. O artigo do autor Noah de Lissovoy, intitulado de “*Repensando o Sujeito da Práxis*” publicado em 2009, contrapõe duas diferentes abordagens da concepção de sujeito: 1 – Em Freire, com a conceptualização da *práxis* na educação e na sociedade, em termos de luta entre opressor/oprimido; 2 – Em Michael Hardt e Antonio Negri com a denominação de um sujeito democrático global.

Dos artigos encontrados na segunda parte da pesquisa, apenas três trouxeram o termo sujeito de forma central nas produções. Um deles intitulado de “*La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, consciência crítica y provector*” de Manuel Alejandro Prada, publicado em 2009, em que propõe uma leitura do sujeito construída por Freire a partir das ideias: 1 - De que ser sujeito é uma vocação ontológica a *ser mais*; 2 – Essa luta do *ser mais* implica um posicionamento crítico do sujeito; 3 – Esse posicionamento crítico, implica em uma postura ético-política, a fim de tornar o mundo mais humanizado.

Outros dois artigos também apresentaram a temática do sujeito em Paulo Freire, porém como pano de fundo, como por exemplo no artigo publicado em 2016 por Marília Gabriela Menezes Guedes e Edineide Souza Sá Leitão intitulado de “*A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na Educação Infantil e na Educação de Jovens Adultos*”, que busca a compreensão da prática pedagógica docente e do processo educativo influenciado pelos seus sujeitos e contextos, assim como a tese intitulada de “*Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da “Educação como prática de liberdade” à “Pedagogia do Oprimido”*”, escrita por Bruno Botelho Costa em 2010, que trabalha a relação entre a *conscientização* e a necessidade da assunção do sujeito crítico e transformador dos problemas sociais.

Muitas áreas do conhecimento têm se detido historicamente na compreensão do sujeito e em suas relações com os outros e com o mundo, como por exemplo a Filosofia, a Psicologia e as Ciências Sociais, dada a relevância que este tema possui para o desenvolvimento de conhecimento científico em diferentes áreas. No que se refere ao âmbito educacional, dada toda sua complexidade, a compreensão da formação do sujeito, assim como suas atividades no

mundo, pode se converter em novas possibilidades de práticas educativas, que visem a valorização do potencial intrínseco à educação. Furlan (2016) considera o sujeito como um polo ativo, em que a ideia de atividade aparece como central, caracterizando-os como indivíduos com diferentes possibilidades de configuração do mundo.

Portanto, essa ideia de sujeito sempre em movimento, vai além da concepção de indivíduo social enquanto apenas existente na sociedade, já que se compreende o homem e a mulher como um conjunto de relações sociais, formados a partir do outro, em uma perspectiva intersubjetiva. Freitas et al. (2015) evidencia uma visão de sujeito com base nos textos de Vygotsky e Bakhtin, momento em que ressalta a importância da cultura e da sociedade para constituição do sujeito, sendo impossível separá-lo de suas relações, visto que a constituição do seu “eu” apresenta como condição necessária a participação do “outro”. Segundo Pino (2005, apud FREITAS 2015), Vygotsky nos permite repensar o sujeito em constante constituição, sendo um ser incompleto e comprometido com a sociedade, enquanto que em Bakhtin encontramos uma concepção de sujeito dialógico e ativo, constituinte de uma sociedade, mas também por ela sendo constituído (FREITAS, 2015).

Concentrando nossas atenções para a abordagem do sujeito em Paulo Freire, podemos denominar dois polos em que o homem pode situar-se: o homem sujeito e o homem *objeto*. O primeiro corresponderia àquele que expressa sua humanização e exercita sua liberdade de forma reflexiva, enquanto que o homem *objeto* restringe-se ao ser da adaptação, da acomodação e da desumanização (FREIRE, P., 1980, p.42 apud OSOWSKI, 2010, p.382). Portanto, a partir dessas breves indicações podemos pensar no sujeito enquanto um ser inacabado, produtor de história, de valores e de cultura, assim como na educação como um processo permanente de formação, considerando a cultura como elemento fundamental à sua teoria.

No que tange às suas influências teóricas, Michels e Volpato (2011) afirmam que P. Freire foi fortemente influenciado por duas correntes filosóficas: a Fenomenologia e o Marxismo. Em linhas gerais, destaca-se a Fenomenologia ao considerar a relação entre sujeito, mundo e objeto, contrariando uma visão racionalista bastante difundida na sociedade europeia até início do século XIX. Já o Marxismo, conhecido pelo seu conjunto de pressupostos e críticas ao modelo capitalista de produção, apresenta a ideia das classes antagônicas, de dominação e alienação das consciências, bastante utilizado por P. Freire ao relatar a relação entre opressor/oprimido e apresentar sua crítica a uma educação mecanicista (MICHELS; VOLPATO, 2011).

Porém, mesmo sendo influenciado por outras correntes filosóficas, a construção da concepção de sujeito, em Paulo Freire, apresenta grande originalidade à medida que o autor constrói sua teoria, imprimindo nela a sua visão de sociedade e de educação. Segundo Lima (2015), o sujeito em Paulo Freire destoa das definições filosóficas conhecidas até então, pois o autor o utiliza dentro da arquitetura de sua pedagogia, com significações próprias, sendo inviável pensar em todas suas produções sendo representadas por um modelo de sujeito tradicional importado da filosofia moderna.

Nas palavras de Mendonça (2006, p.161) é importante ressaltar que ele foi um educador que viveu seu tempo, e “contribuiu de maneira significativa para que a sua pedagogia, ganhasse organicidade dentro do contexto sociopolítico da realidade brasileira e mundial”. Além disso, sua teoria foi construída de forma que ele mesmo superava seu pensamento, a partir das diferentes correntes filosóficas incorporadas em suas produções (MENDONÇA, 2006). Em síntese, e a partir de uma leitura geral, é importante compreender que para Paulo Freire (2014a), somos sujeitos no mundo e com o mundo, fazedores de história. Em suas palavras:

Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (...) mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo (FREIRE, 2014a, p.103).

Neste sentido, a educação constitui-se como um importante instrumento que servirá à libertação destes sujeitos, potencializando a inserção crítica dos (as) educandos (as) na realidade da qual fazem parte. Ainda segundo P. Freire (2014a, p. 100) “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Diante do exposto, preliminarmente podemos pensar no sujeito em P. Freire como o motor das possíveis transformações ocorridas ao longo da História, já que sua trajetória é marcada de possibilidades e não mera adaptação, concretizando então um movimento dialético na relação homem/mulher-mundo.

Ante os levantamentos apresentados, podemos então repensar a prática educativa sob diferentes abordagens, considerando o sujeito educando/educador (a) em constante processo de formação e aprendizagem a partir das relações estabelecidas com o outro, fator esse que valida o estudo aprofundado da concepção de sujeito para Paulo Freire, tendo em vista que cada concepção filosófica atribuída a ele será determinante na visão que se constrói sobre o

processo educativo. Referente à relevância social desta pesquisa, destaca-se a superação do crescente discurso a favor da instauração de uma educação menos crítica, que pretende formar sujeitos receptivos e que durante o processo educativo, sofrem com a perda de si, por serem privados de ouvir o outro.

Para além disso, espera-se trabalhar para a superação de uma visão fatalista da realidade advinda de um crescente discurso sobre a naturalização da situação de opressão na sociedade atual, que induz os indivíduos a acreditarem no mundo como estático e imutável, negando a História e o direitos de *ser mais* dos sujeitos. Nas palavras de P. Freire (2014a, p.104), a partir do momento que há uma superação dessa visão fatalista da realidade “(...) cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos”. E esse movimento de busca é justificado a partir do momento que se tem como objetivo o processo de humanização dos homens e mulheres, conquistados por meio de uma educação problematizadora. Dessa maneira, nota-se que nosso desafio enquanto educadoras (es) está na luta por uma educação libertadora, além do reconhecimento da necessidade de luta contra a opressão, que nega o direito de "vir a ser " de milhares de pessoas.

Enfim, após ampla busca pelas bases de dados nacionais e internacionais, nos apercebemos de que grande parte dos artigos encontrados trouxeram a concepção de sujeito de forma coadjuvante, apresentando variados focos de estudos que não necessariamente correspondem aos objetivos desta pesquisa, cuja pretensão se detém em uma análise sistemática do conceito em cada obra a partir dos trechos selecionados. O caminho metodológico anteposto pautou-se em um primeiro momento na pesquisa bibliográfica a partir de Salvador (1978), bem como Lima e Miotto (2007), para que na segunda parte da pesquisa fosse utilizada a análise de conteúdo a partir de Bardin (2016).

A fim de organizar as reflexões e procedimentos utilizados no decorrer desta pesquisa, ela dispõe-se da seguinte forma: na Seção 1 apresentaremos os momentos mais marcantes da trajetória do educador, bem como os contextos fundantes de sua vida, para posteriormente na Seção 2 descreveremos as principais tramas envolvidas na produção e escrita das três obras analisadas nesta pesquisa. Na Seção 3 indicaremos a trajetória da concepção de sujeito ao longo dos séculos, desde o período Iluminista até a sociedade Moderna, indicando as principais correntes sociológicas que contribuíram ao pensamento humano. Nesta Seção também discorreremos acerca das abordagens educativas, relacionando-as às diferentes concepções de sujeito.

No tocante à Seção 4 anunciaremos os materiais e métodos selecionados para execução da pesquisa, tal qual os procedimentos necessários para investigação do conceito nas

obras. Também discorreremos acerca dos critérios de seleção das obras e suas possíveis contribuições para nossa investigação. Nas Seções 5, 6 e 7 apresentaremos os quadros com as análises de cada obra e os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizadas na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* e *Pedagogia da Autonomia (1997/2014b)*. Por fim, na Seção 8 traçaremos uma comparação entre os resultados obtidos a partir da análise das três obras, retomando a questão, hipótese e os objetivos desta pesquisa.

SEÇÃO 1 - EXCERTOS BIOGRÁFICOS DO EDUCADOR PAULO FREIRE

“Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (Paulo Freire – Pedagogia da Indignação)

Por todo o reconhecimento mundial do pensamento freiriano, há uma amplitude de relatos sobre sua vida e obra encontrados em diversas fontes, sob diferentes perspectivas. Optou-se ao longo deste capítulo introdutório e biográfico, pela transcrição dos principais caminhos percorridos pelo sujeito Paulo Reglus Neves Freire, tanto em seu âmbito pessoal, quanto profissional e político, sob o olhar de Ana Maria Araújo Freire, dada a sua sensibilidade e profundo conhecimento adquiridos a partir da condição de companheira de vida e obra de Paulo.

Inicialmente, apresentaremos alguns fatores que marcaram sua trajetória desde a infância, e que influenciaram diretamente sua forma de ver o mundo e construção de sua teoria, explicados por meio de suas experiências enquanto sujeito no mundo e com o mundo, foco desta pesquisa. As passagens apresentadas foram retiradas do livro “Paulo Freire: uma história de vida”⁷ e selecionadas a partir de sua relevância para configuração desta pesquisa.

1.1 Tramas da infância e adolescência

Em diversas obras Paulo Freire (2008, 2013, 2016) nos presenteou com excertos de sua infância e adolescência no Recife, seu autêntico contexto de origem responsável pela formação inicial do educador sequioso por justiça, que anos depois conquistaria espaço em todos os continentes do mundo. Desde muito criança mostrava-se estudioso e amante dos livros, como relatou em uma de suas obras⁸ ao narrar como aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, utilizando gravetos embaixo da sombra da mangueira do quintal de sua casa. Aos dez anos de idade mudou-se com a família para a cidade vizinha, Jaboatão, onde vivenciou momentos difíceis como a fome e precoce perda de seu pai três anos após a mudança.

⁷FREIRE, A. M. de A. **Paulo Freire: uma história de vida** – 2ª ed. rev. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

⁸FREIRE, P.; FREIRE, A. M. de A. (Org.). **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 256 p.

Apesar do momento ser marcado de muito sofrimento, a presença dos pais foi de grande importância na formação de seu caráter, sobretudo de sua mãe, que carinhosamente o amparou, mesmo sob a tendência autoritária e determinista que pairava nos ares daquela época. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire (2017, p.45) “É possível constatar, para aqueles que conheceram Paulo minimamente, alguns traços de sua personalidade de adulto se definindo na sua mais tenra idade”. O diálogo presente durante as conversas em família, quando ainda viviam no Recife, permeou toda sua trajetória, e pode ser percebido a partir de sua escrita vivaz, constituindo um Paulo Freire de diversas tramas.

Sendo o quarto e último filho do casal, Paulo sempre lembrou com muito carinho de seus irmãos (Armando, Stella e Temístocles), principalmente do último, o qual sempre esteve presente em suas lembranças: “Eu usava a amenidade das sombras para estudar, brincar, conversar com meu irmão Temístocles sobre nós mesmos, nossos amanhã, sobre a saudade de nosso pai falecido ou então para curtir, mergulhado em mim mesmo a falta da namorada que partia” (FREIRE, P., 2013, p. 26). Após o golpe de Estado de 1964, Temístocles que era sargento do Exército reformou-se em apoio e solidariedade ao irmão Paulo, vindo a óbito dois anos após a morte do educador.

Ainda no Recife, P. Freire se dedicou à leitura das palavras, com sua carinhosamente lembrada “professorinha” Eunice. Destacamos esse momento como importante para a trajetória de vida do educador, visto que é mencionado por ele em suas obras e também nas entrevistas em que dialogava sobre sua educação. No Livro do Bebê escrito por Dona Edeltrudes, mãe de Paulo, e citado por Ana Maria em sua biografia, ele “começou a ler no dia 15 de julho de 1925 aos 4 anos. Sua primeira mestra foi D. Amália Costa Lima, que juntamente com suas filhas o mimavam demais (...)” (FREIRE, E. N., p. 86 e 91 apud FREIRE, A. M. de A., 2017, p.51). Posteriormente passou a estudar com a professora Eunice. A passagem⁹ abaixo traz elementos importantes que justificam as futuras opções políticas de Paulo bem como participa da construção do seu *sujeito* educador:

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. (FREIRE, P. 1994, p. 58 apud FREIRE, A. M. de A. 2017, p. 51).

⁹A passagem refere-se a um depoimento de Paulo Freire sobre Eunice Vasconcelos, sua professora alfabetizadora, concedido à revista Nova Escola, ano IX, n.81, em dezembro de 1994, transcrito por Ana Maria de Araújo Freire em “*Paulo Freire: uma história de vida*”.

Em outro trecho da entrevista, ele retoma à prática de Eunice no momento em que diz:

(...) a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade. Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira... mas é como se (ela) tivesse dito a mim, ainda criança pequena “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...”. (FREIRE, P. 1994, p. 58 apud FREIRE, A. M. de A. 2017, p.52).

Foi dessa forma que, nas entrelinhas das primeiras experiências educativas do educador já estava sendo gerido seu ideal de educação, que refutaria qualquer metodologia mecanicista de alfabetização, comumente dissipada naquela época por meio das cartilhas. Os elementos indicativos de sua posterior teoria, encontram seus fundamentos e suas raízes sobretudo embaixo da mangueira de sua casa amarela, bem como na sala de aula da professora Eunice, responsável pela viabilização de suas primeiras leituras, tanto da palavra quanto de mundo.

Já em Jaboatão, contexto marcado por muita angústia e sofrimento, Paulo viu sua mãe encharcada pela dor da precoce viuvez e da humilhação advinda da pobreza. Ainda menino, lidou com a verdadeira fome e com a repentina mudança de vida da família. Parte do retrato de sua dor, na qual ele volta anos depois ao justificar o mal-estar que sentia em tardes chuvosas na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, teve seu início em 31 de outubro de 1934 quando:

(...) voltei ao quarto entre dezessete e dezessete horas e trinta minutos da tarde vi meu pai, ao esforçar-se para sentar-se na cama, gritar de dor (...) nunca tinha visto ninguém morrer, mas tinha a certeza ali, de que meu pai estava morrendo. Uma sensação de pânico misturada com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomaram meu ser e eu me senti perdido (FREIRE, P. 2008, p. 89).

A partir dessas constatações, é possível entender por que o município de Jaboatão marcou de forma assídua sua vida, já que proporcionou momentos de extrema dor ao ainda menino Paulo Freire. Porém, também foi neste cenário que teve a oportunidade de fortalecer seu senso de justiça e o verdadeiro sentido de luta a favor dos oprimidos e oprimidas, mesmo que seus pensamentos ainda não estivessem bem sistematizados. Foi um contexto de sofrimento, marcado pela superação e pela alegria nas pequenas conquistas do dia-a-dia,

constituindo-se como um espaço-tempo de intensa aprendizagem. (FREIRE, A. M. de A., 2017).

Devido às condições precárias de sobrevivência da família, Freire tinha poucas possibilidades de ingressar no ensino secundário, porém a persistência de sua mãe, ao percorrer diversas escolas de sua cidade à procura de uma bolsa, resultou na sua aceitação no colégio Oswaldo Cruz aos dezessete anos de idade, sob o comprometimento de que iria se dedicar aos estudos em troca da bolsa. Nas palavras de Paulo (1985) apud Gadotti (1996, p.32) ele relata a felicidade de sua mãe com a conquista “Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso”. Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui então para o Colégio Oswaldo Cruz, onde me tornei, mais adiante, professor”.

Assim como anunciado na passagem anterior, suas experiências vivenciadas no colégio possibilitaram que ele se descobrisse enquanto professor, pois atuou ensinando letras para estudantes nesse mesmo período. Ele sempre se mostrou muito grato ao dono da escola, Aluizio Araújo, como citado em uma entrevista na Revista Ensaio (1985) “Foram eles que criaram as condições para o meu desenvolvimento... É evidente que eles não poderiam ter-me fabricado, as pessoas não são fabricadas, mas a dimensão de minha experiência individual tem a ver muito com eles”. (In: Revista Ensaio, nº. 14, 1985, p. 5). Portanto, podemos retirar de suas palavras de agradecimento, elementos que constituem sua teoria, como por exemplo o nosso dever enquanto educadoras e educadores de oportunizarmos experiências aos (as) educandos (as) que garantam o seu direito enquanto sujeitos de *ser mais*.

Aos 22 anos, Freire ingressou na faculdade de Direito do Recife. A opção pelo curso adveio do fato de ser o único oferecido na área de humanas, já que não havia ainda em Pernambuco curso de formação para educador. Permaneceu na área da advocacia, por um pequeno período de tempo, e foi fortemente influenciado por sua primeira esposa Elza Maria Costa Oliveira, com a qual teve cinco filhos, a seguir carreira pedagógica. Logo após sua saída, ele foi convidado a assumir o cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), na época do Governo Vargas. A assunção desse trabalho possibilitou-lhe maior contato com a educação de jovens e adultos e concomitantemente com a classe trabalhadora, foco de seus futuros trabalhos.

1.2 Iniciação de sua trajetória na educação

No período em que se dedicou ao SESI, Freire foi marcado por importantes processos de aprendizagem como relatado em seu livro *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*. Foi esse contexto que despertou sua preocupação para a tensa relação família-escola, na busca do diálogo para reflexão sobre a relação pais e filhos, baseada nos castigos e conseqüentemente em formas de superação a partir da construção de relações democráticas.

Em 1955, fundou o Instituto Capibaribe em Recife, umas das principais escolas alternativas da cidade, que apresenta até os dias atuais uma proposta transformadora de educação, buscando a formação ética e moral voltada para a consciência democrática. O intuito principal de quando o Instituto foi fundado era o de educar crianças, formar professores e atualizar famílias, com manutenção vinda das mensalidades pagas pelos estudantes. Em maio de 1965, o Instituto foi reconhecido como de Utilidade Pública Estadual, pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (FREIRE, A. M. de A., 2017).

Em 9 de agosto de 1956, o prefeito progressista Pelópidas Silveira nomeou Paulo Freire como membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, justamente por seu extenso saber na área de cultura e educação. Nesse período, teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social. Já em 1959 foi nomeado Doutor em Filosofia e História da Educação.

É relevante destacar o período histórico que o Brasil vivia na década de 1950. O então presidente da época, Juscelino Kubitschek (J.K), colocava rapidamente seu Plano de Metas em ação, transferindo a capital do país do Rio de Janeiro para Brasília, que estava em construção. A demanda popular almejava o desenvolvimento econômico do Brasil, priorizando o setor industrial, dinamizando seu processo e investindo no setor de transporte e energia. De fato, J.K por meio de seu Plano de Metas (50 anos em 5), investiu na educação acreditando que o Brasil diminuiria as desigualdades sociais e se fortaleceria economicamente como uma grande potência mundial.

Nesse mesmo período Freire falava sobre a necessidade de estimular o povo, principalmente das classes mais desfavorecidas, a engajar-se nas causas sociais. Nas palavras de Gadotti (1996):

Os anseios da sociedade política vinham ao encontro dos de uma parte da sociedade civil dos anos 50, alimentando um clima propício para a mobilização, para as reflexões e para as pretensões de mudanças sociais e políticas. Freire, assim, traduziu as necessidades de seu tempo e nelas se engajou. (GADOTTI, 1996, p.36)

Portanto, havia um segmento progressista da sociedade, que juntamente com Paulo Freire, estava disposto a quebrar pensamentos e tradições discriminatórias e elitistas. As pessoas começavam a se despertar e se indignar com a pobreza, com a fome e o analfabetismo. Justamente nesse período, o educador se destacou ao traduzir as necessidades de seu tempo, instaurando uma *Pedagogia da indignação*, com a proposta de romper com políticas segregacionistas e discriminatórias. Em 1958, redigiu o Relatório apresentado no II Congresso de Educação de Adultos, um marco importante para sua carreira e para a educação brasileira, pois se tornou um ato revolucionário que apresentava oposição a uma educação neutra e alienante.

1.3 Ação política na Educação

O início dos anos 60 foi marcado pela intensa atuação de Paulo Freire nos movimentos de educação popular, o que acarretou um incômodo de cunho político em alguns grupos de direita que comandavam o país. Neste período, o Brasil vivia a efervescência da modernização, e transitava de uma sociedade tipicamente fechada, predatória e explorada em termos econômicos, rumo a uma sociedade aberta, que apesar da nossa inexperiência democrática advinda do sistema colonial presente ao longo da história brasileira, mudaria substancialmente a forma de conceber as relações sociais (FREIRE, P., 1965).

Partindo de uma visão amplificada, o contexto mundial dos anos sessenta ficou marcado pelo fortalecimento dos movimentos de esquerda principalmente nos países ocidentais, mas também por uma mudança de parâmetros referentes a Guerra Fria (iniciada em 1948), já que os casos de espionagem para desestabilizar o inimigo tornavam-se mais intensos, acrescentando muitos confrontos à década. No Brasil, havia um crescente processo de urbanização, com o deslocamento das pessoas da região Nordeste para a Sudeste do país, em busca de novas oportunidades de sobrevivência. Concomitantemente a esse processo, crescia a indústria das telecomunicações, a partir dos altos investimentos do Estado para a propagação da televisão no país.

No que concerne ao cenário político brasileiro, o governo centrava-se nas mãos de Jânio Quadros (1917-1992). Lançado à presidência com apoio da UDN (União Democrática Nacional) em janeiro de 1961, Jânio anunciou sua renúncia em agosto do mesmo ano após uma política de governo marcada pela desvalorização do cruzeiro e por leis de regeneração moral, propostas que geraram uma intensa insatisfação popular. Dessa forma, ensejou que seu sucessor e então vice-presidente, João Goulart (1918-1976) representante do PTB (Partido Trabalhista

Brasileiro), assumisse o governo do Brasil devolvendo a esperança de um país menos injusto para a população brasileira.

Ainda quando a renúncia foi efetivada, Goulart, ou Jango como era popularmente conhecido, encontrava-se na China (comunista) em uma missão diplomática oficial que almejava maior proximidade entre os dois países. Este fato foi gerador de um intenso desconforto nos Estados Unidos (capitalista), de quem o Brasil era aliado durante todo o período da Guerra Fria. Cabe ressaltar que os EUA viviam um período de histeria anticomunista e encontravam-se contrários a qualquer atividade subversiva tanto no seu país, quanto nos de seus aliados, e por este motivo, João Goulart foi imediatamente tachado de esquerdista pela elite dominante, o que gerou uma forte mobilização por parte do exército para forjar um possível golpe ainda em 1961, antes mesmo de sua assunção à presidência da República. Porém, como não havia legitimação popular ele foi adiado para 1964, quando de fato foi efetivado.

Apesar de todo descontentamento anterior ao início de seu trabalho, Jango assumiu a presidência, mesmo com seu âmbito de ação reduzido pela imposição do Parlamentarismo, que se caracterizou como um ato inconstitucional, já que não estava previsto na Constituição Federal de 1961, mas que, por conseguinte foi imposto como solução encontrada pelos grupos que rejeitavam sua posse. A partir do plebiscito realizado em 1963, com o retorno dos seus poderes concedidos pelo regime presidencialista, os planos de Jango puderam ser aplicados em grande extensão, o que acarretou novamente um clima de tensão nacional, visto que a elite sectária do país, sentindo-se ameaçada utilizou os meios de comunicação em massa para mobilizar e influenciar a população, acusando Jango de comunista.

Salientamos que no plano de governo de João Goulart estiveram presentes propostas copiosamente ameaçadoras à elite dominante, como a Reforma de base, a partir de uma Reforma Agrária que afetaria diretamente os grandes latifundiários do país, em sua maioria também políticos. Ademais, estava prevista a limitação dos lucros das empresas externas, a implantação do plano trienal para melhoria da situação econômica do Brasil, o que incluía a renegociação da dívida externa do país com os EUA. Em meio à instabilidade política deste período, estava sendo desenhado um plano no âmbito educacional que tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos de todo o país com a parceria de Paulo Freire. O Plano Nacional de Alfabetização de 1963 já previa a alfabetização de cinco milhões de jovens e adultos, o que triplicaria o número de eleitores nas regiões mais afetadas do país, gerando desconforto nos representantes da elite política.

Dentre os caminhos que levaram Paulo Freire à visibilidade do então presidente da República estava o êxito obtido a partir da experiência em Angicos. Enquanto iniciativa do

governo do Rio Grande do Norte (RN), ela foi a responsável pela disseminação do *sujeito* Paulo Freire enquanto educador progressista engajado nas questões do povo e de conscientização (FREIRE, A. M. de A., 2017). Convidado por Calazans Fernandes (1929-2010), então secretário da Educação do Rio Grande do Norte, Paulo Freire lidou com um quadro de analfabetismo de 70% da população adulta oficialmente registrado no Estado, sendo que dos 30% restante, 10% apresentavam uma situação de semianalfabetismo (FREIRE, A. M de A., 2017).

Fazendo uso de seus conceitos e práticas pedagógicas, o projeto iniciado em janeiro de 1963 encerrou-se em 2 de abril do mesmo ano com a formatura do grupo alfabetizado, após impressionar as autoridades políticas em grande escala. É válido ressaltar que a experiência em Angicos, não foi a primeira de sistematização do processo alfabetizador, mas por ter sido uma iniciativa do governo e principalmente do Estado do RN ela obteve grande repercussão entre a população.

Destarte, diante da eficácia pedagógica de suas ações na educação popular, o governo federal convidou Paulo para realização de uma campanha nacional de alfabetização, por meio do PNA (Plano Nacional de Alfabetização) sob a coordenação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), cuja pretensão era a alfabetização politizada de 5 milhões de jovens e adultos. Tais números afetariam diretamente o colégio eleitoral brasileiro, que naquele período exigia que o eleitor fosse alfabetizado para o exercício de seu direito. Nas palavras do educador em entrevista concedida ao jornal O Pasquim:

Foi pouco, mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época, um número que pode não ser exato, de 800 mil eleitores, era possível em um ano passar para 1 milhão e 300 mil (...) O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente 5 ou 6 milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante. (FREIRE, P., 1978, p.13 apud FREIRE, A. M de A., 2017, p.146).

Consequentemente, o programa resultou em inúmeras críticas, que compuseram mais uma peça cadenciada no golpe que estava sendo arquitetado. Frisamos que, neste período, toda a América Latina sofria com o problema do analfabetismo, assim como seus países firmavam-se em momentos politicamente instáveis, porém, o Brasil apresentava um dos mais altos índices, atingindo a marca de 20.464.000 (em 1963 na faixa etária de 15 a 45 anos), herança de nosso passado colonial e opressor (FREIRE, A. M. de A., 2017).

Em 1º de Abril de 1964, temerosos com a emergência dos movimentos populares, a direita brasileira, representada por grandes latifundiários e empresários, consumou o Golpe

Militar, após legitimação popular, afastando o então presidente João Goulart e encerrando os projetos educacionais que vinham sendo desenvolvidos mormente por Paulo Freire, sob acusação de doutrinação marxista e comunista. A título de exemplo destas acusações nefastas, transcrevemos abaixo a fala de uma vereadora da UDN (União Democrática Nacional) publicada no Estadão em 30/11/1963 e transcrita por Ana Maria de Araújo Freire (2017):

(...) A Campanha Nacional de Alfabetização, através do sistema Paulo Freire, representaria enorme perigo para as instituições, pois pretendia alfabetizar, em moldes marxistas, em 1964, 4 milhões de brasileiros que serão eleitores em 1965... Não se pode permitir, porém, que esse movimento venha a ser desvirtuado em benefício dos que pretendem implantar o comunismo em nosso País, visando à tomada de poder. (BRAGA, 1963, apud FREIRE, A. M. de A., 2017, p.157).

A educação como importante frente para emancipação do povo brasileiro, encontrava-se no centro dessa luta ideológica travada entre as classes antagônicas que disputavam o poder. Presenciou-se a vitória da extrema direita reacionária sobre a esquerda progressista, que no momento erguia a bandeira da participação popular, visando o abandono das correntes que nos prendiam ao Brasil colonial, submisso e sem voz. Após assunção da elite, os programas educacionais tiveram um enfoque profissionalizante, com cursos mais aligeirados e valorização das instituições privadas. Coerente com sua prática e com os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, Paulo Freire também sofreu as consequências por empenhar-se na feitura de um Brasil mais humanizado, como veremos adiante.

1.4 As marcas da experiência de prisão e exílio

Logo quando a notícia do Golpe se disseminou pelo país, o nome do educador já era um dos mais procurados sob acusação de subversão. P. Freire, que nesse período estava vivendo em Brasília, dedicando-se ao Plano Nacional de Alfabetização, fez o pedido de concessão de passaporte para viajar ao exterior, porém teve o documento negado. Apesar dos inúmeros esforços para evitar a perseguição e conseqüente prisão, em 16 de junho de 1964 ele foi levado por policiais para o Recife onde permaneceu cativo por vinte dias.

Já a segunda prisão durou cerca de 50 dias, e apesar da enorme tristeza que sentia pelos recuos que vivam o país e o povo brasileiro, ao inserir-se no ambiente carcerário, Paulo aproximou-se daquela realidade, fortalecendo suas aprendizagens enquanto sujeito que se assume em uma constante posição de aprendizagem com o mundo. Em entrevista concedida

para O Pasquim em 1978 ele disse: “Talvez se eu tivesse saído do Brasil direto sem a experiência, mínima, que eu tive de cadeia, sem a experiência global que tudo isso implicou eu talvez tivesse chegado ao exílio sem uma marca necessária para continuar a trabalhar” (FREIRE, P., 1978 apud FREIRE, A. M. de A., 2017, p. 179).

Durante esse período, o educador foi obrigado a responder diversos inquéritos policiais, inclusive pela Universidade do Recife, para posteriormente participar do interrogatório de caráter ofensivo comandado pelo Ten. Cel. Ibiapina. Outrossim, apesar das inúmeras tentativas para que Paulo caísse em contradição durante seu depoimento, o Tenente frustrou-se diante da inteligência apresentada pelo educador. As palavras de Ibiapina Lima em um relatório de 18 de outubro de 1964 revelam seu discurso de ódio: “É um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas...” (LIMA, 1964 apud FREIRE, A. M. de A., 2017, p. 173).

O clima de perseguição encontrava-se efervescente e sentindo-se ameaçado, Paulo foi orientado por Tristão de Athayde¹⁰ a asilar-se na Embaixada da Bolívia, onde permaneceu por cerca de quarenta dias esperando um salvo-conduto do governo brasileiro. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 175) “Paulo partiu para aquele país em outubro de 1964, quando contava apenas 43 anos de idade, levando consigo o ‘pecado’ de ter amado profundamente o seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo conscientizando-o da realidade (...)”. Ao desembarcar em La Paz, na condição de asilado, o educador brasileiro apresentou uma forte crise de pressão arterial devido à localização geográfica da capital.

Ademais, também estava sendo forjado um Golpe de Estado na Bolívia contra o governo progressista, pelo qual Paulo Freire havia sido contratado para prestar assessoria na área da educação. Diante da instabilidade política apresentada pelo país, após conseguir um salvo-conduto, o educador partiu para o Chile, segundo destino do exílio que durou 16 anos. Já em terras chilenas, recebido por amigos como Plínio de Arruda Sampaio (1930-2014) e Paulo de Tarso Santos (1926), ele já se sentia melhor amparado e logo recebeu o convite para trabalhar com Jacques Chonchol¹¹ no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP – Instituto de Desarrollo Agropecuário), na área de educação popular. Não obstante, foi no ICIRA – Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária que Paulo conseguiu associar a educação

¹⁰ Alceu Amoroso Lima (1983-1983), mais conhecido como Tristão de Athayde, seu pseudônimo, foi um dos principais intelectuais católicos de carreira jornalística no Brasil. Nos anos 60, uniu-se aos movimentos de esquerda contra o Golpe Militar instaurado em 1964, e foi fundador do Movimento Democrata-Cristão da América Latina.

¹¹ Nascido em 1926, em Santiago, Chonchol é um importante militante, agrônomo e político do Chile, que ocupou uma das frentes da Reforma Agrária do país.

de jovens e adultos com o processo da Reforma Agrária, contratado agora como consultor especial da Unesco.

Em termos de produção literária, o período vivido no Chile foi bastante emblemático para o legado deixado pelo educador, pois concomitantemente ao trabalho realizado até 1967 no INDAP e 1969 no ICIRA, o país foi o berço de obras como *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Extensão ou Comunicação* (1969) e outros escritos como ele retoma na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016). Porém, em 1969, com recuo do Partido Democrata Cristão, instaurou-se no país um clima de desconfiança com os exilados, o que evitou a publicação da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) no Chile. Destarte, após contribuir para melhoria da educação de jovens e adultos no país que o acolheu, o educador aceitou o convite para lecionar na Universidade de Harvard (EUA), após ter entregue sua obra para divulgação ao pastor e teólogo americano Richard Shaull (1919-2002).

Concomitantemente ao convite da Universidade americana, Paulo também foi convidado para trabalhar para o Conselho Mundial das Igrejas (CMI), o que o empolgava bastante, já que em suas palavras daria uma margem de trabalho que não poderia ser proporcionada pela universidade:

Porque enquanto a universidade me oferecia uma docência anual, semestral, com grupos de 25, 30 alunos... O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial das Igrejas, a partir dele eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e iria aprender (FREIRE, P.; GUIMARÃES, 2002, p. 90-91).

A passagem acima esclarece a gana do educador por estar no mundo, aberto ao diálogo com novas culturas, novos sujeitos, apreendendo novas realidades, criando uma rede de conhecimentos a partir de suas experiências e dos conteúdos acadêmicos oportunizados nas universidades pelas quais passou no tempo de exílio. E foi com essa motivação que ele partiu para a Genebra (Suíça), um ano após sua chegada aos Estados Unidos da América, aderindo à sua sequiosa vontade de conquistar novas formas de estar sendo.

A serviço do CMI (Conselho Mundial das Igrejas), o educador pôde visitar diversos continentes como consultor em educação popular, agindo sobretudo nos países recém independentes politicamente. Logo em 1971, foi criado o IDAC (Instituto de Ação Cultural), por P. Freire, Elza (sua primeira esposa) e um grupo de brasileiros, com o propósito de estudar as práticas de alfabetização que vinham sendo amplamente desenvolvidas no Brasil até 1964, com a interrupção ocasionada pelo Golpe militar.

Inicialmente, o projeto centrou-se na Itália, com o retorno dos operários às escolas, assim como com o trabalho desenvolvido na Suíça dentro de um grupo feminista, para posteriormente, em 1975, assessorar os países africanos no processo de libertação, até 1980, quando teve sua sede transferida para o Rio de Janeiro. No período em que permaneceu na Suíça, P. Freire também lecionou na Universidade de Genebra.

No ano de 1968, com a instauração do AI-5¹², Paulo perdeu o direito ao habeas corpus conquistado para visitar sua mãe, que faleceu pouco tempo depois, sem ter tido a oportunidade desse reencontro. Em 1979, surgiram fortes rumores de que o nome do educador brasileiro estaria entre uma lista de pessoas que não teriam direito ao passaporte, apesar do processo de anistia que se instaurava no país. Entretanto, a luta pela redemocratização do Brasil ganhou força com a Lei da Anistia (Lei 6.683) assinada por Figueiredo, que deu condições para reversão da situação e permitiu que ele voltasse ao seu contexto de origem em 1979 para uma visita e, em 1980, permanentemente. Sob um clima de amorosidade, P. Freire discorreu sobre esse momento na obra *“À sombra desta mangueira (1995-2013):*

Terminava de fato e de direito o nosso exílio, para o qual viera com 43 anos e do qual voltava com 58. Voltava velho? Não. Voltava vivido, amadurecido, provado em diferentes momentos. Voltava esperançoso, disposto a reaprender o Brasil, a participar das lutas em favor da democracia, da escola pública que fosse virando popular, por isso, menos elitista, mais crítica, mais aberta. (FREIRE, P., 2013, p.96).

Apesar de estar em sua terra, o educador teve que recomeçar sua vida profissional, já que as leis para ex-exilados o extinguíam de seus cargos anteriormente conquistados. Portanto, apenas no final de 1980, após pressão dos estudantes, ele conseguiu efetivar-se como professor da Universidade de Campinas, onde lecionou até 1990. Logo quando retornou ao Brasil, aliou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), e em 1988, quando Luiza Erundina foi eleita prefeita da cidade de São Paulo, foi nomeado como Secretário da Educação. Ainda que muito abalado pela perda da sua esposa Elza, em 1986, o período em que P. Freire assumiu tais funções políticas foi muito produtivo para todo o país, em virtude da inserção de uma proposta de ensino integradora e dialógica para a escola pública da cidade de São Paulo.

Em 1988 casou-se novamente com Ana Maria Araújo Freire, atualmente responsável pela organização e publicação de seus escritos e cartas pedagógicas. Após afastar-se do cargo de Secretário da Educação tempos depois, Paulo voltou a escrever e a lecionar na

¹² Ato Inconstitucional de número cinco, decretado pelo governo militar brasileiro. Dentre suas determinações mais importantes está a concessão de poder ao Presidente da República para suspensão dos direitos políticos pelo período de dez anos.

PUC-SP em 1992. Sua vida teve fim em maio de 1997, porém sua esperança e convicção na luta contra as desigualdades sociais permanecem entre nós por meio de suas obras e teoria.

Enfim, encerramos essa seção certas de que todas as tramas culturais, políticas e sociais que envolveram o educador ao longo de sua vida, agiram de forma substancial para a constante reconstrução de seu sujeito. Reconstrução essa que se revelou em sua prática, mas também em suas principais obras como veremos a seguir.

SEÇÃO 2 - OBRAS ANALISADAS

Faremos, neste trecho, um passeio sob o prisma do tempo, pelas principais obras utilizadas para realização desta pesquisa. Partimos do fundamento de que toda a concepção e produção freiriana não se limita apenas ao que pensava seu autor, mas que está aberta para que os sujeitos leitores deem novas significações e façam novas descobertas a partir de sua leitura. Portanto, considerando nossa hipótese de que o conceito de sujeito sofre mudanças analíticas no decorrer de seu discurso, torna-se elementar entender os contextos e as tramas que contribuíram para a evolução e ampliação do pensamento de Paulo Freire.

Dessa forma, a princípio discorreremos sobre a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) e seu contexto político bastante efervescente, passando para a *Pedagogia da Esperança* (1992/2016), momento de reaprendizagem do contexto de origem do autor e retomada de críticas e reflexões, para finalmente adentrar no âmbito da educação na *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b) obra de grande densidade e maturidade de questões relativas a educação.

2.1 Facetas da Pedagogia do Oprimido

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Paulo Freire - *Pedagogia do Oprimido*)

Concebida em terras chilenas, a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014b), conquistou notoriedade mundial ao clarificar e desmistificar as relações entre opressores (as) e oprimidos (as) da América Latina, sobretudo do Brasil, contexto de origem que deu corpo às primeiras experiências do educador. Dividida em quatro sessões, a obra centra-se em um primeiro momento na contradição existente entre opressores (as) e oprimidos (as), para em seguida enunciar a dualidade presente na educação, que pode funcionar tanto a favor da opressão, como para a libertação. A terceira parte do livro oferece o diálogo como tema central para uma prática libertadora, além de elucidar aspectos de seu método. Por fim, a quarta sessão contesta as principais características e mecanismos utilizados em uma ação antidialógica em contraposição à dialógica.

Em excertos de sua biografia, bem como na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016), momento em que o autor retoma aspectos centrais do livro, ele esclarece que a obra foi gestada no contexto de exílio, a partir de muito diálogo e muita reflexão com Elza, sua primeira esposa, e com amigos. A escrita e produção da obra, segundo o autor (2016) buscou unir o diálogo com os camponeses nos círculos de cultura, atrelado a produção e estudo de fichas de leitura que realizava a partir de autores e obras que o influenciaram. Porém, todo o processo se constituiu e se refez a partir das idas e vindas, de momentos passados e futuros que posteriormente foram soldados às antigas lembranças e experiências vindas de outro contexto.

Torna-se necessário, então, deslindarmos os tempos fundantes de elaboração de seus escritos que compuseram a sua pedagogia do oprimido, principalmente porque envolvida em diversas tramas, ela ainda está se refazendo na medida em que é apreendida, dialogada, criticada e debatida por sujeitos leitores curiosos. Dessa maneira, aspectos de sua infância no seio familiar, bem como na convivência com os filhos de trabalhadores rurais, sob os quais pairava o medo à liberdade, fundamentaram anos depois suas leituras sobre a relação opressor (a) e oprimido (a) em autores que Freire admirava (FREIRE, P., 2016). Destarte, o período em que trabalhou no SESI também se consumou como um tempo de solda entre as antigas e as novas experiências, ambos indispensáveis à feitura da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), principalmente no que condiz às experiências de diálogo e aproximação com os grupos populares efetivados nesses períodos.

Nas palavras de P. Freire (2016, p.26), a obra “não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem no SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração”. Momentos depois, ele retorna a um evento ocorrido nos anos cinquenta que marcou profundamente sua prática, quando em um seminário sobre castigos físicos entre pais e filhos realizado na Zona da Mata no Recife, a fala de um trabalhador o fez repensar o quão distante ele estava da realidade daquelas pessoas. Pois, por melhores que fossem suas intenções, ele não estava partindo da visão de mundo dos oprimidos (as), mas da sua, enquanto intelectual. Anos depois, esses relatos compuseram essa obra e até o final de sua vida foram apreciados como objeto de sua reflexão, em um processo de constante aprendizagem que reverbera a sua incompletude enquanto sujeito.

No que concerne à sua escrita, produzida em um contexto de empréstimo e emaranhada na incredulidade esperançosa pela qual passava o educador, a obra transpareceu a politicidade de sua prática, que seria reafirmada e retomada tempos depois em outros contextos. Não sendo possível desvinculá-la de suas experiências, como advinda de uma neutralidade repudiada pelo educador, ainda no momento em que ele volta seu olhar para os tempos de sua

produção, relembra-se dos diferentes lugares, tramas e noites em claro em que foram compostas:

Não poderia repensar a Pedagogia do Oprimido sem pensar, sem lembrar alguns dos lugares onde a escrevi, mas sobretudo um deles, a casa onde vivi tempo feliz, e de onde parti do Chile, carregando saudades, sofrido por partir, mas esperançoso de poder responder aos desafios que esperavam por mim (FREIRE, P., 2016, p.85).

As palavras do autor (FREIRE, P., 2016, p.82) refletem seu empenho neste trabalho que abriu as portas do mundo para sua teoria: “Mas foi por causa de todo aquele esforço artesanal que, ao decidir começar a redigir o texto, em julho de 1967, aproveitando um período de férias, em quinze dias de trabalho em que atravessava não raro as noites, escrevi os três primeiros capítulos da Pedagogia”. Dias depois ao encontrar-se com Josué de Castro¹³, recebeu a orientação do amigo escritor para que se afastasse por uns meses de sua produção, a fim de lê-la com outros olhos posteriormente. E foi dessa maneira que retornando ao texto, Paulo percebeu a necessidade de escrita do quarto capítulo da obra. Neste período o educador trabalhava para o ICIRA (Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária), como já citado anteriormente.

Outro aspecto importante que compõe a história da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), trata-se de sua impossibilidade de chegar ao Brasil depois de pronta e editada no Chile, devido ao clima antidemocrático que pairava no país imposto pelo regime militar brasileiro. A negação da liberdade ultrajada erroneamente de revolução ainda era muito recente e trabalhos como o de Freire eram tidos como subversivos, mesmo motivo que o levou ao exílio. A intenção inicial era que o texto datilografado chegasse às mãos do diretor da Editora Paz e Terra, que o publicaria mesmo com o clima repressivo presente no país. Como já estava em Genebra neste período (1970), um professor (Jean Ziegler) ofereceu-se para trazê-lo até o nosso país, porém sua publicação só foi possível em 1975.

Anterior à essa versão original trazida pelo professor suíço, muitas brasileiras e brasileiros já tinham tido acesso a edições em outras línguas, por meio de pessoas que viajavam ao exterior e traziam a obra proibida revestida de outras capas. Dessa forma, diversos grupos de trabalho que tiveram acesso às cópias, redigiram cartas a Freire em Genebra para darem suas críticas e contribuições. Na medida em que a obra foi traduzida para outros idiomas, amplas

¹³Médico e escritor pernambucano, reconhecido mundialmente a partir da publicação do livro “Geografia da fome”, publicado em 1952, que retrata a luta pela sobrevivência das camadas populares da região nordeste do país.

foram as aberturas que o educador recebeu para dialogá-la com diferentes grupos em diversos países.

No que concerne ao conteúdo exposto, a *Pedagogia do Oprimido*, juntamente com a *Educação como prática da Liberdade*, produzida em 1967, marcaram o início de uma extensa bibliografia que seria difundida anos depois. Ambas são encharcadas de uma crescente preocupação em torno de propostas metodológicas para alfabetização de jovens e adultos, advindas de práticas realizadas em Angicos e outros projetos sociais. Para além disso, já se notava um desenho do que posteriormente se tornaria uma Pedagogia para a Libertação de opressores (as) e oprimidos (as).

A referida e constante preocupação com a questão da libertação justifica-se no âmago do pensamento do autor para produção desta obra, em razão de sua consistente formação católica que o posicionou dentro do existencialismo cristão. As correntes progressistas do catolicismo que deram origem à Teologia da libertação, focadas na *práxis* transformadora são responsáveis pela centralidade dada ao *sujeito* na perspectiva freiriana. Aspectos como a relação eu-tu, ser-com, liberdade, homem/mulher como seres no mundo e com o mundo, característicos do existencialismo cristão, são compartilhados por Freire a medida em que trata de sua fé inabalável nos homens e mulheres para transformação do mundo.

A partir das leituras de Karl Theodor Jaspers (1883-1969), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961), Eric Fromm (1900-1980), ambos muito citados por P. Freire (2016), fica evidente a tarefa atribuída ao homem e a mulher, como seres inconclusos, que estão sendo a partir das relações que estabelecem na vida terrena. O pensamento ainda é superado a medida em que o educador descreve as situações extremas como ponto de partida para a consciência e compreensão crítica da realidade, portanto a transformação deve partir substancialmente dos oprimidos (as), pois ninguém melhor que eles para compreender o processo desumanizante no qual estão inseridos (FREIRE, P., 2014a). Também reconhecemos indicativos do humanismo na obra de Paulo a partir de trechos como o descrito abaixo, retirado da obra *“Educação como prática da liberdade”*:

[...] não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” e um “não eu”. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta 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 (FREIRE, P., 1967, p. 40).

Mesmo com sua base de estudo pautada no campo da psicologia, Erich Fromm (1983), foi um autor de copiosa influência na gestação da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, sobretudo por sua simpatia aos pressupostos marxistas e seus escritos pautados na libertação do homem e da mulher. Na obra *O medo à liberdade* (1983), percebemos, apesar de seu foco no indivíduo advindo de uma vertente psicanalítica, pressupostos que condizem com a teoria freiriana, principalmente no que concerne à relação de aderência do oprimido ao opressor e do papel da conscientização como elemento importante para reflexão das ações e consequências humanas na busca da liberdade.

Os condenados da terra de Frantz Fanon, escrito em 1961, também se concretizou como um apoio para Freire na produção da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, a medida em que tratou dos conflitos e da violência presentes na sociedade colonial. Fanon (1968) defendia que a superação desta lógica de opressão colonial deveria dar-se pelos condenados da terra, aqueles que não tinham mais nada a perder. Portanto, nota-se em Freire (2014a) a defesa de uma revolução advinda dos oprimidos, bem como nos ideais de Frantz Fanon.

Neste sentido, podemos elucidar a importância do pensamento existencialista cristão na pedagogia freiriana, na luta contra as práticas alienantes às quais os indivíduos são submetidos, que os impedem de crescer, e os colocam em uma eterna angústia de não poder exercer o seu *ser mais*, em suas palavras: “É assim que sempre entendi Deus, uma presença na História que, em lugar de me proibir de fazer História, me empurra e me estimula a fazê-la em favor não dos fortes que exploram e domesticam os fracos, mas da transformação do mundo, com que se restaura a humanidade(...)” (FREIRE, P., 2013, p.149).

Também adepto da corrente fenomenológica dialética, P. Freire (2016) viveu de forma muito coerente e defendeu a presença da História em todos os fenômenos vivenciados, enxergando os indivíduos para além de sua faceta enquanto seres históricos, mas também como historiadores, que a fazem. Destarte, para ele (2014c) a fenomenologia possibilita o entendimento de todos enquanto seres incompletos e inconclusos que têm uma palavra a ser dita e não apenas repetida, pronunciando o mundo, para então transformá-lo. Neste sentido, podemos pensar na existência de um diálogo entre o resultado da constituição que tenho do mundo, bem como da minha ação sobre ele, e da ação constituinte dele. Nas palavras de Passos (2016, p.189) a fenomenologia dialética de Freire bem como “a percepção do mundo vivido é já a resposta ao convite à liberdade, condição da humanização que quebra, pela luta, a dependência a toda forma de alienação e subserviência”.

Devido a seu pensamento dialético, que o permite voltar, ampliar e reaprender conceitos, esse raciocínio permeia toda sua obra, sendo aprofundado posteriormente, porém com seu início fortemente enraizado na *Pedagogia do Oprimido*, momento em que firmou ao mundo sua defesa em favor da libertação.

2.2 A redescoberta da Pedagogia do Oprimido via Pedagogia da

Esperança

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser (...)” (Paulo Freire - Pedagogia da Esperança)

A *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) participante de um cenário distinto do contexto de empréstimo vivido no Chile, onde foi produzida anos antes a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014), relembra em suas linhas experiências e diálogos vividos a partir das críticas endereçadas à sua Teoria da Libertação, disseminada a partir da análise da relação entre opressores (as) e oprimidos (as). Com um olhar amplo sobre a História e a tarefa dos sujeitos como seres ontologicamente programados para a transformação, Paulo Freire (2016) retoma temas centrais a partir de suas experiências, ainda mais embebido pela esperança que o move.

No que tange ao cenário brasileiro, este passava por um novo processo de redemocratização a partir das eleições de 1989, momento em que Fernando Collor de Mello foi eleito. Marcado por um governo de abertura ao mercado nacional que culminou no aumento significativo da inflação, bem como aos recorrentes escândalos de corrupção, Collor renunciou à presidência em 1992. O cargo foi atribuído a Itamar Franco, e a partir de 1994, com a chegada das eleições, Fernando Henrique Cardoso foi quem assumiu a presidência do Brasil. Ainda no período em que Collor estava no poder, o contexto era de uma farta insatisfação popular, advinda principalmente dos (as) estudantes (as), que se organizaram no movimento dos Caras Pintadas¹⁴, protesto de grande relevância e significação contra a corrupção política no país.

Relacionado com seu contexto de escrita, nota-se nesta produção, associações de sua prática educativa enquanto ato explicitamente político, bem como a forma humilde pela

¹⁴Movimento ocorrido em frente ao Museu de Artes de São Paulo no dia 11 de agosto de 1992, tendo cerca de 10 mil pessoas com as cores da bandeira nacional pintadas em seus rostos, reivindicando o impeachment de Fernando Collor de Mello.

qual o educador reconhece sua incompletude diante de diferentes contextos e cenários econômicos, políticos e sociais. Por esse motivo, justificamos a necessidade do estudo analítico do conceito de sujeito ao longo de 3 obras, dado o aprofundamento do núcleo de ideais do sujeito Paulo Freire ao longo da história e sobretudo de sua pedagogia. Também ressaltamos a forma singela de como o autor lida com as críticas advindas de diferentes grupos esparsos ao redor do mundo, ao mesmo tempo em que se autocritica após revisitar antigas produções, refazendo seu pensamento, ampliando conceitos em um ato de constante reaprendizagem.

Por conseguinte, Paulo (2016) vivenciou a imersão e emersão de seu próprio trabalho, franqueando-o ao povo de forma dialógica, para que dele também se tornem sujeitos e participem de sua constituição e reconstituição. As referidas características permitem que seus textos e conceitos estejam sempre em progressão, não se limitando a uma obra específica, mas como participante de diversas delas de acordo com as reelaborações pelas quais passam.

No que concerne aos temas apresentados ao longo do texto, a esperança, que dá título à obra, aparece como necessidade ontológica, impreterível à luta pela humanização. Dessa forma, almejar a mudança pelas vias da esperança e da fé nos indivíduos é um caminho indesejável, visto que a desesperança, fatalistamente se faz pensar na impossibilidade de mudança. É nesta obra que, após anos de exílio, sua esperança aparece realimentada no propósito de recriar o mundo com as classes oprimidas da sociedade. Neste sentido, que a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* concretiza-se em um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, na medida em que fortalece a crença esperançosa no sonho possível para a transformação das relações opressoras, sempre no nível da *práxis*, pois só a esperança não é suficiente para superação desta situação.

A obra inicia-se com um tom poético e saudosista, em que o educador passeia por excertos de sua vida que o constituíram e fortaleceram enquanto educador progressista. A perda do pai em uma tarde chuvosa de Jaboaão, a curta experiência no exercício da advocacia, os caminhos que o levaram até o SESI unidos aos infindos e profundos diálogos com os trabalhadores, que lhe foram proporcionados, teceram uma rede de conhecimentos que anos depois foram costurados às suas leituras em diversos teóricos. Concretizaram-se como fundamentais para que ele repensasse a perversidade da lógica estrutural da sociedade capitalista, bem como se davam as relações opressoras.

Por muitas páginas o educador discorre sobre sua experiência de trabalho no Chile, principalmente no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (Instituto de Desarrollo Agropecuario-INDAP), trabalho que possibilitou o diálogo com camponeses, agrônomos e moradores dos assentamentos que lutavam por uma Reforma Agrária. Toda a experiência

adquirida ao longo desses anos no “contexto de empréstimo” foi imprescindível para sazonar a necessidade de uma educação popular democrática realizada com as mulheres e os homens rumo ao processo de libertação, além da consolidação das experiências já vividas no SESI e no Brasil, citadas na *Pedagogia do Oprimido* e que agora se transformavam em *Pedagogia da Esperança*.

Nesta nova produção é tempo de tratar e esclarecer algumas críticas e equívocos cometidos pelas diferentes interpretações dos sujeitos leitores bem como do *sujeito* escritor. Dentre elas, estão as inúmeras cartas que recebeu apontando sua linguagem machista durante a redação do texto, em que se referia apenas aos “homens” e nunca as mulheres. Paulo Freire (2016) relata que a partir deste fato foi possível refletir sobre a carga ideológica presente na nossa linguagem, assim como sobre a importância de transformarmos essa linguagem patriarcal e machista para que uma nova sociedade surja. Em suas palavras notamos a transformação e ampliação de seu pensamento:

(...) ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída” [...] Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos (FREIRE, P., 2016, p. 92).

Sua linguagem reprodutora do machismo, considerada por Paulo (2016) como uma crítica pertinente à *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, pôde ser reiterada e modificada a partir de seus trabalhos posteriores, já no que concerne às outras críticas discutidas ao longo da *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, muitas constituem-se como leituras malfeitas da obra e do pensamento freiriano, visto que a própria fragilidade da questão é revelada a medida em que o autor redige seus argumentos. Dentre as críticas infundadas está a ausência do conceito de “*classes sociais*” na redação do texto, a valorização do saber do aluno, portanto do saber popular e do conteúdo programático da educação.

Ao refutar essas objeções, principalmente no tocante à negação ou exaltação do saber popular, ambos sectários, o educador ressalta que: “O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo (...)” (FREIRE, P., 2016, p. 118) para reafirmar logo em seguida que “Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar

– numa leitura séria (...) – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos” (FREIRE, P., 2016, p. 119).

Dessa maneira, o respeito a esses saberes dentro de uma educação progressista já não pode ser entendido fora do corte de classes, tornando-se também respeito ao contexto cultural em que esses educandos e educandas estão inseridas. Diferente desta visão focalista e contraditória da realidade, a pedagogia de Paulo Freire, considerando a dialeticidade da realidade, reafirma as relações contraditórias existentes entre todas as parcialidades com a totalidade, visto que não é possível permanecer apenas no local. Dessa maneira:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (FREIRE, P., 2016, p. 121)

Outra grande contribuição trazida nesta obra trata-se da questão da *unidade na diversidade*, conceito que foi aprofundado com maior clareza apenas neste livro apesar de algumas alusões anteriormente realizadas. Paulo Freire (2016) chama a atenção para a necessidade das minorias se reconhecerem enquanto maioria, trabalhando com as semelhanças presentes entre si, via diálogo. É neste momento que o autor amplia a questão da intersubjetividade, bem como do conceito de classe, incluindo as categorias de gênero e raça. Para o autor, “a compreensão crítica das chamadas maiorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, P. 2016, p. 214).

Portanto, para Paulo Freire (2016) não é possível analisar as relações opressoras sem a prévia visita ao debate da classe social, como fundante para o entendimento dos mecanismos de opressão. Todavia, diferentemente de Marx (2013), o educador não posiciona a luta de classes como motor da História, principal crítica feita à *Pedagogia do Oprimido*, sobre a ausência do conceito de *classes sociais*, em detrimento da vagueza do termo *oprimido*. Pois, a justificativa do educador, centra-se na obviedade que a própria relação amplamente descrita entre opressor (a) e oprimido (a) é capaz de esclarecer à que classe cada um pertence. Ao retornar a esse tema na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, ele reafirma:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tem o não é possível entender a história sem as

classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles. (FREIRE, P., 2016, p. 125).

Dessa maneira, Freire (2016) aclara que analisar as situações mediante uma única categoria, não corresponde ou não dá acesso a totalidade do problema em questão, sem passar pelo corte de classes a que cada categoria está submetida. De forma subsequente, entra em questão o conceito de *multiculturalidade* que paralela a *unidade na diversidade*, corresponde a uma decisão política e mobilizadora, com fins comuns que culminará no respeito às diferenças. Portanto, o que anteriormente foi construído sob a égide da Teoria da Libertação, nesse novo escrito, adquire a expansão do conceito de comunhão, por meio do conceito de “unidade”, para além da relação sujeito-Criador, sendo que apenas uma prática educativa coerente e progressista poderá tornar esse fenômeno possível.

Essa gama de reflexões não teria sido possível sem as experiências de discriminação racial, bem como de classe e gênero das quais vivenciou mundo a fora, ao conhecer a cotidianidade de operários espanhóis, franceses, turcos e italianos. Parte do livro também acercou-se desses diálogos de Freire nos diferentes países que visitou, principalmente a partir de seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas durante a década de 1970. Conversas com sul africanos e africanas o fizeram refletir sobre os conceitos de branquitude e de negritude que estavam embutidos já na relação opressor (a) e oprimido (a). Dentre os autores citados nesta obra encontra-se Amílcar Cabral, grande dirigente da luta de libertação dos povos africanos colonizados.

Todas essas visitas e esses trabalhos realizados no mundo inteiro tiveram as portas abertas graças à *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, que esteve no centro da trama destes principais encontros revividos na feitura da *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* e seu caráter libertador, dos quais muitos povos desumanizados e impedidos de *ser mais* sentiram-se próximos. Com base nisso, é necessário admoestar para utilização da *esperança*, não enquanto ferramenta ou marco ideológico do sistema capitalista para manipulação e estagnação da classe oprimida, mas como aquela advinda do verbo esperar e não esperar. Em vista disso, a educação, enquanto ferramenta essencial ao processo de libertação, incube-se de encharcar o povo dessa tal esperança.

2.3 A amplidão basilar da *Pedagogia da autonomia*

“A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra (...) é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia)

A *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* de importância significativa para execução deste trabalho, constitui-se como uma obra de grande densidade e maturidade do pensamento educativo de Freire, mesmo com as poucas páginas que a compõem. Se trata da última obra publicada em vida pelo educador, com núcleo de discussão centrado na prática educativa permeada pela politicidade que compete à educação, bem como a ética e a competência científica necessárias aos educadores e educadoras progressistas. O livro é dividido em três capítulos cujos eixos norteadores são as exigências do ato de ensinar.

Escrita no ano de 1996, a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* retoma alguns temas expostos em outras obras de acordo com a relevância dos mesmos, porém agora sob a égide da *ética* enquanto necessidade e condição indispensável à convivência humana. É pertinente salientar que o contexto de escrita desta *Pedagogia*, retrata um Paulo Freire educador-político enraizado nas tramas que acabara de vivenciar enquanto Secretário da Educação da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina, além de representante e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). Neste período, o Brasil estava sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, que apesar de ter mantido uma estabilidade política durante seus dois mandatos, foi marcado pelo processo de privatização de empresas estatais e por diversas denúncias de corrupção.

Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire:

Sentimos ao lermos esse livro o seu corpo consciente presente, o seu corpo já tão frágil, com a mesma força de sua cabeça esclarecedora e justa. A sua voz terna e mansa falando apaixonadamente de suas convicções (...) *Pedagogia da Autonomia* não é um livro a mais da extensa obra de Paulo. É o livro que sintetiza a sua pedagogia do oprimido e o engrandece como gente. É o livro testamento de sua presença no mundo. Ofereceu-se nela por inteiro na sua grandeza e inteireza. (FREIRE, A. M. de A., 2017, p. 339)

Em relação às outras produções do autor, publicadas anteriormente, esta avança no que diz respeito ao *sujeito* enquanto presença transformadora no mundo, crivado pela questão *ética* que se impõe como necessidade para que essa assunção de fato se concretize. Neste sentido, a

consciência dos sujeitos sobre seu agir no mundo, é a incumbência da gama de opções geradora da responsabilidade ética.

A curiosidade também aparece sob um prisma importante, à medida que a educação se torna a principal responsável pela promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, portanto do senso comum à crítica. Nesse sentido, há uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois é inato da prática docente e discente o ato de investigar e buscar. E, à medida que essa pesquisa adquire certa rigorosidade metódica ela é capaz de transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento crítico. Freire (2014b) defende que essa curiosidade epistemológica deve ser construída na escola, no próprio exercício da capacidade de aprender. Sendo assim, a educação é tida como uma forma de intervenção no mundo, ao passo que os envolvidos no processo se assumam enquanto sujeitos da produção, capazes de conhecer e transformar o conhecimento, superando os limites dos conhecimentos aprisionados no comodismo do já conhecido.

Fortalece-se na *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* a relação entre educação e politização como conceitos indicotomizáveis que reverberam no amadurecimento do que já vinha sendo dito nas entrelinhas da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. Em suas palavras: “Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?” (FREIRE, P., 2014b, p.109). Seu posicionamento esclarece a importância da assunção de sua disposição político-ideológica, sendo a neutralidade incompatível com a prática educativa, pois tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a necessidade da afirmação ética e posicionamento da educadora.

Propriamente pela inconsistência da neutralidade na prática educativa, Paulo Freire (2014b) retrata a dualidade presente na educação, que pode ser tanto favorável à transformação da realidade quanto à manutenção do *status quo*. Daí a reafirmação da necessidade de propiciar ao educandos e educandas condições de pensar criticamente, assumindo-se como sujeitos da História, que opinam e participam do processo educativo, para além de uma posição submissa. Além disso, enfatiza uma postura humanista e esperançosa por parte dos sujeitos, para superação da alienação difundida nos princípios do capitalismo.

E essas condições necessárias para construção do conhecimento entre sujeitos educadores (as) e educandos (as) implica uma postura comprometida do educador (a), que reflète *afetividade, rigorosidade metódica, respeito, ética, criticidade, coerência, humildade, esperança, curiosidade, generosidade, liberdade, autoridade* e sobretudo *diálogo*. Dessa

forma, ambos os (as) envolvidos (as) não se reduzem à condição de objeto, já que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de sua produção (FREIRE, P., 2014b).

O conceito de *autonomia*, que ganha centralidade nesta obra como princípio pedagógico, é fundamental para construção de uma sociedade democrática. Para o autor, a *autonomia* não se dá de forma natural, mas como uma construção social, fruto do amadurecimento da liberdade, já que a postura docente exige o reconhecimento e respeito desta condição aos educandos (as). Portanto, o panorama teórico central da *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* também remete à questão da liberdade amplamente citada nas obras anteriores, à medida que neste momento o livro se ampara na forma como educadoras e educadores promovem, por meio de seus métodos, uma educação baseada no direito à liberdade dos educandos e educandas, a fim de que possam rever e avaliar suas aprendizagens.

Dessa maneira, todo o processo de *autonomia* exige uma reflexão crítica e prática no entendimento das relações entre os sujeitos, sendo o ato de educar, a esperança de libertação e emancipação dos (as) mesmos (as). Portanto caberá ao educador (a) progressista oportunizar a aprendizagem do pensar autônomo durante o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, a obra constitui-se quase que como um método pautado na defesa da liberdade do pensamento dos sujeitos, em uma pedagogia que dê sentido e significado à existência e à constante formação dos (as) educandos (as), fruto de experiências e diálogos de toda uma vida baseada na coerência apresentada pelo amoroso educador Paulo Freire.

Por fim, tivemos como objetivo nesta Seção 2 ressaltar aspectos centrais das três obras utilizadas para coleta de dados no corpo deste trabalho, a fim de esclarecermos as tramas em que estavam imersas desde sua gestação.

SEÇÃO 3 – AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS, O SUJEITO E A EDUCAÇÃO

Este capítulo tratará de um breve passeio ao longo dos séculos pelas terras francesas no período Iluminista, com parada nos principais autores que trouxeram grandes contribuições, principalmente no que concerne ao conceito de *sujeito* e sua relação com as práticas sociais e com o conhecimento. Posterior ao entendimento desse sujeito contemporâneo alocado na Sociedade Moderna, serão trabalhadas as principais correntes sociológicas que deram sequência ao pensamento humano e o posicionaram a partir de diferentes abordagens, cotejando-o com a *estrutura*. Por fim, com vistas à educação, serão evidenciados os aspectos de uma abordagem sociocultural propalada a partir de Paulo Freire, bem como a disposição destinada ao *sujeito* nesta perspectiva.

3.1 O Sujeito e a Sociedade Moderna

“Percurso como uma flecha multidões de séculos, forçado pelo tempo que escoar, pela abundância das coisas que tenho que dizer e pelo progresso quase imperceptível desses primórdios, pois, quanto mais lentos em se suceder eram os acontecimentos, mais depressa são descritos” (Rousseau - A origem da desigualdade entre os homens)

Para tratar do sujeito na sociedade moderna é necessário traçarmos um caminho ao longo da história, perpassando pelas principais correntes do campo sociológico, filosófico, histórico e político, demarcando as principais rupturas ocorridas no processo, até situarmos suas influências no campo educacional. Em primeira instância podemos afirmar que o conceito de sujeito não é consenso no campo teórico, dada a sua complexidade, assim como a sua íntima relação com a estrutura, difundida principalmente a partir das obras de Karl Marx (2013).

Optou-se neste trabalho por realizar recortes históricos a partir do século XV, período denominado de Modernidade, principalmente por se tratar do berço das ideias Iluministas e das reflexões em torno do sujeito inserido em uma sociedade que estava se organizando politicamente, e que, portanto, traria reflexos para a sociedade contemporânea, como desenvolvida em uma das obras que permeará as discussões deste capítulo, “*Crítica da Modernidade*” de Alain Touraine¹⁵. Para dar início às nossas reflexões, cabe ressaltar os principais elementos que compõem a estrutura deste período denominado de Modernidade,

¹⁵TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

acautelados (as) pelo fato de que por se tratar de um longo período de tempo, essas transformações não ocorreram de forma homogênea e linear, mas resultaram de diferentes fases ao longo da História. A substituição da figura de Deus do centro do universo (que até então era intocável) pela do ser humano dirigirá outras importantes mudanças no âmbito das relações sociais como será visto adiante.

Ademais, conforme salienta Touraine (1994), também foram avultadas neste período as atividades de cunho racional, científico e tecnológico, sendo que os três principais pilares do movimento iluminista (Universalidade, Individualidade e Autonomia) promoveram transformações que reverberaram de forma significativa para reconfiguração das relações sociais na vida terrena, destarte que os principais filósofos do Iluminismo buscaram a substituição da arbitrariedade moral e religiosa pelo conhecimento das leis da natureza, como trabalhadas principalmente nas obras de Hobbes, Locke, Montesquieu e Rousseau (TOURAINÉ, 1994).

O cenário de terras francesas constitui-se como um importante espaço para o avanço da Modernidade, sobretudo a partir da Revolução Francesa de 1789 que pode ser considerada um marco na história da humanidade, divisora de águas entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea. Caracterizada principalmente por ter sido a era da colonização, do absolutismo, mercantilismo e surgimento de ideias Iluministas, a Idade Moderna culminou em 1789 na Revolução Francesa, responsável por inaugurar a Idade Contemporânea, trazendo à tona temas como o liberalismo e o rompimento com o absolutismo, que reverberaram em uma transformação política imediata.

Neste período, a França era regida pelo modelo do absolutismo monárquico, representados por Luis XVI, que concentrava as três esferas do poder em suas mãos (Executivo, Judiciário e Legislativo). A população francesa era dividida hierarquicamente em 3 estados, sendo o primeiro estado formado pelo clero (bispos e membros da Igreja Católica), o segundo pela nobreza e o terceiro pelos camponeses e trabalhadores, mais conhecidos como “sem calções”, e pela burguesia (comerciantes e banqueiros) que almejavam a ascensão social. Apenas o terceiro estado era responsável pelo pagamento dos impostos e pela manutenção dos luxos e privilégios gozados pelos outros dois estados, razão do descontentamento de uma grande parcela da população.

Porém, além da crescente insatisfação popular, outros fatores serviram de estopim para que a revolução vingasse, a título de conhecimento: 1) a fragilidade das ações políticas de Luis XVI e sua esposa Maria Antonieta; 2) o inverno extremamente rigoroso na Europa, resultantes de alterações climáticas causadas pelo vulcão Laki, que afetou as colheitas

e levou milhares de pessoas à fome e à morte; 3) agravamento da condição de extrema pobreza do terceiro estado; 4) economia quebrada após Luis XVI apoiar os EUA no processo de Independência para se vingar da Inglaterra; 4) disseminação do pensamento Iluminista entre os integrantes do terceiro estado, sob a égide dos princípios de liberdade e igualdade (FERNANDES, 2018).

Resultante disso, a gravidade da crise econômica e a situação do terceiro estado eram críticas e seus interesses eram muito distintos dos outros segmentos da população. Sendo assim, o país foi conduzido à convocação dos Estados Gerais para direcionamento da situação de ações voltadas para a política francesa de 1788, esses conflitos de interesse se acirraram, sendo estabelecida outra Assembleia em maio de 1789, para votação por estado e decisão sobre o futuro do país. Essa votação resultava em mais insatisfação popular, já que o voto por estado sempre estabelecia o interesse de 2 (primeiro e segundo estados) contra 1 (terceiro estado).

A partir da evidente manipulação advinda das Assembleias dos Estados Gerais, representantes do terceiro estado, solicitaram ao Rei Luis XVI a execução de uma Assembleia Nacional, para formulação de uma nova constituição para o país. Obtendo o silêncio como resposta, burgueses e trabalhadores iniciaram a Revolução a partir da declaração e formulação de uma nova constituição vinda do povo. A tomada da Bastilha¹⁶ concretizou-se como símbolo desses novos acontecimentos, assim como as novas ambições do terceiro estado, como o corte dos privilégios da nobreza, por exemplo.

No âmbito político, a Revolução culminou em importantes mudanças, como a condição do povo de súditos para cidadãos de direitos, sob o critério de igualdade. Nos anos seguintes, a disputa intensificou-se entre jacobinos (revolucionários de esquerda) e girondinos (parcela mais conservadora), entre manter uma Monarquia Constitucional como almejavam os girondinos ou instaurarem uma República Revolucionária como desejavam os primeiros. Entre essas discussões, Luis XVI esboçava um levante contrarrevolucionário que findou em sua cabeça e na de sua esposa decepadas pela guilhotina.

Após o fim da Monarquia Constitucional, nomes como o do jacobino Robespierre destacaram-se principalmente pelo uso demasiado da guilhotina, e por suas ações radicais, tomado pelo fanatismo e excesso de poder. Somente em 1795, a burguesia retomou o poder e instaurou um novo órgão chamado Diretório, sendo composto por membros indicados

¹⁶Inicialmente a bastilha funcionava como prisão dos inimigos do rei, posteriormente tornou-se depósito de armas, sua queda foi um marco para a Revolução, principalmente pelo simbolismo presente no ato, a derrubada e tomada da fortaleza do Estado.

por deputados. Outra figura de destaque da Revolução foi Napoleão Bonaparte, indicado pela burguesia, para colocar ordem na crise social que os afetava novamente.

Em vista do que foi citado anteriormente, nota-se que a Revolução Francesa foi de fato um marco para a história da política no mundo, pois seus ideais iluministas reverberaram inclusive na Constituição brasileira de 1824, por meio dos princípios de *Liberdade* e *Igualdade*. Sobretudo, o importante a se destacar deste período, principalmente no que concerne ao âmbito do conhecimento, é que ele se manteve por muito tempo atrelado ao poder, e justamente por esse fator se tornou monopólio de uns em detrimento de outros. Até nos dias atuais há uma propagação deste pensamento, pois a elite preocupa-se com a instrumentalização e o compartilhamento de saberes com seus próximos, justamente por tomarem consciência da importância que ele tem em nossa sociedade. Para as classes menos privilegiadas, esse conhecimento nem sempre é garantido, e sua ausência resulta em opressão.

Pelas linhas que se seguem, serão apresentados os principais autores iluministas deste período que trouxeram contribuições tanto para o âmbito da política como da educação, pois trataram de assunto de interesse comum. A escolha por trabalhar com esses autores, se deu principalmente pela relevância que tiveram no período da Revolução e Pós Revolução, que consagraram suas obras como grandes clássicos, além da perspectiva mais centrada no âmbito do sujeito e sua relação com o conhecimento. A visita a esses filósofos e suas produções nos darão suprimentos para desenvolver outras reflexões em torno do sujeito no campo educacional.

O filósofo francês René-Descartes (1596-1650) foi um dos pioneiros a apresentar uma concepção primária do conceito de sujeito na Idade Moderna, ainda quando a secularização causava certo ceticismo na questão metafísica (HALL, 2015). Ele apresentou uma concepção de sujeito dual (substância material e pensante), e no que concerne à mente, posicionou o sujeito individual dotado da capacidade de raciocinar. Destas implicações surgiu então o *sujeito cartesiano*, qualificado pela capacidade de pensar e buscar conhecimento, que se tornou emblemático a partir da frase “Cogito, ergo sum”¹⁷, que na verdade vem de Santo Agostinho (1994), *A Trindade*¹⁸ “Eu duvido, logo existo”, escrito no século IV:

Quem, porém, pode duvidar que a alma vive, recorda, entende, quer, pensa, sabe e julga? Pois, mesmo se duvida, vive; se duvida lembra-se do motivo de sua dúvida; se duvida, entende que duvida; se duvida, quer estar certo; se duvida, pensa; se duvida, sabe que não sabe; se duvida, julga que não deve consentir temerariamente. Ainda que

¹⁷ “Penso, logo existo”.

duvide de outras coisas não deve duvidar que duvida. Visto que se não existisse, seria impossível duvidar de alguma coisa (AGOSTINHO, 1994, p. 328).

Nota-se que para o Agostinho (1994) é possível duvidar de tudo, sob a prerrogativa de que há a existência de um “eu” embutida nelas, que se torna condição principal de sua subsistência. Diante da não linearidade da Modernidade, cabe destacar que neste período ainda havia a presença de um dualismo religioso, que foi destruído ao longo do tempo pela racionalidade. Tanto Agostinho (354d.c. – 430d.c.) como Descartes (1596-1650) apresentam maneiras bem próximas de descoberta do “eu” por meio da imersão na autorreflexão, sendo a existência do pensamento uma de suas certezas. Agostinho descobre a figura de uma entidade superior “deus” nesse processo de autorreflexão, ao descobrir ali a luz da razão (TOURAINÉ, 1994).

Destarte, sendo objetivo da Modernidade a instauração de um mundo livre de mistérios, mediado pelo diálogo entre racionalização e subjetivação, Agostinho (1994) não rompeu com o dualismo presente entre o homem/mulher e o divino, mas sim com a magia religiosa que externalizava o sujeito, resultando na razão e no sujeito. Descartes (1996), também defensor árduo do pensamento dualista, distinguia o homem da natureza e o espírito de Deus, afirmando que o homem decifra a natureza e o espírito leva a marca de Deus, na medida em que ela permite ao homem que ele seja o que é. Nas palavras de Touraine (1994, p.53): “A ação deste sujeita o mundo das coisas às suas necessidades; sua vontade não se perde em Deus, mas descobre nele próprio um Eu que não se confunde com as opiniões, as sensações e as necessidades que é o Sujeito”.

Ao romper com o pensamento Aristotélico, que considerava apenas o mundo da experiência como palpável, Descartes (1996) foi o primeiro a inaugurar oficialmente o conceito de sujeito, rompendo com uma concepção atrelada a objeto determinado pela vontade divina. Apesar de cotidianamente, as práticas sociais nos imergirem em um vocabulário do senso comum em que reproduzimos a palavra sujeito como sinônimo de indivíduo ou pessoa, sem distinguirmos suas especificidades enquanto conceito, o autor apresentou a ideia de transcendentalidade e autonomia, visto que podemos nos tornar objetos de nossas próprias reflexões. Percebe-se que a racionalidade deste período estava calcada no *sujeito cartesiano* e de forma indubitável ele era a principal fonte de conhecimento do mundo moderno. Porém, esse sujeito sofrerá diversas contestações ao longo dos séculos e das perspectivas de análise.

Dando continuidade ao ideal de *sujeito* na filosofia Iluminista, podemos destacar como um de seus precursores, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que discorre em grande

parte de sua obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens¹⁹”, sobre a submissão do sujeito às leis naturais, sobretudo no que condiz com a simplicidade necessária à conduta humana e a transparência na busca do conhecimento. A inquietação de Rousseau (1999) origina-se da divergência das desigualdades naturais em detrimento das sociais, considerando que para o filósofo, o sujeito livre deveria pensar no bem comum em primeiro plano, sendo que os luxos e os excessos não deveriam ser tão gritantes quanto o eram na sociedade de sua época.

Rousseau (1999) trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento deste ideal de sujeito imbricado no contexto das Luzes, além de avançar no campo da política ao romper com o pensamento de Hobbes²⁰ (1588-1679) sobre as leis naturais. A obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” enreda a trajetória dos homens e mulheres desde a condição de selvagens até a de cidadãos. Nela, todo o pensamento do autor é permeado pela ideia de que os sujeitos nascem bons e puros, mas à medida que vão conquistando as luzes, se corrompem.

Quando se encontram no estado de natureza, seu primeiro sentimento é o da conservação da espécie, e a junção com os outros só se faz necessária conforme determinadas circunstâncias, visto que não há estabelecimento de vínculos afetivos, pois estes são sociais. Neste momento, Rousseau (1999, p.160) lança a primeira crítica a Hobbes: “Enfim, todos falando incessantemente de necessidade, de avidez, de opressão, de desejos e de orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que haviam tirado da sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil”.

Portanto, para Rousseau (1999) o homem e a mulher selvagens estavam limitados às sensações, mas não se encontravam no estado de guerra de todos contra todos como afirmava Hobbes (2012). O desenvolvimento de sua hipótese pauta-se na ideia de que o sujeito foi percebendo ao longo de suas experiências que era capaz de lutar mesmo com o animal mais

¹⁹ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Cronologia e Introdução Jacques Roger. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Clássicos).

²⁰A obra de Hobbes, “O Leviatã” foi uma das principais produções sobre a reflexão moderna da sociedade e da política. Assim como Rousseau (1999), ambos autores definem que a ordem social é estabelecida pelo poder decisório dos indivíduos que se submetem à integração ou à vontade geral. Diferente de Rousseau (que redige várias críticas à Hobbes em relação à formulação das leis naturais), Hobbes (2012) estabelece que o indivíduo não é um ser social. Partindo do pressuposto de igualdade no estado de natureza, Hobbes (2012) afirma se todos são iguais, todos querem as mesmas coisas, e então essa divergência seria a responsável pelo estado de guerra de todos contra todos. E para sair desse estado de guerra é necessário a instituição de um pacto, que dará origem ao Estado, visto como artefato social.

forte da natureza, portanto foi se equipando à medida que se deparava com situações mais complexas. Destarte, tomou ciência de sua superioridade sobre os outros animais, a partir de percepções sobre: pequeno, forte, fraco, grande, lento, entre outras, que promoveram um primeiro ensaio de reflexão.

À medida que foram desenvolvendo essas percepções, os homens e as mulheres selvagens puderam contemplar o primeiro movimento de olhar para si mesmos, que resultou no sentimento de orgulho (ROUSSEAU, 1999). A partir das circunstâncias que possibilitaram ao sujeito perceber-se como igual aos outros de sua espécie, surgiram as primeiras associações livres e a formação de bandos conforme as necessidades circunstanciais. Esse primeiro progresso resultou em outros que possibilitaram ao homem e a mulher fazerem uso da natureza para obter vantagem sobre outros de sua espécie.

Rousseau (1999) estabelece como a primeira grande revolução da espécie, aquela que resultou na distinção das famílias e conseqüentemente na ideia de propriedade que deu origem às primeiras desavenças e combates. Nesse momento, surgiram as primeiras diferenças entre homens e mulheres e no que caberia a atividade de cada um (a). Esse novo estado gerou certa acomodação que Rousseau (1999) define como primeira fonte dos males. O caráter nômade que antes era característico do ser selvagem, agora ganha um caráter fixo por meio do convívio mútuo entre as “famílias” e da geografia que os aproxima pelo mesmo modo de vida. A partir desse convívio e das ligações estabelecidas, alguns sentimentos afloram, como o ciúme por exemplo, definido por Rousseau (1999) como na seguinte passagem:

Cada qual começou a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública teve um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor; o mais belo, o mais forte, o mais hábil ou o mais eloquente passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício ao mesmo tempo (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 210).

Desse primeiro fator desencadeador da desigualdade pode-se concluir que a vaidade de homens e mulheres selvagens gerou a necessidade de que outrem o (a) apreciasse, caso contrário o desprezo prevalecia tornando-os (as) seres cruéis. E esta é uma das grandes confusões que Rousseau (1999) destaca, pois, outros filósofos partiam desta condição para caracterizar os homens/mulheres selvagens como cruéis em seu estado de natureza, esquecendo-se de que, neste momento da história, eles já estavam demasiado longe de seu estado inicial, em que a paz era um princípio reinante.

Chegado a este ponto da reflexão, de forma bastante sintética, podemos destacar aspectos principais dos escritos rousseauianos, principalmente no que concerne a essa obra e ao desenvolvimento do sujeito. A desigualdade foi o que propiciou em primeira instância o rompimento com a paz e a bondade inata do ser selvagem, a partir do momento em que ele (a) precisou do auxílio de outrem. Com o desenrolar das relações, a agricultura e a mineração ganharam seu espaço entre as atividades dos sujeitos que originou o desejo de tirar proveito do outro, como o primeiro efeito da propriedade. Portanto, o estado de guerra de todos contra todos, para Rousseau (1999), advém da ideia de propriedade e não está ligado ao estado de natureza, como em Hobbes (2012). A partir de então, designou-se o poder supremo e a formulação de leis com objetivo de garantir a liberdade de todos, porém, esta serviu para legitimar a desigualdade já presente na sociedade (ROUSSEAU, 1999).

Podemos perceber que Rousseau (1999) idealiza o homem e a mulher selvagens como seres bons e puros, sujeitos ao âmbito das sensações e ao domínio da natureza, para depois retratá-los ainda como selvagens, porém tomados pelas paixões e pelo orgulho. Posteriormente, o sujeito civilizado aparece domado por seus interesses individuais e privados de liberdade, sendo nesse contexto a desigualdade a principal responsável por corromper esse indivíduo inicialmente generoso. Porém, ele nos faz alguns apontamentos sobre como reconduzir esses indivíduos ao estado de bondade, com aspectos pedagógicos em “Emílio²¹” por exemplo, a fim de reestabelecer o exercício da liberdade nos seres humanos.

Nessa linha de pensamento, a educação adquire uma função fundamental, que é a de transformar as vontades individuais em vontades coletivas, na busca da formação por um cidadão ideal. Adentrando mais especificamente no âmbito educacional, Touraine (1994) estabelece que a educação na sociedade moderna deve ser:

(...) uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõe sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza. A escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso (...) (TOURAINÉ, 1994, p. 20).

O fator característico do pensamento modernista é a rejeição de qualquer sujeição as leis supra-humanas. Nesse sentido, a grande questão trazida por Rousseau (1999), corresponde à integração do homem e da mulher à natureza e o aniquilamento de todo e qualquer pensamento dual, que pudesse separá-los (as) do seu agir no mundo. Como nesse

²¹ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

momento, não há mais um Deus impostor do pensamento moral na sociedade, a ordem social deveria vir da transferência de poder dos sujeitos para um soberano, que na visão de Touraine (1994) pode se tornar tão opressora quanto uma imposição divina, da qual o Iluminismo pretendia livrar-se:

O contrato social pode criar uma sociedade opressiva, tanto quanto o Leviatã, que põe fim à guerra de todos contra todos submetendo-os a um poder central absoluto, mas isso foi compreendido como um apelo à libertação, à derrubada dos poderes que repousam apenas na tradição e na decisão divina. A concepção da modernidade pelos filósofos da ilustração é revolucionária, porém só isso” (TOURAINÉ, 1994, p.26).

Até então o debate centrou-se no rompimento com as relações autoritárias da igreja, bem como no fim a ascensão de monarcas sob justificativa divina. Rousseau (1999) enfatizou a necessidade de que o poder fosse transferido ao povo, enquanto que Montesquieu (2000) preocupou-se com o fim do despotismo, por meio da criação de uma Constituição. Para ele (2000), esta era a maior ameaça à liberdade dos cidadãos e cidadãs e só poderia ser desconstituída por meio da divisão dos poderes do Estado em executivo, legislativo e judiciário, organização mantida nos dias atuais. Este novo modelo deveria garantir a estabilidade, reforçando a segurança de todos e todas em relação ao Estado, já que para Montesquieu (200) as leis são naturais dos seres e não arbitradas de forma autoritária por outrem (BUCKINGHAM; BURNHAM, 2011).

Considerado um dos principais nomes do Iluminismo, John Locke (1632–1704) rompeu com o pensamento cartesiano de Descartes e também com Rousseau à medida que recusou em sua teoria toda e qualquer característica atribuída como inata do ser humano. Para ele (1997), toda fonte de conhecimento deriva da experiência, portanto sua compreensão de sujeito consiste no incessante movimento de busca pelo conhecimento, conforme ele se reconhece enquanto ser incompleto. Este estado de inquietação é exclusivamente humano e para a corrente empirista com a qual Locke compactua, resultou na evolução da ciência a partir da busca do conhecimento via experiencição (SILVA, 2009). Nesta perspectiva, a educação adquire uma importância primordial para a formação dos sujeitos, sobretudo porque por si só eles não são capazes de alcançar o raciocínio e a reflexão nesta perspectiva.

A partir destes autores e apesar de suas parcas divergências, ocorre uma mudança significativa em relação à visão que se tem do sujeito, pois agora ele é visto como um ator social, capaz de contribuir tanto para o bom funcionamento da sociedade, como em desfavor dela. Nesse sentido, o Século das Luzes pode ser entendido como a supremacia da bondade natural do homem e da mulher, mas também como um incessante movimento de compreensão do conhecimento e da razão. Por fim, a ideologia da modernidade coloca a questão do bem e

do mal como sendo do âmbito social e não natural como era associado anteriormente, portanto, busca a formação de um novo pensamento político e social. Para além disso, ideais como o da *Liberdade* e da *Igualdade*, aparecem em pauta a partir da forte recusa ao absolutismo.

Ademais, diante das constantes mudanças ocorridas ao longo da História na sociedade, o próximo tópico buscará contemplar por meio da sociologia como o sujeito contemporâneo é entendido e influenciado pelas transformações do mundo moderno a partir de três grandes perspectivas: a sistêmica, a subjetiva e a dual.

3.2 Sujeito e estrutura – Teoria sistêmica

O campo sociológico nos oferece três perspectivas para pensarmos o *sujeito* dentro da sociologia contemporânea, sendo elas: a sistêmica, a subjetiva e a dual. Trataremos de discorrer a respeito das principais correntes e de autores que cada perspectiva contempla, adotando como principal referência a obra “Teoría sociológica contemporânea²²” de Flecha, Gómez e Puigvert (2001), por nos propiciar uma visão ampla destas perspectivas, com ênfase nas relações estabelecidas entre sujeito e estrutura em cada uma delas.

No que concerne à perspectiva sistêmica, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) explicam que a teoria funcionalista vinculada à grandes nomes de teóricos, como Talcott Parsons (1902-1979) e Émile Durkheim (1858-1917), é uma de suas principais representantes, principalmente por enfatizar o papel do sistema e das estruturas na sociedade, em que ambos assumem uma condição de soberania, anulando a capacidade dos sujeitos em transformá-las. Destarte, seu modelo de análise passou por diferentes fases e abordagens, mas tendo sempre como base o estudo da sociedade a partir do modelo de um organismo, formada por diferentes partes que detém determinadas funções para seu perfeito funcionamento. A garantia desse funcionamento e estabilidade social se dá via consenso e compartilhamento de valores comuns entre os indivíduos da sociedade.

Difundida na Inglaterra na década de 30, a Teoria Funcionalista, conforme as explicações de Flecha, Gómez e Puigvert (2001), viveu seu auge de propagação nos anos de 1950 e 1960, quando o mundo se dividia em dois grandes blocos, experienciando a Guerra Fria. Neste momento, havia uma forte ofensiva contra qualquer tipo de mobilização que dava aos sujeitos a qualidade de sociais, capazes de transformar a realidade opressora em que viviam.

²² FLECHA, R.; GOMÉS, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001. 162 p.

Sendo assim, a concepção de uma sociedade regida por um sistema que era maior do que o poder de ação dos sujeitos era bastante conveniente, no sentido de amenizar os possíveis efeitos dos movimentos sociais em defesa da população menos favorecida.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) esclarecem que, tendo como principal referencial o campo da biologia, uma nova vertente da perspectiva sistêmica funcionalista surgiu, agora denominada de Funcionalismo Estrutural. Para os estudiosos e entusiastas desta corrente, a sociedade poderia ser comparada ao corpo humano, sendo formada por subsistemas (como o econômico, político, entre outros), que no final resultariam no cumprimento de determinadas funções para manutenção do sistema como um todo. É importante elucidar alguns conceitos chave para entendimento desta teoria, como o de *sistema*, *estrutura* e *equivalência* entre *estrutura* e *função*. Nas palavras de Flecha; Gómez e Puigvert (2001), podem ser definidos como:

1. Sistema: conjunto ordenado de elementos que tendem a preservar sua organização.
- (...) 2. Estruturas: elementos do sistema suficientemente estáveis para serem considerados independentes das flutuações de baixa amplitude e curta duração resultantes das relações entre sistema e meio externo (...)
3. Equivalência entre estrutura e função: a função das estruturas é contribuir para a manutenção e adaptabilidade dos sistemas aos quais pertencem (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p.24, tradução nossa).

Salvos o êxito e a repercussão do funcionalismo estrutural na sociedade daquele período, muitas críticas foram dirigidas à teoria principalmente por seu conservadorismo exacerbado, que minimizava a luta de classes e os movimentos sociais. Além disso, havia uma forte dependência das ciências naturais, o que será superado a partir de Parsons (1902-1979) com o funcionalismo sistêmico, responsável pela substituição da analogia ao modelo biológico pelo cibernético.

Na tentativa de superar as críticas anteriores, o funcionalismo sistêmico trouxe como grande contribuição para a área da sociologia a afirmação de que os sistemas são capazes de controlar apenas parcialmente os entornos correspondentes. Portanto, as relações que antes eram unidirecionais (as estruturas determinavam os entornos) agora são bilaterais, a medida em que a manutenção não depende mais exclusivamente de suas estruturas. Dada essa premissa, a relação que anteriormente era estabelecida entre estrutura e função, agora passa a ser entre estrutura e processos, pois estes também têm um papel importante na transformação das relações observadas no desenrolar da sociedade (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001)

Imerso nos estudos para aprimoramento desta vertente funcionalista, Talcott Parsons (1980) tornou-se um grande nome da sociologia pelo desenvolvimento de um sistema de análise que se centrava em quatro funções chave para a existência de uma sociedade sendo elas: *adaptação, integração, manutenção dos padrões culturais e concretização dos objetivos*, dos quais o equilíbrio obtido por meio destas trocas garantiria o equilíbrio de um sistema social. Porém, o sociólogo também recebeu inúmeras críticas por negligenciar em sua teoria os conflitos de poder existentes no âmbito da realidade, tendo seus escritos atualizados posteriormente por autores como Jurgen Habermas (1929) e Niklas Luhmann (1927-1998), por meio do neofuncionalismo.

Aluno de Parsons, Merton (1910-2003) foi o criador do Efeito Mateus, que resumidamente pode ser definido como a lógica de que se dá mais a quem tem mais e menos a quem tem menos, como por exemplo quando valorizamos determinados autores já reconhecidos no ambiente acadêmico em detrimento de outros, que apresentam a mesma qualidade acadêmica, porém não são tão privilegiados e reconhecidos. Merton (2013) também foi o responsável pelo desenvolvimento da sociologia da ciência, a partir da criação do *ethos*²³ dos cientistas, explorando o modo como se comportam e reagem às regras e normas sociais. Além disso, suas contribuições giraram em torno do esclarecimento das funções manifestas (consequências conscientes das ações sociais) e latentes (consequências não reconhecidas pelos participantes).

Propagador desta mesma vertente, Luhmann (1991), já citado anteriormente, avançou a partir da seguinte premissa: mesmo que os sistemas não controlem totalmente os entornos, já que ambos ocorrem concomitantemente, o sentido da ação prevalece anterior ao sujeito, portanto sistêmico, originado por sua adaptação funcional e não propriamente pelos sujeitos que a realizam (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). O autor ficou conhecido pela rejeição às teorias humanistas e principalmente pela defesa de que a sociedade se trata de um acoplamento social. Portanto, as transformações não ocorrem por vontade própria das pessoas, mas sim porque é funcional para o sistema.

Compartilhando dos mesmos princípios do funcionalismo, surge o estruturalismo a partir de Levi-Strauss (1908-2009), por meio da busca da universalidade de atividades em diferentes grupos sociais e comunidades, formadores de uma constante social. Dessa forma, ele converteu o funcionalismo norte americano em estruturalismo para o contexto europeu de pós-guerra, que se garantiria como uma forte frente para os pensamentos

²³ Princípios ou valores necessários para que determinado trabalho científico seja reconhecido.

revolucionários emergentes daquele período. Baseados na linguística, os estruturalistas promoveram importantes alterações se comparados aos funcionalistas, dentre elas está a priorização dos significantes sobre os significados.

Dentre as principais contribuições advindas da área da linguística, está o nome do referenciado linguista Saussure²⁴, que atribuiu ao estruturalismo um caráter relacional, com a premissa de que os significados são criados por meio da diferença entre os significantes, tendo em vista que não nascemos com ideias pré-concebidas, como por exemplo: alto/baixo, gordo/magro, novo/velho, entre outros. Além disso, outro importante movimento surge com a descentralização do sujeito da realidade social, contrariando as correntes que o colocam no centro do processo. Segundo Flecha; Gómez; Puigvert (2001, p.49, tradução nossa) “o estruturalismo afirma que as pessoas foram criadas pelas estruturas nas quais nascem e se socializam: não produzem as estruturas, mas são um produto delas”.

Outros grandes nomes desta vertente, são o de Marx (1818-1883) e Bourdieu (1930-2002), sendo este último o mais presente nos dias atuais, por meio do conhecido estruturalismo construtivista, que dá um caráter de agente ao sujeito social. Podemos sintetizar mesmo que brevemente que nessa perspectiva sistêmica há uma eminente valorização da estrutura social, em que os eventos e as ações individuais não acontecem aleatoriamente, mas por meio de um padrão de repetição observável, de acordo com as estruturas de onde se localizam. Porém, essa relação não é unilateral, pois os agentes sociais também podem alterá-las, dando dinamicidade ao processo (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Em suma, ambas as teorias citadas acima, contribuíram de forma significativa para diversas áreas além da sociologia, tornando-se bastante influentes na década de 1960. Porém, ambas buscavam compreender a realidade sob uma perspectiva universalista, analisando os movimentos sociais e a luta de classes como deturpações do grande sistema chamado sociedade. Sendo assim, poucas eram as possibilidades de mudança do status quo, dada a valorização do conservadorismo em ambas as correntes. Nota-se a minimização da ação do sujeito dentro desta perspectiva, diferentemente do que será visto no próximo tópico, com a vertente subjetivista.

²⁴ Suíço, o filósofo e linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi o responsável por muito do que se entende hoje na área da Linguística, tendo como foco de análise a comunicação e o estudo da linguagem na prática da mesma.

3.3 Sujeitos – Teoria subjetivista

Se na perspectiva sistêmica trabalhada anteriormente, as ações sociais eram ditadas por estruturas e sistemas, agora se tornarão foco de análise as vivências e intenções dos sujeitos dentro de correntes como a fenomenológica, a construtivista e a interacionista. O contexto que anteriormente era desenhado com pouca possibilidade de mudança, agora se torna viável por meio do clima dos movimentos hippies e feministas que eclodiram na década de 1970, dando a possibilidade que as pessoas construíssem suas próprias vidas, despreocupando-se do sistema.

Tendo como grande referência da corrente fenomenológica nomes como Edmund Husserl (1859-1938) e Alfred Schutz (1899-1959), ela surge com a proposta de desvendar como os indivíduos vivenciam o cotidiano e atribuem constantes significados a ele. Apesar dos pontos de divergência entre os dois autores citados e outros que também se apropriaram da fenomenologia de formas diferentes, o foco deste breve esboço será demonstrar como ela conquistou seu espaço no campo da sociologia influenciando outras áreas posteriormente.

Avultando primeiramente o conceito de fenômeno dentro desta perspectiva de estudo baseada em Husserl (1965), pode ser definido como aquilo que se coloca à consciência, ou para onde a intencionalidade está dirigida. Portanto, os fenômenos tratam-se de eventos que se apresentam à nossa consciência de acordo com a realidade que nos cerca. Dessa forma, uma questão central que instigava tais estudiosos, como Husserl por exemplo que era matemático e criticava a forma como olhamos para o mundo sob a ótica matemática e estritamente científica, estava justamente relacionada a quais percepções os sujeitos têm sobre algo.

Dentro desta perspectiva a mente humana tem um papel fundamental na construção do conhecimento, visto que uma das propostas da fenomenologia se apresenta como a suspensão das noções já pré-concebidas na nossa cultura, levando ao questionamento do porquê os eventos se dão de determinadas formas e não de outras, e qual nosso papel na construção deste conhecimento, considerando que o fenômeno não se altera, mas os sentidos atribuídos a eles sim, de acordo com as múltiplas percepções que temos dos fatos (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Apesar de ter sido bastante criticado, principalmente pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, Husserl pode ser considerado o criador da fenomenologia, com o lema “de volta às coisas”, ademais por seus apontamentos e suas contribuições à ciência social que foram bastante disseminados nos anos posteriores. Schutz (1993) apropriou-se do conceito de *mundo da vida* presente na obra de Husserl (1965), reformulando-o e atribuindo-lhe um papel central

para a vida em sociedade como uma volta à atitude natural dos indivíduos, sendo variável de acordo com a cultura em que estava inserido.

Recorrendo às sociologias husserliana, weberiana e sobretudo às apropriações de Schutz, como arcabouço da fenomenologia, percebemos que elas se baseiam na concepção de uma sociedade construída pelas ações dos sujeitos, portanto, toda forma de estudo deveria considerar as vozes dos e das participantes, assim como suas condutas individuais. A preocupação dos autores com a ação, sobretudo Weber (1864-1920) e Schutz, os levaram a caminhos bastante próximos, já que o primeiro deu ênfase à discussão subjetiva de como a (o) cientista pode perceber o significado de uma ação para determinado ator social, enquanto o segundo focou na intersubjetividade presente na relação entre dois atores que tentam captar o sentido da ação de seu respectivo par.

Subsequentes a Schutz (1993), Berger (1929-2017) e Luckmann (1927-2016) trabalharam na obra “*A construção social da realidade*”²⁵ a forma como o conhecimento trata-se de uma construção humana (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). É dentro desta perspectiva que eles desenvolvem a asserção de que a sociedade já existia antes da presença do homem e da mulher e continuará existindo posterior a ele (a), porém, é entremeado nela que se tornam humanos (as), dando sentido às diversas projeções de futuro que constituirão sua vida. Sendo assim, nasce a premissa de que a sociedade é um produto das mulheres e dos homens, assim como elas e eles também são produtos da sociedade, atribuindo dialeticidade à relação.

Para se alcançar uma visão empírica de sociedade nesta vertente, deve-se considerar a dialética presente na relação estabelecida entre homem, mulher e mundo, à medida que atuam reciprocamente um sobre o outro, perpassando pelos estágios de externalização, objetivação e internalização, presentes nas produções de Berger e Luckmann (2004). A primeira etapa corresponderia a ao processo de expurgação do humano sobre o mundo, ou o voltar-se para o mundo no qual se encontra, tanto na atividade mental quanto física. Trata-se de um momento importante, pois indica uma necessidade antropológica fundamental do ser humano, a do rompimento com seu isolamento, a partir da expressão de seus atos de criação e imaginação (BERGER; LUCKMANN, 2004).

A objetivação como segunda etapa do processo, traduz-se como o próprio nome diz na valoração objetiva das leis, regras, normas e instituições anteriormente exteriorizados pelos seres humanos. Nesta fase, os produtos tornam-se autônomos ao seu criador, portanto

²⁵BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 246 p.

externos a eles, agindo muitas vezes de forma coercitiva. A internalização surgirá com o propósito de promover no indivíduo a assunção do mundo anteriormente objetivado de forma que faça sentido para os sujeitos. É na internalização que se cumpre o processo de caráter dialético citado anteriormente, resultando na socialização, que se destacará a partir do equilíbrio entre o mundo objetivado e o mundo subjetivo. Portanto, a internalização corresponde a aceitação do que vem de fora, ou seja, das construções objetivas da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2004).

A partir destas contribuições, em breve síntese, o construtivismo social estabelece que diferentemente dos outros animais que têm um mundo determinado logo ao nascer, que antecede sua aparição no plano da vida terrena, para o homem e para a mulher não há esse mundo pré-estabelecido, mas sim a possibilidade de um mundo aberto, que pode ser experienciado e recriado a partir de sua própria atividade nele. Apesar das diversas críticas direcionadas a esta perspectiva, principalmente sobre a redução da realidade aos aspectos da linguagem, e também sobre a ênfase na consciência dos atores em detrimento da relação intersubjetiva entre os sujeitos na construção da realidade, estas reflexões trouxeram importantes contribuições para o avanço do campo das ciências sociais.

O que anteriormente havia sido apontado como falha no construtivismo social, adquire agora uma nova incorporação na perspectiva interacionista, em que a prioridade está nas relações estabelecidas entre os sujeitos, ou seja, em suas interações e acordos previamente estabelecidos. Como não haveria possibilidade de interação entre os indivíduos sem a linguagem, ela também assume papel central neste processo, já que é condição para tal.

Tendo como um dos grandes nomes representativos do interacionismo simbólico George H. Mead (1863-1931), psicólogo e criador da obra *“A mente, o sujeito e a sociedade”*²⁶, Mead (1982) revolucionou a área da psicologia deste período por acrescentar o fator “sociedade” na formação do sujeito, já que até então a psicologia era conhecida pelo estudo da psique individual. Dentre suas principais contribuições, o psicólogo concebia a sociedade em seu caráter processual, não determinada só por estruturas ou por ação, mas sim pela interação entre os indivíduos, sendo que a pessoa (self) compõe-se de uma interrelação entre o eu (I) e o mim (Me), em que os sujeitos controlam seus atos a partir das normas sociais (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Há no interacionismo simbólico um rompimento com o conservadorismo presente na perspectiva sistêmica, já que considerados ativos, os seres dotados de capacidade

²⁶ MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1982.

simbólica concebem diferentes realidades e ações coletivas ou individuais, alterando a realidade. Traçando um paralelo com a educação, a visão interacionista reforça o caráter dialógico do processo educacional, bastante difundido nas obras de Paulo Freire. Valorizando o papel ativo do (a) educando (a) em todo o processo, as aprendizagens são construídas por meio da inter-relação entre diferentes visões de mundo.

Outra contribuição presente nesta linha subjetiva é a etnometodologia, difundida nos Estados Unidos a partir da década de 1960. Na busca de uma pesquisa mais compreensiva do que explicativa, esta nova perspectiva revelada principalmente por Harold Garfinkel (1917-2011) inclinou-se para a vertente e análise da vida cotidiana, assim como das pessoas que a protagonizam. Em suma, trata-se da premissa de que a realidade está presente na vida cotidiana das pessoas, em evidência nas nossas conversações e outras forma de comunicação e expressão. Esta vertente aproxima-se bastante do interacionismo simbólico à medida que por meio do conceito de relatabilidade permite que as atividades práticas sejam compartilhadas caracterizando o processo de intersubjetividade.

Percebe-se que no passeio a estas teorias subjetivistas, o grande foco de análise e de ação está centrado no sujeito, o qual detém maior espaço de decisão na realidade social.

3.4 Sujeitos e Sistemas – Teorias Duais

Já se tratando do período de pós-modernidade, que emerge nas décadas finais do século XX, coincidindo com o momento em que a tecnologia adquire um espaço primordial na reconfiguração de uma sociedade pós-industrial, serviços e estruturas baseiam-se na disseminação da informação e do conhecimento auferindo o nome de *Sociedade da Informação*. Em justaposição a essa nova organização social surge o Capitalismo Informacional, denominado pela primeira vez por Castells na obra “*A sociedade em rede*”²⁷ produzida em 1996. Dentre suas principais características está a aceleração e aumento do fluxo de capital e informações, difusão do conhecimento e especialização da mão de obra, que influenciaram diretamente na reconstituição da estrutura social.

Nas palavras de Flecha; Gómez; Puigvert (2001, p. 86, tradução nossa) “A principal diferença entre a sociedade industrial e a sociedade da informação é que, na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos (...)”.

²⁷CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

Isso significa que a mudança essencial em todo o processo de reconfiguração desta nova sociedade está na alteração de uma economia anteriormente produtora de mercadorias para outra de serviços, como a educação e a saúde por exemplo, garantindo a centralidade do conhecimento teórico. Dessa forma, tornam-se uma das características-chave desse período a seleção e o processamento de informações, que serão fundamentalmente responsáveis pelo êxito ou fracasso dos sujeitos.

Assim como já era característica da sociedade industrial e do capitalismo antecedente ao informacional, a exclusão social e o desemprego se intensificaram consideravelmente na Sociedade da Informação, já que muitos países permaneceram excluídos do processo de revolução informacional, o que gerou uma polarização da estrutura social: de um lado as posições com alta quantidade de informações e conhecimento, e de outro o desemprego e as posições precárias (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Considerado um dos autores de maior destaque na atualidade, o sociólogo alemão Ulrich Beck (1944-2015) dá sequência às produções referentes à Sociedade da Informação, com a defesa de que a sociedade moderna, defendida por muitos como sociedade pós-moderna sofreu não uma ruptura, mas uma reconfiguração, que vivencia um momento de produção de riscos em detrimento da produção de bens, típica da sociedade industrial. Ele foca suas análises no contexto da modernização reflexiva, berço do surgimento de riscos e problemas sociais decorrentes da alteração das estruturas da sociedade industrial (BECK, 2010).

Beck (2010) destaca para o processo de individualização vivido nesta nova fase da humanidade, em que se sobressai principalmente as mudanças ocorridas na estrutura da sociedade. No que concerne a esse processo de individualização, ela corresponderia ao processo no qual cada um se torna a unidade de reprodução vital da sociedade, já que os sujeitos são centrais à produção dos riscos, e são atribuídos a eles o papel central nas ações do mundo, o que caracteriza sua teoria como dual (BECK, 2010).

Como consequência dessa reconfiguração estrutural da sociedade, o papel do sujeito, assim como sua experiência de individualidade são alterados, pois o processo de individualização é atingido pelos riscos e perigos universalizantes, já que rompem com as referências tradicionais da sociedade industrial, gerando novas inseguranças e possibilidades de atuação social para que os sujeitos se descubram na ambivalência de sua liberdade de ação. Dessa forma, as produções de Beck centraram-se na análise da organização social diante do risco, e sobretudo na ação do conhecimento para prevenção destas situações de risco,

tornando-se um importante produto intelectual em potencial para manutenção do poder (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

A teoria da estruturação desenvolvida por Giddens (2009), também compartilha desta perspectiva dual entre sujeitos e sistemas à medida que reavalia pressupostos funcionalistas e estruturalistas. Para o autor (2009), as sociedades modernas são caracterizadas pela constante mudança, rompendo com o caráter tradicional de sociedades ditadas pelos valores morais, colocando indivíduos em uma constante posição de reflexão, conforme recebem informações e têm que lidar com suas próprias práticas. A estrutura utilizada como instrumento de coerção social na perspectiva sistêmica, é rejeitada por Giddens (2009) que a define como conjunto de regras e recursos estabelecidos como uma ordem na reprodução das práticas sociais. A teoria da estruturação aborda aspectos da ação humana realizada em uma conjuntura de estrutura social já existente, sendo toda ação humana parcialmente pré-determinada, porém essas regras não são permanentes, mas suscetíveis à alteração pela ação humana (GIDDENS, 2009).

Na interpretação de Flecha; Gómez e Puigvert (2001), para além das estruturas há a ação humana que o posiciona dentro de uma perspectiva dual, pois:

“(…) além das estruturas, havia ação humana, atores e coletivos que realizavam práticas sociais que reproduziam sistemas sociais em contínua transformação. Essa concepção dualista não era dualismo, pois estruturas e ações humanas não eram duas entidades independentes, mas, ao contrário, estavam em estreita interdependência.”
(FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p. 105, tradução nossa).

Nesse sentido, para além da reprodução das estruturas, os atores sociais também são capazes de transformá-las dentro desta perspectiva, sendo a estruturação desenvolvida a partir das condições geradoras das práticas sociais, produzidas e reproduzidas em interação.

Outro grande nome da sociologia atual, é o de Jurgen Habermas (1929) criador da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), que visa romper com a estreita relação estabelecida entre o conhecimento como advindo apenas da interação entre sujeito e objeto. Para o autor (HABERMAS, 1990, p.276): “ (...) o paradigma do conhecimento de objetos tem de ser substituído pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir”. Dessa forma, sua teoria propõe a ampliação do conceito de racionalidade que se constitui na interação entre sujeitos para a produção de conhecimento, detendo-se na análise de como os sujeitos sociais se movem em grupos na busca da realização racional de seus objetivos, e para isso utiliza as ações comunicativas para analisar como se dão essas relações intergrupais.

Dentre os conceitos básicos de sua teoria estão a explanação a respeito da racionalidade instrumental e comunicativa, sendo a instrumental definida como aquela que os sujeitos propõem um fim e o buscam no mundo objetivo. Já a racionalidade comunicativa traz a proposta de rompimento com a racionalidade baseada apenas no sujeito e no processo de autorreflexão, característica da modernidade, em contraposição à sua proposta de uma racionalidade baseada em relações intersubjetivas.

Essa mudança de paradigma em relação à razão abre a possibilidade para que o saber seja comunicacional, ao invés de estar estritamente pautado no sujeito e no seu processo de autorreflexão. Portanto, a partir da interação entre os sujeitos, no âmbito do mundo da vida, serão estabelecidos os consensos a respeito das possíveis soluções de problemas pertinentes às relações sociais. Dessa forma, Habermas (1990) alerta para a irreduzibilidade do ser humano, considerando suas capacidades de interação com os outros por meio da linguagem e da ação, assim como no fortalecimento do “nós” integrador e não do “eu” isolado, lançando luzes às novas problemáticas da modernidade.

Por conseguinte, Habermas (1990) supera as perspectivas sistêmicas e subjetivistas, a partir de sua abordagem dual, com a renovação de conceitos já anteriormente utilizados no campo sociológico, como o mundo da vida em Husserl (1965), de forma que na perspectiva da TAC leva-se em conta tanto o mundo da vida como o sistema. Destarte, será a ação comunicativa capaz de descolonizar o mundo da vida (causado pela burocratização) e evitar a redução da ação humana em teleologia.

3.5 Sujeito sob a ótica da educação

Após uma breve passagem ao longo da história retomando as principais características inerentes ao conceito de sujeito no âmbito filosófico, bem como ele se encaixa em cada corrente da sociologia de acordo com as diferentes teorias de interpretação desenvolvidas no decorrer da humanidade, é tempo de tratarmos a respeito do sujeito no campo da Educação, com ênfase na abordagem sociocultural difundida principalmente a partir dos trabalhos de Paulo Freire.

Inferimos que diferentes concepções de mundo, de sistema econômico e político, inclusive filosófico, estiveram presentes no âmbito social principalmente a partir da Revolução Francesa, que inaugurou a Idade Contemporânea e com ela a alteração do pensamento humano. A grande demanda por trabalho técnico especializado, junto à automatização e à inserção da tecnologia na vida das pessoas, gerou uma exacerbada competitividade entre os países, e no

âmbito individual inaugurou uma crise em homens e mulheres principalmente na sua forma de compreender o mundo.

O papel da Filosofia neste processo ora caminhava para tendências conservadoras e individualizantes, ora para valorização da ação social. Veremos agora como algumas correntes filosóficas inspiraram a pedagogia freiriana, considerando as constantes que influenciaram o pensamento humano. Estão entranhados nas obras de Paulo Freire, vestígios de diversas tendências teóricas, como por exemplo: a fenomenologia, o neomarxismo, o interacionismo e o humanismo, que foram adquirindo diversas interpretações e avanços conforme as produções e experiências do autor foram se intensificando. De qualquer forma, as características que regem a abordagem pedagógica de Freire centram-se na valorização dos conhecimentos inerentes aos sujeitos assim como na valorização da cultura no desenvolvimento dos trabalhos educativos.

No que condiz com a relação entre sujeito e conhecimento, o educador compartilha de uma abordagem interacionista na medida em que considera as relações entre homem/mulher – mundo, assim como *sujeito-objeto*, como basilares para que o indivíduo alcance a reflexão, tornando-se sujeito de sua própria educação. Freire (2014a) parte do princípio de que somos indivíduos dotados de vocação ontológica (vocação de ser) inseridos em determinado contexto histórico e político, portanto situados em um determinado tempo e espaço em um constante processo de interação. Nesse sentido, será a ação educativa responsável pela promoção do indivíduo à qualidade de sujeito de sua própria história, libertando-o das amarras da opressão (MIZUKAMI, 1986).

Diante da crise vivida na Europa no final do século XIX, surge a Fenomenologia, deveras presente nos escritos do educador. Ela destaca-se ao passo que ele descreve a relação íntima entre sujeito e mundo, contrariando uma visão racionalista até então muito difundida na sociedade europeia do século XX. Se anteriormente o sujeito era visto como um ser desprendido do mundo, fica evidente a visão antagônica de Paulo Freire principalmente a partir da passagem: “O mundo, agora, já não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2014a, p.105).

Assente nisso, notamos que Freire (2014a) respeita a proposta preludiada por Husserl (1965) no que condiz com a rigorosa cientificidade da Filosofia, à medida que notamos em sua teoria uma constante preocupação em resguardar cientificamente a sua ideologia. Nesse sentido, o educador também acorda com a correlação entre objeto e consciência estabelecida por essa corrente, já que o primeiro só será definido a partir da segunda, portanto só existe

consciência a partir da relação sujeito-objeto. Porém, vale ressaltar que ela não se limita apenas aos objetos, mas passa a compreendê-los como existentes apenas para os sujeitos pensantes (MICHELS; VOLPATO, 2011).

Por se tratar de um educador copiosamente coerente, enraizada a tendência fenomenológica em suas produções, também se atrelam a elas vertentes humanistas e marxistas em sua forma de enxergar o conhecimento. Para Freire (2014a) será via educação, portanto conhecimento, que o indivíduo terá condições de compreender sua realidade de forma crítica, humanizando-se. Sendo assim, essa humanização é tida como vocação do indivíduo, na medida em que adquire consciência de sua historicidade, integrando-se ao contexto e refletindo sobre ele.

Comumente conhecido pelo seu conjunto de pressupostos e críticas ao modelo capitalista de produção, e advindo como meio de resposta à organização da classe operária em um processo industrial de exploração exacerbada, o Marxismo tem seus resquícios nas obras freireanas a partir da apresentação do antagonismo existente nessas sociedades que, por conseguinte apontam para a existência da relação opressor/oprimido (MICHELS; VOLPATO, 2011).

A forte presença do materialismo em sobreposição ao plano ideológico, inerente as estas teorias sociais, assim como seu caráter conservador advindo de diversas críticas ao estruturalismo, são superadas na apropriação freiriana, ao passo que a dialeticidade presente no processo permite que a realidade também seja produzida pela *práxis* humana, no intermitente relacionamento entre sujeito e mundo. Nesse sentido, a consciência adquire força material, tornando-se construtora da História, já que o mundo influencia as ações humanas da mesma forma que os indivíduos são influenciados por suas próprias produções.

Por toda a produção de Paulo Freire, nota-se o repúdio a qualquer visão mecanicista da realidade em que os sujeitos sejam reduzidos à condição de objetos por outrem conforme a posição que ocupa. Tal fato distingue a apropriação que o educador tem do materialismo dialético marxista, pois segundo o seu pensar (2014a) o homem e a mulher não são determinados pelas estruturas sociais, como simples reflexos da mesma, mas estas são um produto social, construídas por meio da prática que nos move. No que concerne ao processo educativo não seria diferente, pois a valorização da criatividade na relação educador (a) e educando (a) rompe com esse caráter mecânico de uma vertente tradicional da educação, como na seguinte passagem:

Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2014a, p.105).

Portanto, a partir da abordagem sociocultural apropriada e reproduzida nas obras de Paulo Freire, evidenciamos que sua proposta de educação se contrapõe ao ensino tradicional, principalmente no que condiz com o papel destinado ao sujeito em todo o processo, o que o distingue de outras abordagens. Nesta perspectiva, a educação é entendida como um ato político, amplo, que rompe com os muros da sala de aula e tem potencial para transformar relações de opressão em igualdade. O sujeito neste contexto é central ao processo, pois na medida em que reflete sobre sua realidade e tem consciência de sua historicidade, ele torna-se capaz de romper com estigmas presentes em uma sociedade desigual e opressora, por meio da *práxis* transformadora, advinda do processo de conscientização.

Notamos que, mesmo sendo influenciado por outras correntes filosóficas e sociológicas, a construção da concepção de sujeito em Paulo Freire (2014a), apresenta grande originalidade à medida que o autor constrói sua teoria imprimindo nela a sua visão de sociedade e de educação. Segundo Lima (2015), o termo sujeito em Paulo Freire destoa das definições filosóficas conhecidas até então, pois o autor o utiliza dentro da arquitetura de sua pedagogia, com significações próprias, sendo inviável pensar em todas suas produções sendo representadas por um modelo de sujeito tradicional importado da filosofia moderna.

Sendo assim, para Freire (2014a) somos homens e mulheres concretos (as), situados (as) em um tempo-espço, capazes de interagir com o mundo em um constante processo de aprendizagem e apreensão de novos conhecimentos. No que se refere ao âmbito educacional, dada toda sua complexidade, a compreensão da formação do sujeito, assim como suas atividades no mundo, pode se converter em novas possibilidades de práticas educativas, como afirmadas a partir das considerações descritas nesta seção.

SEÇÃO 4 – MATERIAIS, MÉTODOS DA PESQUISA E FORMA DE ANÁLISE

Nesta seção discorreremos acerca da metodologia escolhida para realização da pesquisa, bem como dos critérios utilizados durante a seleção do material para coleta dos dados. Inicialmente, para estruturação deste trabalho, pautamo-nos na pesquisa bibliográfica, com base na descrição de Salvador (1978) e Lima e Miotto (2007). Em um segundo momento, como método de análise dos dados coletados na pesquisa bibliográfica, recorreremos à “Análise de Conteúdo”, desenvolvida no livro de Laurence Bardin (2016).

4.1 Material e métodos

“Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende” (Paulo Freire - Pedagogia da Esperança)

Com a finalidade de respondermos à questão proposta nesta pesquisa, investigamos quais seriam os melhores caminhos a serem percorridos, com o anseio de que nos trouxessem ferramentas necessárias para a resolução do problema anunciado. Destarte, consentimos na eleição da pesquisa bibliográfica, com base na descrição de Salvador (1978), bem como Lima e Miotto (2007), como suporte fundamental à primeira etapa da pesquisa, para que em um segundo momento, como método de análise dos dados coletados, fosse utilizada a “Análise de Conteúdo”, desenvolvida principalmente por Bardin (2016).

Com base no livro “Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica” de Ângelo Domingues Salvador, produzido em 1970, entendem-se os cursos de pós-graduação enquanto potentes programas, responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade criadora e do juízo crítico dos pesquisadores e pesquisadoras, a fim de que resultem em uma colaboração efetiva na atividade de pesquisa (SALVADOR, 1978). Nesse sentido, a produção da dissertação, principalmente nos cursos de mestrado, deve apresentar uma contribuição ao progresso da ciência, por meio da sistematização, ordenação e interpretação dos dados coletados durante o processo da pesquisa. Ante essas informações, considera-se que a utilização da pesquisa bibliográfica se efetivou como uma importante fonte de aproximação do objeto a ser estudado nesta pesquisa, principalmente por se tratar de um procedimento elementar para produção de

conhecimento científico, visto que possibilita o amplo alcance de informações (LIMA; MIOTO, 2007).

A referida metodologia enquanto um conjunto de procedimentos de permanente busca por soluções exige certa rigorosidade, que de acordo com Lima e Miotto (2007) resvala por quatro estágios que incidem desde a gestação da pesquisa. A 1ª fase do processo consiste na elaboração do projeto, ou seja, na escolha do problema a ser abordado. Segundo as autoras (id. *ibid.*, p.39) “O primeiro passo se caracteriza pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade”.

Destaca-se neste momento, a importância de formular bem o problema de pesquisa, bem como seu plano de ação, pois nas palavras de Salvador (1978, p. 55) “A formulação de um problema é muitas vezes mais importante que sua solução, afirma Einstein. Um problema bem formulado está meio resolvido”. Nesse sentido, a delimitação do mesmo e das questões a serem discutidas redesenham o próprio cenário da pesquisa em si, à medida que encaminha a pesquisadora ou pesquisador para uma reflexão minuciosa acerca das entrelinhas do problema para sua melhor delimitação. Além disso, os possíveis problemas, decorrentes de sua execução, podem fomentar a curiosidade e o interesse do sujeito pesquisador conforme gera um estado de desequilíbrio e conseqüentemente a necessidade de reequilibrar-se com a finalidade de resolução dos problemas apresentados (SALVADOR, 1978).

No caso desta pesquisa, que pronuncia como tema central a compreensão acerca do *sujeito* construído por Paulo Freire a partir do estudo de três obras, notamos que conforme nossas leituras foram adquirindo profundidade na tentativa de transformação deste tema²⁸ em problemas de pesquisa, surgiram diversas outras questões que estavam à margem do enunciado basilar, como por exemplo:

- 1 - Há alteração desta concepção ao longo de suas produções?
- 2 – Quais elementos e conceitos são estruturantes para configuração do *sujeito* em Paulo Freire que o diferencia da definição de outros autores? Quais suas influências?
- 3 - Qual a relação entre as possíveis alterações do conceito de *sujeito* decorrentes dos diferentes contextos e dos momentos históricos em que se encontrava o autor?

²⁸ A delimitação do tema e de seu campo teórico foram explanados ainda na introdução desta dissertação.

Para que, por fim, elegêssemos como problema central a questão: *Como a concepção de sujeito é construída por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória?*

Frisamos que estas mesmas questões foram as responsáveis por desmontar nossas certezas e ampliar nosso olhar para outros textos e outros problemas, agregando mais conhecimento no processo de pesquisa, refinando nossas constatações pré-concebidas.

Assente em responder aos problemas anunciados, tornou-se necessário explicar o caminho para definição das obras, como busca de soluções a serem apresentadas. Primeiramente, foi realizado um levantamento do período histórico de cada produção, bem como uma pesquisa sobre o número de ocorrências do radical *sujeito* em cada obra, além da análise da relevância apresentada pelas mesmas, sendo selecionadas: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) e *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b). Similarmente importante frisar que todas as obras estão disponíveis no Repositório Digital do Acervo Paulo Freire²⁹, consubstanciando-se como fontes legais de análise.

A justificativa acerca da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) centrou-se no fato de ser uma obra reconhecida mundialmente e a principal representante dos conceitos fundantes da pedagogia freiriana. Em seu corpo ela apresenta 102 ocorrências do radical *sujeito*, sendo que 12 excertos foram descartados ainda na seção “Aprender a dizer sua palavra” escrita pelo professor Ernani Maria Fiori, por não apresentarem dados relevantes para análise, considerando que o objetivo central da pesquisa é a compreensão da concepção de Paulo Freire e não a releitura de outrem.

Já no que diz respeito à *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992/2016), apesar de não apontar muitas ocorrências do radical *sujeito*, apenas 26 (com 3 descartes), a escolha pautou-se no fato de que é nesta obra que o autor retoma conceitos importantes da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), o que possibilita o estudo do avanço de seus ideais em relação a obra selecionada anteriormente. No que concerne a *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b), trata-se da última obra publicada em vida pelo autor, momento em que refina seus principais temas a partir de um olhar amadurecido pelas experiências educativas. Ela apresenta 57 ocorrências do radical *sujeito*, com apenas 5 descartes, apresentados no quadro anexo³⁰.

A investigação das soluções é característica principal da 2ª fase citada por Lima e Miotto (2007). Esse momento envolve a coleta de informações necessárias à pesquisa, dados

²⁹Disponível em: < <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/repositorio-digital>>. Acesso em: 31 maio de 2017.

³⁰Quadros XX, XXI e XXII, presentes na Seção “ANEXO”.

que puderam ser obtidos a partir das obras anteriormente citadas. Salvador (1978) nos alerta em relação a quantidade e qualidade dos dados coletados nesta fase, pois eles influenciarão diretamente nos resultados da pesquisa.

As autoras (2007) sugerem alguns caminhos para realização dessa leitura, sendo eles: a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico; b) Leitura exploratória; c) Leitura seletiva; d) Leitura reflexiva ou crítica; e) Leitura interpretativa. No que concerne a esta pesquisa, após leitura e releitura das obras, foram selecionados os trechos considerados relevantes, no sentido de fornecerem elementos capazes de contribuir para elaboração de respostas para o problema central desta pesquisa. A seleção desses trechos ocorreu por meio de uma pesquisa dos descritores: *sujeito* e *sujeitos*, para que fosse possível afirmar o *sujeito* enquanto conceito construído por Freire a partir de suas bases epistemológicas.

Já a 3ª fase explicitada pelas autoras, consiste em uma análise explicativa das soluções, ou seja, na análise da documentação coletada anteriormente, da qual exige do (a) pesquisador (a) seu posicionamento crítico para justificar as informações obtidas a partir da análise objetiva do material estudado. E para realização desta etapa da investigação, foi necessário recorrer a Bardin (2016) para utilização do método análise de conteúdo, que será explanado com mais detalhes na seção seguinte.

Por fim, retornando à 4ª fase da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma síntese integradora das soluções apresentadas, enquanto subproduto da reflexão e análise de todas as soluções encontradas anteriormente (SALVADOR, 1978). Abaixo mostraremos como se deram a análise dos resultados.

4.2 Forma de análise dos resultados

Para estudo dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo, agregada ainda na terceira fase da pesquisa bibliográfica. A partir das contribuições de Bardin (2016), é possível definir que a análise de conteúdo, enquanto método, pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, realizada por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, que contribuem para o aumento e propensão à descoberta.

Diante disto, o início da análise de conteúdo do descritor *sujeito* (*s*) nesta proposta de pesquisa, incumbiu-se da descrição e análise das três obras selecionadas. Acentuamos que a presença de outros termos com características sinônimas ao *sujeito* como por exemplo: *indivíduo*, *homem* e *mulher* surgiram como possíveis descritores equivalentes ao *sujeito* ainda na fase do projeto, porém após uma leitura mais aprofundada das obras, optou-se

por trabalhar com o *sujeito* enquanto categoria conceitual concebida por Freire (2014a), que o diferencia de outros descritores, como pode ser constatado nos seguintes excertos retirados da *Pedagogia do Oprimido* (2014a): “...ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 2014a, p. 104) e “...ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 2014a, p. 91).

Por conseguinte, ser *sujeito* aparece como um estado a ser alcançado por mulheres e homens durante sua busca de humanização, e a análise dessas concepções de *sujeito* é tarefa desta pesquisa. Feito isso, foi utilizado o descritor *sujeito* (*s*) como representante da unidade de significação, que segundo Bardin (2016, p.134) “(...) corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base visando a categorização e a contagem frequencial”. Nesse momento da pesquisa, recorreremos aos trechos selecionados anteriormente (coletados durante a investigação das soluções) que continham o descritor estudado nas versões digitais das obras. Os mesmos foram transcritos para um arquivo Word, de forma que facilitasse sua releitura e visualização.

Inicialmente, recortamos apenas o parágrafo que continha nosso descritor de interesse, porém ao longo da leitura desses trechos constatamos que em alguns casos havia a necessidade de coletar também seus anteriores para que a interpretação fosse coerente e suficiente durante a tradução da ideia trazida pelo autor naquele momento. Dessa forma, conscientes de que o tamanho do trecho selecionado nesta fase afetaria diretamente a contagem dos resultados, elegemos como critério a análise individual de cada trecho selecionado, contemplando as necessidades de acordo com cada caso.

Dando sequência aos procedimentos, realizamos a coleta das unidades de contexto, que segundo Bardin (2016), servem como forma de compreensão das unidades de registro, além de que são úteis para compreensão de sua significação, possibilitando, então, no caso desta pesquisa, um melhor entendimento do significado e contexto do termo *sujeito* apresentados nas obras. Após coleta das unidades de contexto, prosseguimos com uma pesquisa qualitativa e quantitativa para a contagem das ocorrências destacadas no texto, relacionando-as com o descritor *sujeito*. Esta pesquisa foi operada com auxílio de um software³¹, o qual nos indicou a frequência numérica das palavras nos trechos selecionados.

Por meio do software foi possível ter acesso a uma lista das palavras mais recorrentes no texto enviado. Fizemos este procedimento nas três obras separadas, para que os resultados pudessem ser comparados posteriormente. Em um primeiro momento, descartamos

³¹ Disponível em: <<http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>. Acesso em: 25 maio de 2018.

artigos, pronomes demonstrativos, possessivos e outras palavras que não forneciam contribuições diretas à pesquisa, elencando aquelas que a partir de uma rápida leitura apresentasse relação direta com o tema abordado em cada excerto. Neste primeiro quadro (I), não estão estabelecidas relações diretas entre os radicais e o *sujeito*, visto que este procedimento foi realizado *a posteriori* na análise dos quadros. Portanto, ele apenas indica em um primeiro momento qual o panorama da coleta em cada obra.

Como quadro de apoio³² ao primeiro, especificamos quais radicais fizeram parte da contagem, com anseio de que ficasse bem esclarecido o que consideramos em cada categoria para realização do cálculo e ranqueamento das ocorrências. Essa necessidade surgiu a partir de radicais como *educa* por exemplo, que se ramificou em *educação*, *educador (a)*, *educandos (as)*, *educativo (a)*, entre outros. Também foi necessário organizar um quadro somente com o termo *sujeito* e os adjetivos que o acompanhavam, como por exemplo *sujeito descodificador*, *sujeito dialógico*, dentre outros. Esse procedimento facilitou o processo de comparação das três obras, na medida em que indicou de forma objetiva as correlações feitas por Freire em cada livro.

Prosseguimos com o agrupamento dos trechos por temas, ou processo de categorização, visto que as categorias não foram dadas *a priori*. Nas palavras de Bardin (2016, p.147), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero com os critérios previamente definidos”. A classificação foi feita a partir da relação dos demais radicais com o *sujeito*, ou seja, por temas propostos a partir da verificação dos agrupamentos. Para realização desta fase, recorreremos à leitura de cada trecho em particular para que pudéssemos constatar qual o tema abordado no excerto e se ele apresentava relação direta com o *sujeito*.

Em alguns casos em especial, múltiplos radicais apareceram ligados ao *sujeito* na mesma frase, portanto, foi necessário partir para análise do contexto do trecho como um todo para conseguirmos incorporá-lo em determinada categoria. Ainda assim, as categorias se consubstanciaram abertas à relação com outros termos, como por exemplo no quadro: “*A ação humana sob a égide da transformação da realidade*”. Inicialmente, somente a relação do *sujeito* com a *transformação* foi colocada em destaque durante a montagem dos quadros, porém, posteriormente verificamos a inevitabilidade de agregarmos a *ação* do *sujeito* nesta mesma categoria, visto que ambos estão em relação direta com a *transformação*.

³²O quadro está nos anexos.

Também é de fundamental importância salientar que alguns casos se materializaram como exceções, visto que no trecho selecionado não havia nenhum conceito de ligação direta com o *sujeito* que comprovasse sua estadia no respectivo quadro. Porém ao retornar para o texto da obra, foi possível averiguar que o contexto apresentava relação direta com o tema abordado, o que levou a pesquisadora a incorporá-lo nos anexos. É o caso da linha 5 do quadro “*Conscientização: criticidade e processo histórico*” na análise da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. O trecho não apresenta nenhum outro radical explícito que ligue o *sujeito* ao processo de *conscientização*, porém ao retornar para a obra é possível demarcar que o autor está se referindo ao processo de consciência de classe. Outra exceção é a linha 5 do quadro “*A dualidade da disposição do indivíduo na educação: sujeito e objeto*” da mesma obra, em que o autor afigure o conceito de *reificação* como condição de objeto pela qual os *sujeitos* são submetidos.

Após a organização dos trechos em quadros, de acordo com as correlações delineadas entre os conceitos, foi possível despender maior tempo para a análise de cada tema, bem como para escrita das sínteses. No que concerne às análises feitas sobre a primeira obra (*Pedagogia do Oprimido*), optamos pela escrita fiel àquela utilizada pelo autor durante a produção da mesma. Por esse motivo, redigimos as análises no gênero masculino, visto que a linguagem se constitui como um importante marco de mudança nas produções futuras do educador, o que será explanado a partir da *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*.

Por fim, fizemos a triangulação dos conceitos categorizados, juntamente com o *sujeito* e com a *educação* ao final de cada obra para então redigirmos a síntese final com a análise das possíveis convergências e divergências localizadas entre as três produções. No momento da triangulação dos dados, apresentamos um quadro de cada obra, com a contagem dos conceitos que apareceram diretamente relacionados ao *sujeito* em cada trecho, que se diferencia do quadro I, pois agora a contagem é feita somente com os radicais grifados no processo de categorização, efetivando seu vínculo com o *sujeito*. Ao final da seção 8, unimos os três quadros para facilitar a interpretação dos dados.

Considerando as informações e processos apresentados, a proposta desta pesquisa resumiu-se em um primeiro momento em identificar como a concepção de *sujeito* é construída por Paulo Freire, a partir da análise de três obras. Para isso, foi necessário recorrer à contagem das ocorrências em cada obra, assim como aos dados qualitativos, para que fosse possível traçar relações entre as obras, de modo que ao final fossem obtidas constatações sobre qual sua concepção e suas possíveis transformações.

SEÇÃO 5 - A ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (Chimamanda Ngozi Adichie).

Buscaremos apresentar nesta seção, a análise do conceito de sujeito para Paulo Freire a partir da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. Ao longo do texto iremos descrever e esclarecer as correlações existentes entre o conceito estudado e aqueles elencados a partir das análises, para que seja possível verificar as aproximações e os distanciamentos em momento futuro da pesquisa. Os dados encontram-se organizados em quadros e subsequentes a eles iremos apresentar uma pequena análise interpretativa do que foi exposto.

Conforme mencionado anteriormente, a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* foi escrita durante o período de exílio do educador no Chile, e ficou mundialmente conhecida por trazer em sua essência as preocupações de Paulo Freire com a libertação de opressores (as) e oprimidos (as) de uma realidade ainda muito estratificada pelos processos de colonização. Desta maneira, no tocante desta primeira análise ao final das leituras, podemos inferir que a reflexão central da obra se trata da desmistificação desta relação de opressão existente na sociedade, bem como da relação da educação com ela. Por este motivo, muitos dos conceitos apresentados nos quadros têm estreita relação com esse processo.

A obra consubstancia-se de forma muito densa, pois discorre de importantes processos analisados e criticados pelo educador. A naturalização da situação de opressão, bem como a ideia da História enquanto pré-determinada revelam a indignação presente em suas palavras e recentemente experienciada pela instauração do golpe militar de 1964 ocorrido no Brasil. A *“Educação como Prática da Liberdade” (1967)* já revelava os anseios e as expectativas de Freire em relação ao rompimento dos laços da colonização que nos amarrava a uma sociedade inexperiente e não democrática, e seu movimento de superação desta situação descrito na *Pedagogia do Oprimido* foi brutalmente interrompido, instaurando novas amarras em nossos cidadãos e cidadãs.

Estes aspectos são essenciais para compreensão desta pesquisa, e principalmente no que concerne ao sujeito, que será estudado neste momento a partir das categorias suscitadas na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Ressaltamos que o ponto de partida para estudo do sujeito nesta obra, centrou-se na pesquisa de trechos que apresentavam o conceito. Esta obra

foi a que mais apresentou ocorrências dentre as três analisadas, com 102, dos quais 12 foram desconsideradas. Portanto, os quadros possibilitarão a análise de 90 ocorrências.

Neste primeiro quadro encontram-se os outros conceitos recorrentes junto ao sujeito, a saber:

Quadro I – Radicais da *Pedagogia do Oprimido*³³

<i>Redução ao radical</i>	<i>Total</i>
<i>Educa</i>	89
<i>Ser</i>	60
<i>Home</i>	44
<i>Dial</i>	38
<i>Ação</i>	35
<i>Mundo</i>	33
<i>Objeto</i>	31
<i>Ato</i>	29
<i>Investig</i>	29
<i>Transfo.</i>	27
<i>Opr</i>	26
<i>Realidade</i>	26
<i>Cognosc</i>	23
<i>Pens</i>	21
<i>Liber</i>	20
<i>Processo</i>	17
<i>Revoluc.</i>	17
<i>Conquis</i>	16
<i>Crit</i>	16
<i>Hist.</i>	14
<i>Verdade</i>	14
<i>Consc</i>	12
<i>Busca</i>	12
<i>Massa</i>	12
<i>Human</i>	12
<i>Descodificação</i>	12
<i>Amor</i>	11
<i>Povo</i>	11
<i>Reflex</i>	11
<i>Problem</i>	11
<i>Conhec</i>	10
<i>Liderança</i>	10
<i>Confiança</i>	10
<i>Pron.</i>	10
<i>Cultura</i>	9
<i>Mov (movimento)</i>	9
<i>Codificação</i>	8

³³ Todos os quadros foram elaborados pela pesquisadora.

Após leitura rigorosa dos trechos, bem como a consideração destes conceitos destacados como ponto de partida, buscamos estabelecer elos de ligação entres os radicais mais incidentes na leitura dos quadros com o sujeito, de forma a contemplarmos o objetivo proposto nesta pesquisa de compreensão do conceito na obra em questão. Assim sendo, constatamos que os radicais que se destacaram na relação direta com o sujeito foram: *História, educa., cognosc., consc., dial., ação, mundo, ato, transfo., reflexão, investig., objeto., liber., processo, pronun., codificação e descodificação*. Em síntese, a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* corresponde à obra que mais demonstrou ocorrências do conceito estudado dentre as três analisadas, e também àquela que apresentou maior proximidade com a concepção de um ideal de *sujeito* amplamente descrito em suas múltiplas relações.

A seleção destes conceitos centrou-se na relação que eles apresentam com o sujeito nos trechos selecionados, contribuindo para a construção de seu significado durante a leitura, considerando que são dados fundamentais para a realização desta pesquisa. Durante este processo, diferentes palavras e radicais apareceram com ampla frequência nos trechos selecionados, porém não apresentaram relação direta com o sujeito e por esse motivo foram descartados das análises, como por exemplo: *amor, confiança, human., verdade, massa, cultura, ser, homem, conquista, busca, povo, problem., liderança, pensa., revoluc., mov., opress., realidade, obj., e conhec.*

Foi possível identificar por meio do quadro I que alguns conceitos como por exemplo a *consciência crítica*, está diretamente relacionada com a condição de sujeito colocada pelo autor, tornando-se então uma pré-condição para o ideal de sujeito. Nesse sentido, os conceitos de *ação e transformação do mundo* ou da *realidade opressora* são colocados como essenciais à prática do sujeito, sendo mediatizados pelo *diálogo* e por uma *educação problematizadora*, na busca incessante pela *libertação*.

Por ora, podemos reafirmar que o conceito de sujeito aparece de forma muito recorrente nesta obra de Paulo Freire. Em um primeiro momento, ao falar sobre a relação opressor e oprimido, o autor evidencia quais são os elementos importantes que os indivíduos enquanto *sujeitos* devem possuir ou desenvolver para libertar-se. Já em um segundo momento, a educação problematizadora é trabalhada pelo autor como uma importante ferramenta para formação e educação desse sujeito. Por último, o conceito de diálogo, muito presente em sua obra, mostra-se como outra ferramenta essencial para relação desse sujeito no mundo e com o mundo.

Abaixo, buscaremos exemplificar como que nas palavras do autor esse sujeito vai se constituindo ao longo da obra e como se relaciona com os radicais apresentados. Os quadros estão organizados de forma que cada um apresenta o trecho selecionado, uma análise sintetizada ao lado e os radicais em destaque. As relações são explicitadas de forma mais delongada ao final de cada quadro.

5.1 Conscientização: Criticidade e Processo Histórico

A *conscientização* surge como um termo estruturante da educação problematizadora propagada por Freire, originado ainda nos debates com professores do ISEB (Instituto Superior de Ensinos Brasileiros). Dada a profundidade de seu significado, ela pode ser entendida como um processo de *criticização* das relações para assunção do compromisso humano com o contexto em que está inserido (FREITAS, 2016). Dos avanços que a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* traz para o termo, destaca-se a exigência de engajamento no âmbito da ação transformadora, considerando que somente o reconhecimento da situação opressora não é garantia de mudança.

No tocante à relação da *conscientização* com o *sujeito*, observa-se que seu grande potencial está no rompimento da aderência do indivíduo à realidade opressora, que se impõe como esmagadora e detentora de todos os condicionantes. Para Freire (2014a), a dominação por si só se incumbe do processo de aderência do indivíduo à realidade opressora, da qual propaga a ideia de que nada pode ser feito, sendo o futuro um poço de desesperança. O processo de *conscientização*, surge então como meio de rompimento dessa aderência, e consequente unificação do eu, enquanto *sujeito*, que neste momento “desaderido” da realidade opressora, poderá desmistificá-la, a partir do conhecimento de suas tramas. Portanto, esse desvelamento deve resultar no “ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2014a, p. 237).

Neste sentido, o raciocínio perpassa a necessidade de *consciência* de homem oprimido, anterior à *consciência* de classe oprimida, enquanto indivíduo proibido de *ser mais*. Por esse motivo, o processo de *conscientização* é versado por Freire (2014a) como uma ameaça à manutenção do *status quo*, já que ele pode desmascarar as insatisfações sociais, ressaltando os mecanismos de opressão utilizados pela elite dominante. Isto esclarece o despreço desta classe em relação à busca que fazem os oprimidos da razão dos fatos.

Desta maneira, acentua-se que a *criticidade* corresponde à capacidade de enxergar a realidade de forma *crítica*, despindo os interesses da classe opressora correlacionados às suas ações. Neste sentido, ela corresponde a um elemento constitutivo da *conscientização*, contudo ainda não implica o processo em si, apenas o compõe. Destarte, o cerne da *conscientização* está justamente na sua composição enquanto via para estabelecimento

da *práxis*, consubstanciando-se como possibilidade de ação e transformação da realidade, que já não pode ser vista de forma estática e imutável.

Como elemento transversal ao debate principal, a *História* adquire visibilidade no processo, na medida em que a *conscientização* torna possível a inserção do *sujeito* no processo *histórico*, já não como indivíduo massacrado por uma realidade opressora, mas como *sujeito Histórico*, produtor de cultura e detentor do direito a humanização que lhe foi negada até então, originando a triangulação entre os conceitos de *sujeito*, *conscientização* e transformação.

A educação também eclode no pano de fundo como importante ferramenta essencial à construção da *consciência crítica* nesta obra, ao criar as condições necessárias para que os sujeitos pensem e repensem sua forma de ser e de estar no mundo, superando o nível de consciência ingênua (concepções simplistas, sectárias e mágicas sobre a realidade) para alcance da crítica (concepções mais aprofundadas sobre a análise da realidade). Por fim, a *conscientização* constitui-se como um compromisso *histórico*, dos homens com o mundo e com suas próprias histórias, pois é por meio da apreciação crítica da realidade que os *sujeitos* se movem na busca pela superação dos condicionantes opressores e da garantia do seu *ser mais*, refazendo também a si mesmos.

Quadro II – Conscientização: Criticidade e Processo Histórico

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização , que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito , evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (p.32).	A conscientização se apresenta como elemento fundamental para inserção do sujeito crítico no processo histórico. Portanto, é a responsável por fomentar o exercício da tarefa humana de <i>ser mais</i> .
2	“Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos ” (p.83).	A educação é vista como um grande potencial para desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos, que os farão despertar para a condição de opressão que vivem.
3	“Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da	A conscientização como via possível para estabelecimento da verdadeira <i>práxis</i> para

	conscientização , com que os homens, através de uma <i>práxis</i> verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de <u>sujeito da História</u> ” (p. 216).	assunção do sujeito enquanto fazedor de História.
4	“Na medida em que seja capaz de romper a “aderência”, objetivando em termos críticos , a realidade, de que assim emerge, se vai unificando como eu, como sujeito , em face do objeto. É que, neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente” (p. 236).	A objetivação crítica da realidade irá permitir o rompimento da dualidade existente no eu oprimido (realidade alienante), que ao unificar o eu, se reconhecerá como sujeito da verdadeira <i>práxis</i> , que busca a transformação da realidade injusta.
5	“Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar. Por isto é que o empenho para a união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura “sloganização” ideológica. É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o cognoscitivo do afetivo e do ativo que, no fundo, são uma totalidade não dicotomizável” (p.237).	O desvelamento da relação entre sujeito e realidade objetiva é possível por meio da consciência de classe da situação opressora em que se encontram. Portanto, não é possível que esse processo de conscientização seja viável pelas trilhas da sloganização.
6	“Como, da síntese cultural, não há, invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica , jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos ” (p.249).	A análise crítica da realidade associada à uma prática que visa a mudança das relações, caracteriza o verdadeiro sujeito em Freire.

5.2 A Ação e a Reflexão humana sob a égide da Transformação da realidade

Neste ponto das análises podemos notar que as relações estabelecidas entre os conceitos pelo autor (2014a), não nos permitem que elas sejam analisadas separadamente, pois compõem um jogo cadenciado de independência uma com a outra, que resultará no processo de *libertação*. Neste caso em especial, há uma triangulação existente entre a *ação*, a *reflexão* e a *transformação*, que os tornam termos interdependentes, inviáveis de serem analisados de forma isolada, pois são precedidos e sucedidos por outros conceitos ao longo de sua análise.

O conceito de *transformação* está diretamente relacionado a forma como o *sujeito* age criticamente sobre o mundo, resultando em mudanças efetivas na realidade. O fato de ter consciência de sua *ação* é o que o caracteriza como ser humano, distanciando-o do nível dos animais, que se encontram no âmbito do suporte. Portanto, a *transformação* surge como resultado de uma percepção da realidade dinâmica e das múltiplas relações estabelecidas entre *sujeito* – mundo - *sujeitos* entre si, que, em comunhão, refletem sobre suas possibilidades de *transformação* interior, bem como da realidade que os cerca.

Ao longo dos excertos, Freire (2014a) expõe expressões como *sujeito de seu próprio movimento, da ação e da decisão* associadas a *ação, reflexão e transformação*, revelando a ideia de que o ato de *transformar* a realidade é uma atividade exclusivamente humana, resultante das múltiplas relações que ele estabelece com o mundo em que vive. O próprio ato de pronunciar o mundo, ou de dizer a palavra verdadeira, também já é em si uma forma de *transformar* a realidade, mediatizada pelo diálogo, que anunciará a realidade problematizada, passível de *transformação*. Em suas palavras: “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é transformá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2014a, p. 108).

A *conscientização* tem seu papel efetivo no processo, na medida em que é capaz de transformar o sentimento de incapacidade dos oprimidos em problematização e inserção crítica dos mesmos na realidade, tornando a superação uma via possível. Em um primeiro momento, ela está diretamente relacionada a capacidade de emersão dos indivíduos para melhor enxergar as tramas em que estão envolvidos, para sua consequente imersão, resultando em uma *ação* consciente do sujeito sobre a realidade, potencializando as possibilidades de *transformação*.

No que concerne ao processo de *ação e reflexão (práxis)*, Freire (2014a) destaca sua impossibilidade de dicotomizá-las do processo de *transformação* em geral, pois ela está diretamente relacionada a uma forma de interpretar o mundo, da qual decorrerá uma prática que resultará em uma *ação transformadora* da realidade (ROSSATO, 2016). Consequentemente, esta compreensão da realidade não pode ser neutra, portanto toda *ação* implica um aspecto político, seja ela desveladora ou ocultadora da realidade. Destarte, a *práxis*, própria da condição humana é resultado da dialeticidade auferida por Freire (2014a) entre teoria e prática, que busca a compreensão do homem e do mundo enquanto permanente processo de *transformação*, visto que nos posicionamos de forma dinâmica com ele.

Por fim, ser *sujeito da transformação* como expõe o educador, está relacionado à consciência de sua inconclusão, bem como ao reconhecimento da sua vocação de *ser mais*, enquanto qualidade essencial para a sua participação ativa no mundo, em comunhão com os outros homens. Corresponde então, à sua assunção enquanto seres produtores de história, de cultura e da realidade, que muitas vezes nos condiciona, mas não nos determina, portanto, *transformar* é tarefa história de homens.

Quadro III - A Ação e a Reflexão humana sob a égide da Transformação da realidade

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, estarem preocupados em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a "civilização do consumo"; ao denunciarem as "burocracias" de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como <u>sujeitos de decisão</u>, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época” (p.39).</p>	<p>Ressalta a importância da assunção do ser sujeito de decisão para transformação da realidade opressora, bem como dos mecanismos de opressão, revelando o caráter voltado à totalidade das relações entre sujeito e mundo e não apenas o sujeito como centro do processo.</p>
2	<p>“Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se</p>	<p>Não é possível transferir aos oprimidos e oprimidas a necessidade de luta pela libertação, sem que estes e estas sintam a necessidade de transformar as relações opressoras ao imergir na realidade de forma crítica. Esses saberes devem ser inerentes às lideranças revolucionárias.</p>

	<p>insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repitamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer para eles a transformação e não com eles – somente como nos parece verdadeira esta transformação” (p.75).</p>	
3	<p>“Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (p.77).</p>	<p>Ser sujeitos do ato, implica o movimento de desvelamento da realidade, bem como a recriação do conhecimento.</p>
4	<p>“A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (p.91).</p>	<p>A opressão bem como a educação bancária que dela se serve, impossibilita o exercício de atuação e ação dos sujeitos no mundo.</p>
5	<p>“Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (p. 104).</p> <p>“Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (p. 104).</p> <p>“Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta</p>	<p>Como seres ontologicamente programados para o <i>ser mais</i> e para a transformação, o sujeito aparece sob a égide do seu próprio movimento de busca, na procura da humanização em comunhão com outros sujeitos. A transformação da realidade pertence e cabe ao seu âmbito de movimentação e busca, dos quais eles e elas serão sujeitos, e não comandados por outrem.</p>

	proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (p. 104).	
6	“Impõe-se, pelo contrário, a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação ” (p. 170).	A consciência crítica dos sujeitos do dever da transformação da sociedade, é indispensável durante o processo de liderança revolucionária.
7	<p>“Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história <i>sem</i> homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx. E é, precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão”.</p> <p>“Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já, significasse serem eles sujeitos. Não há, dúvida, porém, de que, se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, “significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança”. E esta esperança os leva à busca de sua concretude” (p.175).</p>	Está imbricado no conceito de sujeito a possibilidade de ação e de participação na construção da história, enquanto vir a ser. Com isso, os limites de ultrapassagem da condição de objetos para a de sujeitos não está somente nem na ação, bem como na reflexão, mas na <i>práxis</i> .
8	“No momento em que, depois de retirados da comunidade, a ela voltam, com um instrumental que antes não tinham, ou usam este para melhor conduzir as consciências dominadas e imersas, ou se tornam estranhos à comunidade, ameaçando, assim, sua liderança. Sua tendência provavelmente será, para não perderem a liderança, continuar, agora, com mais eficiência, no manejo da comunidade. Isto não ocorre quando a ação cultural, como processo totalizado e totalizador, abarca a comunidade e não seus líderes apenas. Quando se faz através dos indivíduos como sujeitos do processo ” (p. 192).	Seria um grande erro dos líderes se estes submetessem os oprimidos a uma nova forma de manipulação, negando-lhes o conhecimento de suas reais necessidades de luta e de ação para a transformação.

9	“Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender a sua vocação de ser sujeito , será, pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre numa forma qualquer de ação , que elas poderão fazê-lo” (p. 227).	Atender a vocação de ser sujeito, implica a ação de mover-se para a transformação, via problematização das amarras da opressão.
10	“Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação , que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação , os <u>sujeitos dialógicos</u> se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos <u>sujeitos dialógicos</u> sobre ela, para transformá-la ” (p. 229).	Este excerto ressalta a importância do movimento e da ação, mesmo que ainda não tão complexos, para transformação da realidade. Não é possível ocorrer mudança na imobilidade das classes oprimidas.

5.3 A relação Sujeito e Mundo

É na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) que o educador (2014a) aufere diferentes significações ao conceito de *mundo*, relacionando-o com a natureza, a cultura, a história, a consciência, o trabalho e a educação, ampliando as possibilidades de exploração da temática. Ao longo da obra, os conceitos de *mundo* e de transformação aparecem com bastante frequência nos mesmos trechos destacados, relacionando-se com o conceito de *sujeito*. Esse indicativo nos mostra, em um primeiro momento, que para Freire (2014a), a ação do *sujeito* reflexivo no *mundo* incide diretamente na transformação de determinada realidade, de forma que se consubstancia uma relação dialética entre *mundo* e *sujeito*, sendo que o primeiro se torna mediatizador das relações do segundo.

É importante acentuar as distinções que o educador (2014a) delineia ao longo da obra, principalmente no que concerne à relação homem/mundo e animal/suporte, a fim de demarcar como que ambos estabelecem as relações com o lugar onde vivem. A principal divergência sublinhada está na capacidade de abstração e reflexão do homem em comparação ao animal, que não é capaz de criar uma significação para além de si mesmo, tornando-se integralmente condicionado às limitações de sua espécie, preso em um constante círculo natural. À vista disso, o animal não é capaz de receber as propulsões do *mundo*, portanto não há assunção da vida, nem de sua história como uma possibilidade, mas um viver determinado por um incessante presente estático, em que o *mundo* é apenas suporte para sua existência.

Diferentemente dos animais, os homens são seres históricos, conscientes de suas atividades no *mundo*, e justamente por esse motivo traçam-se relações diretas com o conceito

de transformação, visto que o homem é capaz de ultrapassar o nível da mera adaptação. Este fato, pode ser respaldado pelos inúmeros avanços produzidos pela atividade humana ao longo dos anos, revelando sua capacidade criadora, que não está submetida necessariamente às necessidades físicas, mas à produção de cultura em um processo indagador e estimulante (FREIRE, 2014a).

Posto isso, o âmbito humano permite a constante recriação do *mundo* em que se vive, tendo-o como palco de um espaço histórico, suscetível a diversas transformações guiadas pela ação humana, permeado por uma relação dialética entre corpo consciente, condicionantes históricos e liberdade. Esta, é uma das exigências estabelecidas para superação da opressão, já que nas palavras do autor, “o próprio dos homens, é estar como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade (...)” (FREIRE, 2014a, p. 126). Neste sentido, o *mundo* se impõe aos homens como uma constante exigência de assunção e enfrentamento da realidade.

Por fim, pode-se inferir que o *mundo* é para o *sujeito*, o mediatizador de suas relações, pois ambos estabelecem entre si uma relação dialética, estimulante e indagadora, promotora das transformações sociais. Por conseguinte, o homem age de forma produtiva e criativa diante das circunstâncias decorrentes ao longo da vida, de forma que o *mundo* se estabelece como um reflexo de nossas ações, na mesma medida em que temos em nós reflexos de suas marcas. Essa característica promove a construção e reconstrução da História diante das novas gerações, refletindo um futuro referto de possibilidades.

Quadro IV - A relação Sujeito e Mundo

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito , o seu objetivo. O ponto de partida deste movimento está	Visão de sujeito como um ser histórico, que se sabe inconcluso e que por esse motivo se move na possibilidade de transformação por meio das relações que estabelece com o mundo. Sendo assim, a realidade é vista como um problema e não de forma fatalista.

	nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo , sem realidade, o movimento parte das relações homens- mundo ” (p. 102-103).	
2	“Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo , superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo . O mundo , agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação , a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (p. 105).	O mundo torna-se mediatizador dos sujeitos a medida em que sua imobilidade é transformada em dinamicidade, sendo o cerne do processo a humanização.
3	“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” (p. 108).	O ato de pronunciar o mundo sob a égide do conceito de diálogo aparece nesse trecho como possibilidade de transformação do mesmo, visto que a partir de um movimento dialético os sujeitos vão agregando significações às suas relações.
4	<p>“Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens” (p.229).</p> <p>“Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação” (p.229).</p> <p>“Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na <i>práxis</i> autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (p.229).</p>	Embutida na teoria da ação dialógica há a premissa de que os sujeitos são os responsáveis pelo desvelamento do mundo, bem como pela sua transformação, na busca da liberdade de homens. Enquanto a teoria da ação antidialógica o mitifica para dominá-los, seu desvelamento implica que se tornem sujeitos do ato.

5	“É que a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um a priori deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam <u>sujeitos da denúncia do mundo</u> , para a sua transformação” (p.230).	Freire (2014a) trata da denúncia do mundo opressor, bem como do anúncio de sua libertação, a medida em que homens recuperam sua qualidade de sujeitos.
---	--	--

5.4 A dualidade da disposição do indivíduo na Educação: Sujeito e Objeto

Outro tópico decorrente da *educação*, trata-se da posição ocupada por indivíduos de acordo com a perspectiva aplicada, ora *sujeito*, ora *objeto* do processo. Por diversas vezes, Freire (2014a) cita a questão do *objeto* enquanto algo estático, inativo, inanimado, advindo de uma perspectiva conservadora como a educação bancária. Porém, esta transgressão da vocação humana, não se detém somente no âmbito da *educação*, ela pode ultrapassá-la, a partir da tratativa que os opressores têm com seus oprimidos, enquanto *objetos* de sua manipulação, reduzindo-os a massas de submissão. Dentre seus principais artifícios estão a conquista, a invasão cultural, a manipulação e a divisão do povo como forma de manutenção do *status quo*, os quais compõem a teoria da ação antidialógica.

Em contraposição às ações citadas acima, surge a teoria dialógica da ação, cujas práticas almejam a superação da constante condição de *objetos* a que são submetidos os indivíduos, a saber: co-laboração, união, organização e síntese cultural. Torna-se de fundamental importância, discorrer nesta análise sobre a oposição existente entre ser *sujeito* ou ser *objeto*, pois, para Freire (2014a), todo tipo de relação traz em si uma determinada opção política, que dirige suas ações, principalmente no que concerne à educação.

Se partirmos de uma educação bancária, as possibilidades de participação do educando na construção e recriação do conhecimento, são mínimas, para não dizer nulas, visto que eles são tidos como recipientes vazios a serem preenchidos pelos educadores detentores do saber. No que concerne a uma perspectiva dialógica da educação, amplamente defendida por Freire (2014a), há a premissa e sobretudo a necessidade de que ambos, educadores e educandos, sintam-se sujeitos do processo de ensinar e aprender, na medida em que ambos são capazes de produzir o conhecimento, mediados pelo diálogo e por uma relação intersubjetiva. E estas considerações devem ultrapassar as barreiras da educação, resvalando nas relações sociais como um todo.

Neste sentido, todo e qualquer tipo de relação humana deve basear-se no respeito a vocação do *ser mais*, bem como nos princípios da humanização enquanto importante forma

de promoção do encontro de homens para a pronúncia do mundo e sua conseqüente transformação. A transgressão para a condição de *objeto*, porque necrófila, se consubstancia como uma violência aos indivíduos, importante artifício para manutenção da opressão. Portanto, sua resposta de superação encontra-se na tratativa de todos enquanto *sujeitos* do processo, do ato, da pronúncia, da busca e do seu próprio movimento e do seu pensar.

Quadro V- A dualidade da disposição do indivíduo na Educação: Sujeito e Objeto

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (p.79).</p>	<p>Contrária à concepção de objeto (inativo e estático), o sujeito é ativo, portanto capaz de transformar. Na relação educador-educandos, ambos devem ser sujeitos do processo, produtores de conhecimento.</p>
2	<p>“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (p.79).</p>	<p>Na concepção bancária da educação, apenas o educador detém o poder da fala e da ação, sendo o único sujeito do processo.</p>
3	<p>“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”(p.80).</p>	<p>A margem de ação disposta aos educandos (as) nessa concepção bancária de educação, é apenas a de receptores do conhecimento, reduzindo-os (as) a condição de objetos.</p>

4	<p>“Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (p.82).</p>	<p>Ser sujeito do ato de estudar implica atuar, agir, pensar, optar, saber, se pronunciar, ter liberdade de ação e sobretudo recriar o conhecimento a partir de sua apreensão.</p>
5	<p>“Se as elites opressoras se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na <i>comunhão</i> com eles pode fecundar-se. Esta é a razão pela qual o quefazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o <i>sine qua</i> desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados” (p. 179).</p>	<p>Um aspecto importante da pesquisa, ressaltado neste excerto pelo autor, é a necessidade de não tornar os sujeitos pesquisados, objetos de sua análise, ou seja, reificá-los em nome da ciência.</p>
6	<p>“Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro” (p. 186).</p>	<p>A conquista enquanto artifício da opressão, reifica pessoas, atribuindo finalidades e prescrições a elas e conseqüentemente as impede de exercer sua condição de sujeito.</p>
7	<p>“Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma</p>	<p>Na perspectiva antidialógica não há espaço para a</p>

<p>violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (p. 205).</p>	<p>intersubjetividade, apenas para a exploração e invasão ao mundo cultural de uns sobre outros, a favor da alienação.</p>
--	--

5.5 A Cognoscibilidade dos Sujeitos da Educação

A partir de uma visão de *educação* articulada com a vida e com a libertação, a *cognoscibilidade* relaciona-se diretamente com a capacidade que o sujeito tem de perceber-se no mundo em busca do *ser mais*. É justamente a competência que têm os homens de transcender as imposições determinadas pelo mundo e pelas demais relações, que eles se diferenciam dos animais, sendo a consciência do seu inacabamento a principal fonte de valoração da *educação*. Neste sentido, o conhecimento não pode ser entendido como algo recebido via doação de outrem, pois o próprio caráter intersubjetivo de nossas relações e comunicações associa-o à elaboração de sentidos e à construção de percepções, reafirmando sua possibilidade de reconstrução do conhecimento ao longo das gerações.

O educador (2014a) dedica a segunda seção da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, para denúncia da *educação* bancária enquanto ferramenta utilizada pela classe dominante para manutenção do *status quo*. Uma característica muito presente nesta concepção de *educação* é a eleição do educador como único sujeito do processo, detentor do conhecimento e do direito de fala, cujo objetivo é o de encher os educandos com seu conhecimento. Essa concepção de *educação* é bastante próxima da tradicional, pois trata-se de um modelo excessivamente narrativo, que conduz à memorização dos conteúdos, esvaziando-os de significação.

À vista disso, percebe-se que todas as tramas desta concepção de *educação* conduzem para uma tratativa universalizante dos temas, que nem sempre vão ao encontro dos interesses e da realidade dos educandos. O fato do educador ser o único detentor da fala, gera um desrespeito aos conhecimentos prévios dos educandos, defendendo claramente os saberes eruditos em detrimento dos conhecimentos populares. Dessa forma, a *educação* bancária, limita radicalmente a possibilidade de ação dos educandos, subestimando suas capacidades e

proibindo-os de atuarem enquanto *sujeitos* de seu processo formativo, apassivando-os diante da realidade que se impõe.

Como anúncio de outra perspectiva, surge a *educação* problematizadora com forte potencial para a transformação da realidade. Ela tem seu cerne na humanização dos indivíduos, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades. Por esses princípios, valoriza o saber autêntico e criador dos educandos, a partir da premissa de que “(...) o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2014a, p.89). Portanto, para o educador, somente por meio dessa concepção de *educação* seria possível estabelecer a verdadeira *práxis*, promotora da libertação dos oprimidos, esmagados pela segregação social.

Dentre seus principais objetivos estão a superação da visão mágica, mítica e fatalista da realidade e para atender seus fins, essa nova concepção de *educação* supera as contradições e dicotomias presentes na *educação* bancária, como o educador enquanto único detentor do saber, desta maneira “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2014a, p.96). Essa nova reconfiguração inaugura a *educação* realizada via diálogo e comunhão entre educador-educando, rompendo com práticas tradicionais de ensino.

No que concerne a complementaridade dos termos *sujeito* e *educação*, ambos são permeados pela conscientização, mundo, diálogo e transformação, como já notado no decorrer das análises anteriores. Sabe-se que a *educação* problematizadora, ao garantir a inserção crítica dos educandos na realidade, contribui para o desvelamento do mundo, posicionando os *sujeitos* de forma desafiadora diante da realidade que os cerca. Suas consequentes ações acarretarão transformações sociais, como a superação da opressão, cuja finalidade é a libertação. Desse modo, ao considerar a *educação* problematizadora em todos os seus âmbitos, considera-se também o *sujeito* em suas múltiplas relações com o mundo em que vive.

Por fim, ser *sujeito* do processo de *educação* implica atuar sobre o conhecimento, ser *sujeito* do seu pensar, em um processo dinâmico e criativo, promotor das reflexões sobre si e sobre o mundo em que se está sendo. A *educação* constitui-se dessa forma, como um ato político, ao fundar suas práticas no estímulo a criatividade dos educandos, das reflexões constantes em torno dos objetos cognoscíveis, de uma prática dialógica, que faz e

refaz os conhecimentos em comunhão, respondendo à questão da transformação e da libertação, por meio da formação de *sujeitos* autênticos.

Quadro VI - A Cognoscibilidade dos Sujeitos da Educação

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (p.94).</p>	<p>A concepção de educação defendida por Freire (2014), traz a problematização dos homens em sua relação com o mundo. Nesse sentido, os sujeitos cognoscentes, se relacionam e agem de forma ativa sobre os objetos por meio de uma relação dialógica do saber.</p>
2	<p>“Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no quefazer do educador-educando. Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (p.97).</p>	<p>Ser educador-educando ou educando-educador implica que os sujeitos pensem juntos, tornando-se investigadores críticos. Ser sujeito do processo de educação implica então um ato de criação, na medida em que se recria o conhecimento na dialogicidade do ato.</p>
3	<p>“Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (p.115).</p>	<p>O diálogo retorna de forma mais contundente na escrita do educador, a medida em que é impossível separá-lo do pensar crítico e da atuação do sujeito como seres cognoscentes.</p>
4	<p>“O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos</p>	<p>O pensar autêntico e verdadeiro como via possível</p>

	casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar , discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (p. 166).	para afirmação dos homens enquanto sujeitos participantes de uma educação libertadora.
5	“Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível , não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes , de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (p.173).	Revela a questão da intersubjetividade via diálogo como movimento importante para construção de uma educação ou revolução que respeite os princípios da libertação.

5.6 O Processo Investigativo dos Sujeitos no ato de Codificar e

Descodificar

É na terceira seção da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* que Freire se detém de forma mais arraigada na questão do método *investigativo* e das concepções de *codificação e descodificação*. A investigação enquanto elemento fundante das discussões que permeiam a educação problematizadora de Freire (2014a), tem sua base na igualdade existente entre pesquisador profissional e povo investigado, visto que todos são *sujeitos* do processo investigativo, o que corresponde a validação do seu próprio pensar e da sua ação. Desta maneira, explicam-se as recorrentes vezes em que o autor utilizou de expressões como *sujeitos da busca*, *sujeitos de seu processo*, *sujeitos do seu pensar* e *sujeitos descodificadores*, sinalizando que o *processo investigativo* envolve primordialmente o pensar do povo sobre sua realidade.

Neste sentido, a *investigação* temática se caracteriza como processo participante da educação problematizadora, na medida em que ao se efetivar como forma simpática e horizontal de se relacionar com o povo, se faz pedagógica. Nas palavras de Freire (2014a, p.142): “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”. Por esse motivo, os laços entre educação e *investigação* se estreitam no processo à medida que ambos se tornam parte de um mesmo processo.

E é justamente por esse motivo que a *investigação* temática se distancia da concepção bancária, pois, ao problematizar os dados elaborados durante o processo *investigativo*, o educador já não a devolve como uma doação, mas sim como um desafio ao povo participante. Assim como no quadro “A dualidade da disposição do indivíduo na educação: sujeito e objeto”, também são recorrentes às vezes em que o autor utiliza a posição de *sujeito* ou *objeto* durante o processo *investigativo*, porém optamos por recortar o tema da educação no quadro anterior e tratarmos desta dualidade dentro do debate específico de cada tema ou contexto.

Ressalta-se que é papel do investigador devolver uma síntese elaborada com base em seus conhecimentos científicos a respeito de tudo o que foi produzido em comunhão com o povo, porém todo o processo é permeado pela participação igualitária na produção deste conhecimento, e não de forma impositiva, como um objeto a ser analisado. Os processos e resultados são frutos de um conhecimento intersubjetivo, permeados por uma perspectiva dialógica do saber.

Diante desses pressupostos a respeito do processo, o *sujeito descodificador*, copiosamente citado nos trechos selecionados, corresponde àquele que se posiciona de forma ativa frente ao objeto cognoscível, não como um fim em si mesmo, mas como mediador dos *sujeitos* cognoscentes. Portanto, a *descodificação* também tem seu debate na área da cognoscibilidade à proporção que possibilita aos sujeitos a reflexão crítica dos temas selecionados durante o processo de investigação, promovendo o desvelamento da realidade, visto que, ao compartilhar as diferentes formas de compreensão da mesma, todos têm condições de aprendizagem em uma perspectiva intersubjetiva.

Por fim, ressaltamos que o objetivo principal de todo processo *investigativo* baseado em uma proposta de educação problematizadora e libertadora, resume-se na busca para que “os homens se sintam *sujeitos* de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros” (FREIRE, 2014a, p. 166). Por esse motivo, a educação e a conscientização crítica, não se tratam de processos mágicos e automáticos que podem ser doados aos outros que não os detêm, mas pelo contrário, implicam justamente o movimento de busca do sujeito, a partir da qual serão elaboradas em comunhão.

Quadro VII - O Processo Investigativo dos Sujeitos no ato de Codificar e Descodificar

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“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. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. 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” (p.121).</p>	<p>O processo de investigação deve considerar todos (as) os (as) sujeitos envolvidos (as) no processo. O que deve ser levado a cabo é a visão de mundo desses sujeitos, via diálogo, e não propriamente sua apropriação enquanto objeto de investigação.</p>
2	<p>“A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” (p. 135).</p> <p>“O sujeito se reconhece na representação da situação existencial “codificada”, ao mesmo tempo em que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos” (p. 135).</p>	<p>Por meio da reflexão crítica exigida no processo de descodificação da sua situação existencial, os sujeitos se reconhecem na representação, bem como a situação condicionante que os oprime.</p>
3	<p>“Investigar o “tema gerador” é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua <i>práxis</i>. A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto” (p.136).</p>	<p>Ser sujeito do processo investigativo implica a construção de respostas e de dados em parceria com os investigadores. Seria uma incoerência se estes fossem tratados como objetos em uma metodologia dialógica.</p>
4	<p>“Poderá dizer-se que o fato de sermos homens do povo, tanto quanto os investigadores, <u>sujeitos da busca</u> de sua temática significativa sacrifica a objetividade da investigação. Que os achados já não serão “puros” porque terão sofrido uma interferência intrusa. No caso, em última análise, daqueles que são os maiores interessados – ou devem ser – em sua própria educação” (p.137).</p>	<p>Ressalta o importante movimento de ser sujeito sob a égide da procura, da busca e do movimento. A investigação dos temas já existe nos homens que se relacionam com o mundo, portanto seria ingenuidade</p>

		defender que a participação dos sujeitos investigados atrapalharia o desenvolvimento da pesquisa.
5	“A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (p. 139).	O processo de busca da investigação temática, deve dar-se de forma crítica pelos sujeitos, a fim de que educadores e educandos ajam compreendendo a totalidade do problema dos próprios temas.
6	“Assim como não é possível – o que salientamos no início deste capítulo – elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação . Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo ” (p. 139).	Como explicitado em excertos anteriores, assumir a postura de sujeito da investigação exige a assunção de uma visão total e complexa da realidade, bem como do que ela pode vir a ser. Não existe doação nem imposição de possíveis temas, pois tudo é construído em comunhão.
7	“Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar . E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p.140).	A investigação tem como princípio norteador o respeito ao pensar do povo, bem como a necessidade do “pensar” juntos, para superação de ideias ingênuas a respeito da realidade. Em nenhuma possibilidade, admite-se o pensar pelo outro.
8	“Na medida em que as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas) são o objeto que, mediatizando os sujeitos decodificadores , se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção das puras ajudas visuais” (p. 150).	O objeto cognoscível, ao invés de ser o fim do processo de ensino-aprendizagem, é o mediatizador dos sujeitos cognoscentes.

9	<p>“Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores” (p.151).</p> <p>“As codificações, de um lado, são a mediação entre o "contexto concreto ou real", em que se dão os fatos e o "contexto teórico", em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica” (p. 151).</p> <p>“Ao oferecerem possibilidades plurais de análises, no processo de sua descodificação, as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de “leque temático”. Desta forma, na medida em que sobre elas os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão “abrindo-se” na direção de outros temas” (p.151).</p>	<p>Os sujeitos cognoscentes refletem sobre as codificações, que representam o elo de ligação entre a realidade concreta e o contexto teórico. Portanto, os processos de codificação e descodificação constituem-se como possibilidades de reflexão para os sujeitos, que se abrem para novos temas durante esse processo.</p>
10	<p>“Como a descodificação é, no fundo, um ato cognoscente, realizado pelos sujeitos descodificadores, e como este ato recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação” (p. 152).</p>	<p>A descodificação é posta como a promotora de novas percepções a respeito do conhecimento.</p>
11	<p>“Na medida em que operacionalizam estes círculos, com a descodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão, na que se segue, analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análise deste material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns participantes dos “círculos de investigação”. O seu aporte, além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas. É que, tão sujeitos quanto os especialistas, do ato do tratamento destes dados, serão ainda, e por isto mesmo, retificadores e ratificadores da interpretação que fazem estes dos achados da investigação” (p.156).</p>	<p>Todos os processos exigem a presença crítica de sujeitos, representantes do povo, do seu início ao fim.</p>
12	<p>“A estas reuniões de descodificação nos “círculos de investigação temática”, além do investigador como coordenador auxiliar da descodificação, assistirão mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – cuja</p>	<p>A participação dos sujeitos descodificadores, indivíduos do povo, é essencial durante todo o processo.</p>

	<p>tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos <u>sujeitos descodificadores</u>” (p.156).</p>	
13	<p>“Daí que não seja possível dividir, em dois, os momentos deste processo: o da investigação temática e o da ação como síntese cultural. Esta dicotomia implicaria em que o primeiro seria todo ele um momento em que o povo estaria sendo estudado, analisado, investigado, como objeto passivo dos investigadores, o que é próprio da ação antidialógica.</p> <p>Deste modo, esta separação ingênua significaria que a ação, como síntese, partiria da ação como invasão. Precisamente porque, na teoria dialógica, esta divisão não se pode dar, a investigação temática tem como <u>sujeitos de seu processo</u>, não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca” (p. 248).</p>	<p>Ao explicar o conceito de síntese cultural, como oposta a invasão cultural, Freire (2014) reforça a ideia de que investigadores (as), bem como homens do povo devem ser sujeitos do processo em comunhão na construção do conhecimento.</p>

5.7 Diálogo e Pronúncia

Como primeira característica de destaque do conceito de *diálogo*, Freire (2014a) outorga sua competência de mediação entre homens, enquanto caminho pelo qual ganham significação na existência humana. Neste sentido, o ato de *pronunciar* o mundo, ou de dizer a palavra verdadeira se afirma enquanto condição fundante para a triangulação entre *diálogo*, *pronúncia* e *transformação*, visto que *pronunciar* o mundo é também modificá-lo (FREIRE, 2014a). Enquanto direito de todos os homens, o ato de *pronunciar-se* carrega em si a exigência de novas problematizações, de trabalho e de ação-reflexão realizadas em comunhão com os outros, como exigência, mas nunca como imposição.

É nesta abordagem que o *diálogo* se finca enquanto encontro de homens para sua libertação, tão necessária à Pedagogia problematizadora proposta pelo educador nesta obra (1968/2014a), como meio prioritário de desvelamento das vestes opressoras caídas sobre a sociedade. A partir dele se estabelecem formas mais horizontais de relacionamento intra e extraescolares, com forte potencial de transformação da realidade.

No decorrer da obra, Freire (2014a) pontua os elementos essenciais ao diálogo, a saber: o amor, a esperança, a humildade, a fé, a confiança e o pensamento crítico. Em síntese, ele expõe que o *diálogo* deve basear-se no amor aos homens e ao mundo, como uma forma de comprometimento com a libertação. No que concerne a humildade, ela surge como necessidade de reconhecimento do direito de todos ao *diálogo* e a transformação. Já a fé está diretamente

conexa à convicção de transformação dos indivíduos e conseqüentemente de suas relações. Por fim, a confiança apresenta-se como uma qualidade indispensável à relação estabelecida entre os sujeitos, para que em comunhão possam exercer o direito de *ser mais* por meio do *diálogo*.

O pensar crítico relaciona-se diretamente à capacidade de percepção da dinamicidade existente entre a relação homem-mundo. Em vista disso, ele enxerga a realidade enquanto processo passível de transformação para humanização dos homens (FREIRE, 2014a). Neste sentido, sua relação com o *diálogo* está na capacidade que este tem de criá-lo e de consubstanciá-lo enquanto um dos elementos fundantes da educação, na medida em que rompe com a contradição existente entre educador-educando. É por esse fio condutor que o educador reafirma a impossibilidade de que os atos de *pronunciar*, bem como o *diálogo*, se transformem em instrumento de manipulação ou de imposição de ideias para a conquista de outrem, pois iria contra seus próprios princípios enquanto ato de criação que tem suas raízes na comunhão de homens.

Por fim, no que concerne diretamente ao *sujeito*, o *diálogo* participa de sua constituição, à medida que o “*eu*” tem conhecimento da existência de um “*tu*” (não *eu*), que o constitui, mas que também é constituído por ele em um exercício dialético de suas reconfigurações (FREIRE, 2014a). Destarte, o *diálogo* tem suas ideias cravadas na intersubjetividade, advinda do encontro de *sujeitos* para a *pronúncia* do mundo e sua conseqüente transformação, atendendo desta maneira a vocação que estes têm para a problematização de suas relações opressoras indicando o caminho de ação a ser seguido com vistas ao desvelamento desta realidade, por vias *dialógicas*.

Quadro VIII - Diálogo e Pronúncia

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se</p>	<p>Como incumbência do diálogo, a relação mais igualitária entre educandos (as) e educadores (as) possibilita que ambos sejam criadores (as) e recriadores (as) do conhecimento, atuando como sujeitos do processo, via diálogo.</p>

	necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (p.95).	
2	<p>“Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (p.109).</p>	<p>O excerto incide sobre a questão do diálogo enquanto exigência existencial para os sujeitos, bem como as características inerentes a ele, como o encontro de homens para a pronúncia do mundo e consequente libertação.</p>
3	<p>“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (p.110).</p>	<p>Nas relações opressoras não é possível verificar a existência do amor, pois seria incoerente com sua natureza. Destarte, o amor enquanto condição fundante do diálogo é tarefa para sujeitos.</p>
4	<p>“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação. Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança</p>	<p>A confiança aufere centralidade como um elemento importante ao conceito de diálogo, pois contribui para a pronúncia e desvelamento do mundo. Dessa forma, o sujeito dialógico tem por dever apresentar coerência na sua fala e na sua ação, sendo o amor e a confiança nos homens, pré-requisitos para esse processo.</p>

	implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança” (p. 113).	
5	“Se o diálogo é o encontro dos homens para <i>ser mais</i> , não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo . O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (p.114).	O diálogo exige que a esperança esteja presente nos sujeitos que se colocam para o pensar verdadeiro. E isso ocorre à medida em que captam a realidade como processo que está sendo, enxergam um futuro de possibilidades e esperança.
6	“Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (p. 226). “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo , para a sua transformação” (p. 227).	Na teoria da ação dialógica há a percepção de que o <i>eu</i> se constitua também por um <i>tu</i> , a partir de uma relação dialética e intersubjetiva promotora da verdadeira transformação. Portanto, a pronúncia do mundo é possível por meio da comunhão de homens.
7	“A co-laboração, como característica da ação dialógica , que não pode dar-se a não ser entre sujeitos , ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (p. 228).	O diálogo, funda-se na comunicação e na co-laboração. Só pode ser realizado entre sujeitos, em comunhão, de forma alguma se impõe.

5.8 Libertação

O conceito de *libertação* para Freire (2014a) tem suas raízes centradas tanto na teologia, quanto na política e na educação. A partir da influência da Igreja Cristã, o âmago de debate a respeito da *prática libertadora* na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* está na necessidade de que opressores e oprimidos sejam capazes de se *libertarem* das amarras da opressão, recusando qualquer tipo de inversão de papéis e de relações subversivas. Neste sentido, a *libertação* corresponde à instância máxima que o *sujeito* pode alcançar via *práxis*, ou

seja, a ação e reflexão dos homens sobre sua realidade transformará o mundo a favor de sua humanização.

Cotejada diretamente com o processo de *conscientização*, a *libertação* permite a denúncia da ordem esmagadora e opressora, bem como o anúncio de um mundo novo, por meio da promoção de mudanças estruturais na sociedade. Porém, como fruto consequente do processo de desvelamento da condição opressora, o medo se impõe aos oprimidos de forma que eles não se sentem seguros o suficiente para lutar a favor da sua *libertação*. Apenas, quando notam a dualidade presente entre almejar a liberdade, mas ao mesmo tempo temê-la, percebem como é dolorosa a superação desta contradição, que resultará no “parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2014a, p.48).

Na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* o educador também esclarece que na luta pela *libertação*, o diálogo crítico faz-se necessário como um meio importante para desvelamento da realidade, em qualquer grau que estejam os oprimidos. Neste sentido, ressalta a importância de que estes estejam cientes do movimento pelo qual estão participando, para que não se tornem massas de manobra dos líderes. Por isto, o processo não pode reduzir-se a sloganização ou doação de uma necessidade pela liderança, não admitida pelo povo. É preciso que se reconheçam enquanto homens impedidos de ser, mas que podem *ser mais*, transformando suas fragilidades e dependência em independência, em autonomia do seu pensar (FREIRE, 2014a).

Dessa forma, o principal mote gerador da *ação libertadora* é o próprio reconhecimento que estes indivíduos passam a ter sobre a real possibilidade de transformação, bem como dos componentes limitadores que os levaram a posições sectárias. Destaca-se a necessidade de assunção de uma *práxis libertadora*, que os levará a constante reflexão e ação sobre a realidade. É preciso que saibam que sua *liberdade* requer responsabilidade, autonomia e atividade, na transformação e ultrapassagem de sua condição de “objeto” gerada pela dualidade da relação opressor-oprimido para a de homens engajados no processo de *libertação*.

Quadro IX - Libertação

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Vale dizer pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito , o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação . Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o	O excerto revela o caráter da <i>práxis</i> libertadora necessária à expulsão do falso sujeito opressor agregado ao oprimido, para além do simples reconhecimento.

	reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se ” (p.48).	Não é possível ser sujeito, quando se priva a liberdade de outrem.
2	“Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. De qualquer forma, o dever que Luckás reconhece ao partido revolucionário de “explicar às massas a sua ação” coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da <i>práxis</i> , pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma. A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação , tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos ” (p.55).	Para que haja o desvelamento da realidade opressora, é necessário que o sujeito reconheça a situação de opressão em que se encontra, bem como a necessidade de ação para transformação, a fim de que se conquiste a libertação. Portanto, o excerto ressalta a necessidade de ação e reflexão como um dos fundamentos da <i>Pedagogia do Oprimido</i> .
3	“Na "organização" que resulta do ato manipulador, as massas populares, meros objetos dirigidos, se acomodam às finalidades dos manipuladores enquanto na organização verdadeira, em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, as finalidades não são impostas por uma elite. No primeiro caso, a “organização” é meio de massificação; no segundo, de libertação ” (p. 199).	A organização que almeja a verdadeira libertação, não pode ser marcada pela dominação, mas sim por sujeitos que se movem, se organizam e lutam por sua libertação.

5.9 Síntese final – O Sujeito e a Educação a partir da análise dos quadros da *Pedagogia do Oprimido*

Esta seção teve como pretensão traçar um panorama em torno dos conceitos relacionados ao *sujeito* na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, para que posteriormente seja possível delinear as convergências e divergências com as obras restantes a serem analisadas. Para que o objetivo fosse contemplado, foi necessário: 1- Reconhecer o conceito de *sujeito* na obra selecionada; 2- Analisar as relações estabelecidas entre os conceitos; 3- Verificar a relação entre o *sujeito*, a *educação* e os demais conceitos encontrados, a fim de elaborar uma resposta para a pesquisa.

Desta maneira, reforçamos a contemporaneidade dos tópicos tratados nesta obra, bem como a importância de suas reflexões gestadas no “contexto de empréstimo” para as futuras produções do autor. Ainda na fase inicial da pesquisa e do processo de organização dos dados coletados, percebemos a impossibilidade de analisar a questão do *sujeito* e dos conceitos

relacionados a ele de forma isolada. Sendo assim, durante o processo de categorização, percebemos a irrefutável necessidade de complementariedade de outros termos para a configuração desse *sujeito* em Freire, advindos de diversos âmbitos (educacional, social, político). Então, para atender aos fins desta pesquisa, optou-se por triangular a análise sobre o *sujeito*, os conceitos que apresentam relações diretas com ele nos trechos selecionados e a *educação*, visto que é o campo de interesse no qual estamos construindo nossa pesquisa.

É especialmente nesta obra que o educador se encontra próximo das leituras de Erich Fromm (1900/1980) e de Karl Marx (1818/1883), autores de grande relevância para Freire, auferindo diretamente em múltiplas convergências em torno da sua concepção de *sujeito*, a partir de um conceito marxista de homem. Para Marx (apud Fromm-1962) parte-se de uma visão de homem produtivo, caracterizado pelo seu próprio movimento de busca, que deve ser interpretado como impulso, vitalidade criadora, paixão e energia (FROMM, 1962). Na medida em que esse movimento é entendido de forma mecânica e o homem passa a se comportar de maneira passiva e receptiva, ele já nada é.

Destarte, a partir das análises iniciais concernentes a esta obra, podemos inferir que o *sujeito* para Freire (2014a) apresenta uma denominação bastante próxima da citada, sendo ele o principal motor de todas as transformações ocorridas ao longo da História. Portanto, parte-se de uma visão de *sujeito* como um ser histórico-cultural, que ao longo dos anos deixa sua marca no mundo, por meio de sua atividade criadora, sua produção de História e de cultura. Por esse motivo, a relação do *sujeito* com o mundo em que vive é marcada de possibilidades de ação e não de ajustamento ou adaptação como para os animais. O mundo torna-se então o mediatizador das relações dos *sujeitos* na medida em que estes incidem sua capacidade crítica e reflexiva sobre ele.

Conseqüentemente a essa concepção de mundo, pode-se entender a História como um templo de possibilidades, construída e reconstruída pelos *sujeitos* ao longo de suas gerações. Desta maneira, o mundo se estabelece como um reflexo das ações dos *sujeitos* na mesma medida em que os *sujeitos* também se formam a partir desta relação com ele. Será este modo de posicionar-se, atado a consciência de sua inconclusão que permitirá ao homem o desvelamento da realidade opressora, bem como a promoção de sua atividade transformadora. Freire (2014a) também ressalta que somente a identificação da realidade opressora, não é suficiente para a transformação, mas sim o movimento de ação-reflexão-ação, que garantirá aos *sujeitos* o exercício da verdadeira práxis.

A educação tem participação fundante no processo à medida que se torna uma potente ferramenta capaz de empoderar o *sujeito* na luta contra a opressão, promovendo então

a sua libertação. É por meio dela que as relações opressoras são desveladas e devolvidas aos educandos de forma problematizada, exigindo deles um novo pensar e uma ação enquanto *sujeitos* no mundo e com o mundo. A educação também permitirá a superação de uma consciência ingênua sobre a realidade para a crítica, que garantirá o exercício da vocação ontológica dos *sujeitos*, de *ser mais* e de humanizar-se, por meio de relações dialógicas, que considerem todos enquanto *sujeitos* do seu pensar no processo educativo.

A questão do homem e de sua libertação também está presente nos escritos de Fromm (1983) conforme ele descreve que dentre as metas do socialismo está a emancipação do homem e sua assunção enquanto único senhor de seus atos. Desta maneira, o desenvolvimento humano tem seu cerne no desenvolvimento integral do homem, em todas as suas dimensões. O descumprimento desta premissa é a principal crítica de Marx dirigida em torno da conversão do trabalho humano em uma atividade alienante, em que o homem não é capaz de se ver como agente ativo de suas atividades, permanecendo alheio a elas. Freire (2014a) pauta suas observações em uma perspectiva próxima, quando trata da opressão como uma atividade necrófila. À medida que inibe o poder de criar e de atuar dos homens, por meio do controle exacerbado de suas ações, a opressão cria um torpor nestes indivíduos que os leva a um sentimento doloroso de fracasso de sua condição humana.

Neste sentido, notam-se aproximações no que condiz com conceito de *liberdade* e *sujeito* de Freire, na medida em que Fromm (1962, p.45) descreve que para Marx o homem só é independente “...quando afirma sua individualidade como homem total em cada uma de suas relações com o mundo, vendo, ouvindo, sorrindo, provando, sentindo, pensando, querendo, amando – em resumo, afirma-se e exprime todos os órgãos de sua individualidade”. Portanto, ser *sujeito* em Freire (2014) perpassa pelo agir em comunhão, pela capacidade de escolha diante de suas opções, por lutar, transformar e transformar-se, educar-se, mover-se nas possibilidades, ser dono de sua História. Significa ainda, posicionar-se de forma crítica em um mundo que não está posto como superior à capacidade humana de transformação, mas pautado na possibilidade de luta por igualdade e por libertação. E a via possível para percurso deste caminho só poderia ser a dialógica, promotora da denúncia da realidade opressora e do anúncio da esperança.

SEÇÃO 6 - A ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

“Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, ao se encontrarem, trocam as idéias; cada um vai embora com duas. Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão” (Mario Sergio Cortella).

Bem como se deu na Seção 5, nesta buscaremos salientar o conceito de sujeito agora na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, considerando as peculiaridades da obra. Destacamos que sua escrita se apresenta aos (as) leitores (as) de uma forma distinta daquela anteriormente analisada. Produzida em um contexto de redemocratização brasileira, a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* tem uma linguagem leve e poética, à medida que o educador estabelece um diálogo com o (a) leitor (a) sobre as experiências e aprendizagens adquiridas durante o tempo de exílio.

Dessa forma, nos apercebemos da obra como uma concretização da esperança vivenciada em todos esses anos por Paulo Freire. Ela consubstancia-se como um valioso momento de retrospectiva do educador, que revive momentos de profundos sentimentos e os lança em suas reflexões por meio de radicais apresentados. Das 26 ocorrências analisadas a seguir, apenas duas foram descartadas por apresentarem outro significado que não o estudado em questão.

Dentre os radicais que mais se destacaram em relação ao sujeito estão: *política, democracia, conhec., diálogo, objeto, transforma., linguagem, critic., processo, ensino e aprendizagem, educa., histor., realidade, capaz e aprend..* Apesar de esclarecer ainda na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* a *política* enquanto indissociável da prática educativa, é somente na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, que ela, juntamente com a *democracia* e com a *linguagem*, aparece associada ao sujeito, como importante marco de superação da obra anterior.

Outros radicais, ainda que bastante incidentes como: *sonho, tarefa, ser, palavra, exist., diferente, posição, desvelamento, leitura, conteúdos, outros, igual, cognos., mundo e prática* não apresentaram relação direta com o sujeito. No quadro X encontram-se os conceitos recorrentes junto ao sujeito, a saber:

Quadro X - Radicais da *Pedagogia da Esperança*

<i>Redução ao radical</i>	<i>Total</i>
<i>Educa</i>	42
<i>Ser</i>	20
<i>Conhec</i>	19
<i>Faz</i>	17
<i>Ensin</i>	16
<i>Objeto</i>	15
<i>Outr</i>	13
<i>Aprend</i>	12
<i>Prática</i>	9
<i>Mundo</i>	9
<i>Conteúdos</i>	9
<i>Pol.</i>	9
<i>Cognos</i>	8
<i>Histor.</i>	8
<i>Igual</i>	8
<i>Sonh</i>	8
<i>Realidade</i>	7
<i>Relação</i>	7
<i>Leitura</i>	7
<i>Democr</i>	7
<i>Processo</i>	6
<i>Desvelamento</i>	6
<i>Popular</i>	6
<i>Critic.</i>	6
<i>Posição</i>	5
<i>Palavra</i>	5
<i>Tarefa</i>	5
<i>Exist</i>	5
<i>Capaz</i>	5
<i>Diferente</i>	5
<i>Apreend</i>	5
<i>Linguagem</i>	3
<i>Diálogo</i>	3
<i>Transforma</i>	3

6.1 Educação e Linguagem

A *linguagem* adquire importância primordial na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) ao culminar em práticas promotoras de mudança e transformação da realidade. Em um primeiro momento ela é assinalada pelo educador (2016) como elemento basilar da *educação*, e conseqüentemente como garantia do exercício da cidadania. Neste sentido, a *linguagem* se torna uma importante ferramenta da *educação progressista e democrática* a medida que supera uma concepção estrutural e sistemática da língua enquanto conjunto de regras, valorizando todas as suas dimensões, bem como suas múltiplas possibilidades de transformação, como descrito pelo educador ao tratar da ideologia presente na nossa fala.

O diálogo também permeia as questões em torno da *linguagem*, pois a defesa de Freire (2016) pauta-se na construção de uma relação *educador (a)* e *educando (a)* que ultrapasse a palavra autoritária e verticalizada, de forma que ambos se sintam pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem, seja da pesquisa, seja da investigação curiosa, entre outros. Dessa forma, sua concepção de *linguagem* fundamenta-se e ganha significação pelas vias do diálogo, à medida em que supera a imposição da palavra verticalizada e que garante que ambos são construtores de significado e de palavras que são criadas e recriadas em um movimento dinâmico, horizontal e libertador.

No que concerne à redação da obra, Freire (2016) dedica algumas páginas como forma de retratação à *linguagem* machista com que escreveu a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a). Esta, trata-se de uma mudança significativa em relação às produções anteriores, pois reflete uma superação de concepção de *linguagem* até então machista e colonial para outra condizente e coerente com a *educação progressista* amplamente defendida pelo educador. Em alguns de seus diálogos com o (a) leitor (a), Freire (2016) descreve a carga ideológica presente em nossas falas, que em grande parte das vezes reproduz valores e pré-conceitos de forma corriqueira e despretensiosa, apreendidos ao longo de nossas experiências. E por esse motivo, o educador alerta-nos para a necessidade de superação desta *linguagem* e conseqüente mudança no mundo na medida em que consideramos a relação dialética estabelecida entre *linguagem-pensamento-mundo* (FREIRE, 2016).

Portanto, ao considerar a *linguagem* enquanto possibilidade de construção de sentido a partir das interações sociais, Freire (2016) narra nesta obra, como as experiências de diálogo com o povo o fizeram aprender no decorrer de suas experiências. Ao se debruçar sobre a leitura e escrita da palavra com camponesas e camponeses, no momento em que já correspondiam à uma releitura crítica do mundo, deu-se conta de que somente uma perspectiva progressista da *educação* poderia compreender a *linguagem* enquanto caminho possível da

cidadania. E é nesse sentido que no excerto acima destacado, o educador incumbe à *linguagem* a possibilidade para que os *sujeitos* anunciem um novo mundo, referto de esperança.

Quadro XI – Educação e Linguagem

Nº	TRECHOS	ANÁLISE
1	<p>“A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua <i>práxis</i>, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blabláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da, e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (p.56).</p>	<p>Dentre as tarefas da educação progressista está a necessidade de que os sujeitos imaginem uma nova realidade por meio do desenvolvimento de sua linguagem, como potencial ferramenta para inserção e exercício da cidadania e <i>práxis</i>.</p>

6.2 O conhecimento enquanto ato

Nos dois excertos acima destacados nota-se uma triangulação envolvendo os conceitos de *conhecimento*, *educação* e *sujeito*. Mesmo que a educação não esteja sendo destacada, podemos inferir que ela funda o contexto pelo qual o autor descreve a importância do *conhecimento* enquanto *ato* para a constituição do *sujeito*. Sabe-se que a espécie humana se diferencia de outras sobretudo pela sua qualidade de abertura a novos *conhecimentos*, bem como novas formas de ser e agir, tendo a *educação* uma importância irrevogável para formação do indivíduo inconcluso e inacabado. Neste sentido, a busca evolutiva de mulheres e homens ao longo da história, resultou em diversas produções culturais que se consubstanciaram como *conhecimento* humano.

Nesta perspectiva, o *conhecimento* não pode ser erigido no plano abstrato, mas por meio de processos de aprendizagem mediados por *sujeitos* que o significam e ressignificam em suas relações, dispendendo de sentidos e percepções sobre ele. Como um primeiro destaque da obra, o educador (2016) ressalta a indispensabilidade de uma postura ativa do (a) educando (a) diante do *conhecimento*, portanto, a assunção do (a) mesmo (a) deve perpassar pelo seu reconhecimento enquanto *sujeito* que é capaz de *conhecer* e de se relacionar com outros *sujeitos*

não menos capazes, resultando em uma relação de *conhecimento* estabelecida entre *sujeito-objeto-sujeito*. É neste processo que o indivíduo se reconhece como tal, na medida em que ontologicamente se descobre inconcluso, mas com potencial para evoluir e saber mais.

Neste sentido, no âmbito educativo, nega-se qualquer prática de depósito ou transferência de conteúdo, em detrimento da construção intersubjetiva de *conhecimento*, pois será a partir desta relação que o *sujeito* será constituído, *conhecendo* e reconhecendo-se enquanto participante do processo. Eis o diferencial apresentado por educadoras e educadores de uma prática progressista, que se posicionam diante do processo com uma postura curiosa e indagadora em que o objeto de *conhecimento* já não pode reduzir-se ao ato de ensinar, mas como aquele que medeia a relação entre seus *sujeitos*, fomentando o ato do *conhecimento* enquanto um movimento crítico e criador.

Por fim, o aspecto central a ser valorado em torno do *conhecimento* está na sua identificação enquanto tarefa coletiva de mulheres e homens *sujeitos*, que buscam o *ser mais* e que se constituem por meio da sua significação sobre a realidade, bem como sobre as significações de outrem, permeados pela questão da subjetividade e objetividade do conhecimento. Para Freire (2016), sua defesa perpassa pela impossibilidade de dicotomizar ambos, pois a realidade é construída por *sujeitos*, portanto, passível de ser transformada. Neste sentido, educandas (os) e educadoras (es) estão diante de um mundo a ser *conhecido*, reconhecido e transformado.

Quadro XII – O Conhecimento enquanto Ato

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Os anos distantes de minhas experiências no SESI, de meu aprendizado intenso com pescadores, com camponeses e trabalhadores urbanos, nos morros e nos córregos do Recife, me haviam vacinado contra a arrogância elitista. Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer , o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento . Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer , que implica reconhecer ” (p.65).	Ressalta a necessidade de educadora (a) e educando (a) serem ambos sujeitos do processo de conhecer, a partir de uma relação dialética estabelecida entre sujeito – objeto – sujeito, e não pelo depósito ou descrição dos objetos de conhecimento. A educação implica, portanto, ação de conhecer.
2	“O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer , assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai	A passividade não faz parte da educação progressista defendida ao longo das obras,

<p>tornando também significado crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como <u>sujeito cognoscente</u> e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário” (p. 65).</p>	<p>sobretudo pelo seu caráter necrófilo na objetificação dos educandos e educandas. Portanto, sua assunção como sujeito que conhece é o que o insere no verdadeiro processo de aprendizagem.</p>
---	--

6.3 Sujeito Crítico

No primeiro excerto notamos a ênfase atribuída ao processo da leitura enquanto atividade séria que demanda de sua leitora ou leitor uma postura de constante reflexão com o texto, estabelecendo então um diálogo com o mesmo à medida que o *sujeito* se insere *criticamente* no desvelamento dos novos conhecimentos. Dessa forma, a ocorrência desta inserção *crítica*, bem como a apreensão dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem tem relação direta com o exercício da disciplina intelectual, a ser desenvolvida primordialmente na escola.

Para além da leitura e escrita da palavra, o educador estabelece a leitura de mundo enquanto via precursora da inserção *crítica*, na medida em que ela se torna responsável pelo desvelamento das “situações limites” e forjamento dos “inéditos viáveis” (FREIRE, 2016). Dessa maneira, a *críticidade* também se relaciona com a curiosidade e com o ato criador dos envolvidos no processo ao passo que homens e mulheres se assumam enquanto *sujeitos* curiosos e indagadores, em um constante processo de busca. Justamente por esse motivo, Freire (2016) ressalta a impossibilidade de dissolução da leitura de mundo dos educandos do processo de inserção *crítica* desses *sujeitos* na realidade, pois independentemente do conteúdo que se propõe ensinar, há neles uma natureza política embutida que deve ser colocada em questão, recusando toda e qualquer postura de neutralidade diante do conhecimento, como já ressaltado anteriormente.

Portanto, a tratativa dos conteúdos enquanto advindos de um processo mágico trata-se de um equívoco nesta concepção de educação progressista, principalmente porque para Freire (2016) o *pensamento crítico* é inquietante e não freia a capacidade de pensar do (a) educando (a), mas pelo contrário, é potencial promotor de inúmeros outros debates, facilitando a compreensão de como se dão os conflitos sociais.

Quadro XIII – Sujeito Crítico

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passar” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão às relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico , humilde, determinado” (p. 105).	Ao discorrer sobre o ato de estudar, Freire ressalta a posição crítica da qual deve estar o sujeito leitor, em constante diálogo com o texto.
2	“Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento, sem essa disciplina, é espera vã. Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos ” (p. 113).	A disciplina como importante pré-requisito para a inserção crítica dos educandos e educandas na prática educativa.
3	“Se às grandes maiorias populares lhes falta uma compreensão mais crítica em torno de como a sociedade funciona, não porque sejam, digo eu naturalmente incapazes mas por causa das condições precárias em que vivem e sobrevivem, porque vem sendo proibidas de saber, a saída é a propaganda ideológica, a “sloganização” política e não o esforço crítico através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca , de desvelamento de <i>raison d'être</i> das coisas e dos fatos. Daí que, no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando “leitura do mundo e leitura da palavra”. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (p. 146).	Somente uma educação verdadeiramente comprometida com a leitura de mundo e com a leitura da palavra será capaz de promover a inserção crítica dos educandos em torno da sociedade em que vivem.

6.4 A Politicidade na Educação

A questão da *politicidade* na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) mostra-se diretamente associada à coerência existente entre opção democrática e prática educativa. Dessa forma, o educador (2016) evidencia que não é possível a permanência da neutralidade dentro da educação, pois seu caráter diretivo exige a assunção de seus *sujeitos* enquanto defensores de determinado ideal. Portanto, como corpos presentes, permeados de uma história e de uma

cultura, somos seres *políticos* experienciando um mundo permeado por objetos que carregam em si figuras e posições *político* ideológicas, tornando impossível o tratamento do conhecimento de forma asséptica como se fosse possível desvinculá-lo destas faces que o compõe.

Em contramão a essa abordagem freiriana, temos projetos de lei atualmente colocados em pauta no Brasil, que avaliam as possibilidades de aplicação de uma educação neutra e não partidária, transformando o processo de ensino e aprendizagem em um movimento mecânico e ilusório, visto que não é possível dentro da educação este tipo de assepsia. A prática *política* defendida pelo autor está diretamente relacionada ao confronto de diferentes leituras em um processo que é enriquecedor, à medida que os *sujeitos* respeitem posicionamentos distintos dos seus, portanto, não se trata de uma doutrinação ideológica como é interpretado muitas vezes de forma errônea, mas que diante da impossibilidade de neutralidade, não cabe a ocultação do posicionamento do (a) educador (a).

Neste sentido, o *sujeito político e transformador* reflete para Freire (2016) a sua capacidade de denúncia de uma velha ordem opressora, para anúncio de um novo futuro, que deve ser sonhado e construído por homens e mulheres, ao passo que dimensionam a história enquanto possibilidade de ação. Sendo assim, a *política* tem a ver com uma concepção de homem, de mulher, de sociedade e educação que idealizamos, já que respeitar os (as) educandos (as) não significa negá-los o conhecimento sobre a forma de pensar do (a) educador (a), mas testemunhar a eles (as) sua escolha, na defesa de seu posicionamento, bem como suas outras possibilidades de assunção. Portanto, a *aprendizagem política* tão necessária à formação dos *sujeitos*, tem sua função no comprometimento com esta transformação da realidade a partir de uma educação, que, isenta de neutralidade, tenha em suas educadoras e educadores a ética e a coerência com seus ideais, necessários contra qualquer forma de manipulação.

Quadro XIV- A Politicidade na Educação

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“E é exatamente a sua politicidade , a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade. A tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente "transmitidos" aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente,	Não há a possibilidade de uma prática neutra, considerando todo o caráter político envolvido na concepção formativa da educação.

	ético, a não ser quanto à sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra coisa a fazer senão “transferir conhecimento” também neutro” (p. 107).	
2	“Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão” (p. 110).	A ética aparece como um princípio norteador das relações estabelecidas na prática educativa, para esclarecimento do posicionamento político da educadora ou educador durante o processo.
3	“Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. Enquanto projeto, enquanto desenho do "mundo" diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes” (p. 127).	O excerto ressalta a importância do sonho no processo de transformação da realidade. Sonho que não se esgota por si só, mas que adquire uma prática à medida em que os sujeitos vão assumindo-se como politicamente defensores de determinado ideal.
4	“Enquanto objeto de conhecimento, os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem, e ao fazê-lo, ensinam. Enquanto objetos de conhecimento eles não podem ser ensinados, apreendidos, aprendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes . Mais uma vez a "leitura do mundo” em dinâmica relação com o conhecimento da palavra tema, do conteúdo, do objeto cognoscível, se impõe” (p. 154).	Não é possível desvincular o processo de ensino e aprendizagem dos ideais políticos ideológicos embutidos por trás de cada afirmação ou teoria. A educadora ou educador progressista deve confrontar sua leitura de mundo com outras existentes, respeitando as possíveis divergências.

6.5 Ensino e Aprendizagem

Ao se debruçar sobre a questão da prática educativa, Freire (2016) retoma e esclarece aspectos centrais relacionados aos processos de *ensino e aprendizagem* enquanto participantes de uma atividade maior. Em primeira instância destaca-se o reconhecimento de que ambos, educadores (as) e educandos (as), são *sujeitos* do processo, pois o movimento de *ensino e aprendizagem* é dinâmico e interfere nos dois polos. Dessa forma, ser *sujeito* de uma prática educativa nesta perspectiva implica uma postura criativa em que as atenções não são centradas apenas nos conteúdos, métodos e participantes, mas na multiplicidade de relações estabelecidas entre ambos durante todo o processo (FREIRE, 2016).

A questão que se coloca no debate, em que se localiza o excerto acima destacado, pauta-se no problema da natureza política e ideológica em torno destas relações educativas, como por exemplo, a respeito do conteúdo escolhido, do método e dos tópicos a serem tratados, considerando a impossibilidade de uma atuação neutra em sala de aula. O alerta que Freire (2016) emite ao se debruçar sobre esta questão perpassa pela necessidade de uma atuação democrática nas escolas, em que gestão, comunidade e corpo docente e discente sejam responsáveis pelas escolhas dos conteúdos a serem tratados, bem como do ensino em geral.

Posto isto, ressalta-se que os processos de *ensino e aprendizagem* são participantes do processo maior de conhecimento, se consubstanciando, então, como uma das arestas promotoras da totalidade da prática educativa. O *sujeito* assume nesta perspectiva progressista da educação uma dinamicidade de atuação na medida em que se coloca ativamente diante dos objetos cognoscíveis. Porém, o conceito de prática educativa, para o educador (2016), vai além das salas de aulas, agregando tomadas de decisões coletivas, por meio de uma gestão democrática, considerando o caráter político presente na educação, amplamente debatido no decorrer da obra em questão.

Quadro XV – Ensino e Aprendizagem

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, “tomando distância”, me “aproximo”, começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos , aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito	Ressalta a dualidade e dinamicidade presente no processo de ensino e aprendizagem, pois quem ensina também aprende, bem como o ou a aprendiz também ensinam, recusando o depósito de conteúdos defendido pela educação bancária.

<p>ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador” (p. 150).</p>	
---	--

6.6 Diálogo

O diálogo corrobora de forma profícua o estabelecimento de uma educação problematizadora e libertadora que respeite os e as participantes enquanto reais *sujeitos* do processo de construção do conhecimento. De imediato, nota-se que no cerne da *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) estão descritos os *diálogos* enriquecedores que o educador teve com colegas de trabalho ao longo de todos os anos decorrentes da escrita da *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), bem como as aprendizagens e transformações pelas quais passou, que seriam impossíveis se não fosse via *diálogo*.

Em uma tentativa de esclarecimento, Freire (2016) destaca, principalmente no que se refere ao primeiro excerto, as potencialidades do uso do *diálogo* para a prática educativa, pois ao se relacionar com o processo de ensino e aprendizagem, ele se torna ferramenta fundante de ambos, na medida em que não freia a capacidade crítica e criadora do (a) educando (a). Neste sentido, não lhe cabem as críticas apontadas em torno da condição de igualdade em que se posicionam educadores (as) e educandos (as) ao se desfrutarem de uma prática *dialógica*, pois como bem explicita, o *diálogo* permeia as relações estabelecidas entre ambos de forma que possibilite o crescimento dos (as) envolvidos (as) na prática, em uma forma democrática e respeitosa de lidar com ideias antagônicas.

Já o segundo excerto incide diretamente na relação do *diálogo* com o conhecimento e conseqüentemente na relação estabelecida entre *sujeitos* e objeto. Novamente, o educador (2016) reafirma as dimensões existentes entre *sujeito-objeto-sujeito*, em torno do ato de conhecer, já que o conhecimento não termina no próprio objeto cognoscível, mas expande-se na relação com outros *sujeitos*, via *diálogo*. O caráter democrático evidenciado em ambos os trechos, assim como em outros no decorrer desta análise, tem suas raízes no compartilhamento de ideais e experiências com o próximo para construção de uma nova forma de conceber as relações sociais em uma sociedade menos injusta.

Quadro XVI - Diálogo

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por <i>n</i> razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial” (p. 162).</p>	<p>O diálogo associado ao ato de ensinar promove o pensar crítico dos e das educandas, a medida em que os respeita como sujeitos do processo.</p>
2	<p>“É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (p. 165).</p>	<p>O diálogo permite a recriação do conhecimento a medida em que educadora e educandas inserem-se no ato de conhecer o objeto cognoscível, mediador do processo de ensino e aprendizagem.</p>

6.7 Sujeito e Objeto

Os excertos abaixo destacados fazem referência especificamente ao momento da obra em que o autor retoma suas experiências em outros países e discorre a respeito de suas aprendizagens a partir do contato com os povos e suas respectivas culturas. Em ambos, podemos notar sua recusa a qualquer forma de exploração típica de um período colonial que reifique os indivíduos, tratando-os como massas de manobra.

Especificamente no primeiro excerto, o educador (2016) trata da questão da descolonização de países africanos, bem como da necessidade de que os povos se assumam enquanto *sujeitos de decisão*, construtores de sua nação, na luta pela valorização de sua identidade cultural e de sua linguagem. Isto porque, conforme é relatado pelo autor (2016), os países colonizadores, mesmo após o processo de independência das colônias, permanecem pairando sobre a região com seus ares de opressão, como uma forma de manutenção do vínculo estabelecido durante todo o período de submissão, inaugurando uma nova forma colonização,

chamada de neocolonização. Dessa forma, é fundamental que seja desenvolvido um trabalho de recusa e quebra da ambivalência estabelecida nestes países, reconstituindo a valorização de sua identidade e a assunção dos seus *sujeitos* enquanto donos de sua terra.

No que concerne ao segundo excerto, seu contexto é o de uma visita a Población Nueva Habana que de forma muito organizada transformava sua “invasão de terras” (grifos do autor) em uma cidade livre sob condução de uma liderança muito sábia. O sentido em que a dualidade entre a condição de *sujeito* e *objeto* é aplicada pelo autor neste trecho também reflete a apropriação pela qual a classe dominante faz do povo, à medida que se sente ameaçada com a assunção de sua condição enquanto *sujeitos* livres.

Nesse sentido, o processo de objetificação do povo é uma potente ferramenta da classe dominante, pois, na medida em que o indivíduo é transformado em *objeto*, ele já não é mais capaz de transformar a realidade, pois sente-se desumanizado e desenraizado de seu contexto de origem, por esse motivo, já não se sente capaz de libertar a si e a seus companheiros das amarras opressoras, por se sentir incapaz. Porém, para Freire (2016), esta condição de *objeto* não se impõe como uma circunstância absoluta para os indivíduos, visto que ela pode ser superada via diálogo e educação libertadora, devolvendo-lhes a possibilidade de humanização.

Quadro XVII– Sujeito e Objeto

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Que a ex-colônia portuguesa, que a ex-colônia francesa, que a ex-colônia inglesa não virem as costas a essas línguas e a essas culturas, que se sirvam delas, que as estudem, que aproveitem suas positivities não é só correto, mas necessário. O fundamental, porém, é que o país que recebe a contribuição, qualquer que seja ela, tecnológica ou artística, o faça como sujeito que decide e não como objeto passivo da transferência que faz o outro país. Me disseram, certa vez, talvez caricaturalmente, que certo país africano recebera como contribuição, que tivera, porém, de pagar, da ex-União Soviética, uma máquina de desobstruir o gelo das ruas nas fortes nevadas. Neste caso era a União Soviética que pairava sobre esse país da África...” (p. 244).	Ocupar a posição de sujeito implica uma postura de decisão, de ação, de ruptura com uma tendência estática e reificadora que paira sobre a sociedade.
2	“Acreditavam na democracia que estavam construindo juntos, no direito "popular" que começavam a codificar, na educação igualmente popular, progressista, democrática, a que iam dando forma. Acreditavam na solidariedade individual e social em que se sentiam e se sabiam crescendo. E, por causa disso tudo, se sabiam também, de um lado, sujeitos de profundos sustos e de	Ao retomar as experiências vivenciadas em outros países, o educador retoma neste excerto a forma como os indivíduos são apropriados pela classe dominante.

<u>medos</u> que causavam à classe dominante, de outro, <u>objetos</u> de sua raiva incontida” (p. 256).	
--	--

6.8 Síntese final – O *sujeito* a partir da análise dos quadros da *Pedagogia da Esperança*

Compartilhando dos mesmos objetivos anteriormente descritos na análise da *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, a investigação em torno do *sujeito* na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* teve como pretensão analisar suas correlações de forma independente daquelas realizadas anteriormente. Neste sentido, ressaltamos que foi necessário refinar nosso olhar para esta obra, apesar das diversas conexões existentes com a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, em uma tentativa de capturar e trabalhar com suas especificidades, para que posteriormente seja possível delinear suas possíveis aproximações, bem como os distanciamentos constatados a partir da análise das três obras.

Posto isto, destacamos que a grande relevância da *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* para composição desta pesquisa centra-se em seu real reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, a partir de um olhar mais experiente do educador, momento este em que apresenta um diálogo enriquecedor com o (a) leitor (a). Assente em uma escrita leve e serenamente poética, Freire (2016) revive as experiências de aprendizagem com pessoas de diferentes países que de alguma forma cruzaram os caminhos pelos quais ele percorreu. Isto justifica o fato de que apesar das ocorrências em torno do *sujeito* serem numericamente pouco expressivas, elas são muito relevantes se analisadas e comparadas ao livro anteriormente estudado.

Nesta obra, percebemos que para além da análise do *sujeito* enquanto conceito, a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* se oportuniza enquanto notório instrumento pelo qual o educador refaz seu caminho de construção do seu ser enquanto *sujeito*, a partir das inúmeras vivências e de contextos pelos quais esteve desde a infância até a produção da obra. Desta maneira, o pano de fundo para constituição de sua escrita baseia-se no reconhecimento de suas aprendizagens, desafios, contradições e experiências que contribuíram para a sua constituição na medida em que se relacionava com os outros, em uma perspectiva dialógica e intersubjetiva. Por fim, é como se a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* expressasse o movimento de ida e vinda de sua vida, para uma futura retomada referta de conhecimento, amor, fé e esperança.

No que condiz com as ocorrências em torno do *sujeito*, estas apresentaram relações diretas com os conceitos de: *política, conhecimento/cognoscibilidade, diálogo, objeto, transformação, linguagem, criticidade, processo, ensino e aprendizagem*. Dentre estes

conceitos, alguns se consubstanciaram com maior amplitude e profundidade dentro do contexto de debate em que o *sujeito* estava inserido como por exemplo em relação a *linguagem, política e diálogo* (questão da *unidade na diversidade/intersubjetividade*). Em um primeiro momento é importante destacar que ambos os conceitos permeiam toda a obra, portanto delineiam relações para além do *sujeito* em si, da mesma maneira que o inclui direta ou indiretamente no debate.

A transformação da linguagem está presente em toda a obra, bem como as reiteraões em torno da reflexão do autor sobre ela. Freire (2016) expande seu olhar para as múltiplas relações existentes entre os *sujeitos* e a linguagem na medida em que se dá conta da carga ideológica presente em nossa fala. O mesmo se dá com os conteúdos políticos, sobretudo aos presentes na educação, pois sendo a política uma ciência dos humanos, não há como desvencilhá-la de sua concepção de *sujeito* e de educação, resultando na referida aprendizagem política citada por diversas vezes na obra. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem também são envolvidos e associados a uma prática política e democrática, cuja tarefa centra-se no despertar dos sujeitos para o entendimento do mundo pelo qual devem lutar.

A Pedagogia da Esperança incide de forma direta na relação dialética existente entre mundo e consciência, pois para o educador a compreensão da consciência enquanto puro reflexo da realidade objetiva, assim como a compreensão desta consciência enquanto determinante da realidade concreta, são ambas ideias descabíveis que têm o futuro como uma entidade domesticada e não a ser produzido por sujeitos. Nesse sentido, a educação adquire importância irrefutável, à medida que promove para além da aprendizagem dos conteúdos, a possibilidade de inserção de seus (suas) educandos (as) no debate em torno da razão de ser dos fatos, para que possam lidar com a dialeticidade existente entre o desvelamento da realidade e sua transformação.

Destarte, como categoria fundamental de sua proposta educativa, o diálogo também adquire grande significação na medida em que Freire (2016) acentua sua dimensão intersubjetiva no processo de construção do conhecimento, assim como enxerga as múltiplas possibilidades de diálogo existentes entre diferentes grupos para assunção de suas semelhanças e luta por suas reivindicações, o que nomeia como *unidade na diversidade*. Esta, torna-se uma via possível para que os *sujeitos* construam novos conhecimentos a partir de suas diferenças políticas e ideológicas, sendo o diálogo uma importante ferramenta para promoção da transformação.

Por fim, a *Pedagogia da Esperança* (1992/2016) discorre a respeito da natureza humana, bem como da vocação ontológica para o *ser mais*, sob as vestes de uma concepção de indivíduo enquanto *sujeito* de sua própria história. Isso significa que ao se descobrir inconcluso

e limitado, o ser humano insere-se em um processo de constante construção de si, com o mundo e com outros sujeitos, participando de um processo histórico transformador do mundo. Dessa maneira, para Freire (2016) a compreensão da vocação ontológica para o *ser mais* e para a humanização perpassa pelo rompimento com as amarras da opressão, sejam elas de ordem social, política ou econômica, revelando a necessidade do sonho e da esperança no processo de libertação enquanto exigência da História.

SEÇÃO 7 – ANÁLISE DO CONCEITO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

*"Como é difícil acordar calado.
 Se na calada da noite eu me dano.
 Quero lançar um grito desumano.
 Que é uma maneira de ser escutado.
 Esse silêncio todo me atordoia.
 Atordoado eu permaneço atento.
 Na arquibancada para a qualquer momento.
 Ver emergir o monstro da lagoa.
 (Chico Buarque – Cálice)*

Se comparada às outras obras, a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* detém-se maiormente nos saberes relacionados a prática educativa, escritos de forma mais objetiva, enquanto que a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* e a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, apesar de estarem no terreno da educação, apresentam horizontes mais amplos em relação ao sujeito no mundo. Por esse motivo, alguns assuntos são tratados nas análises de forma complementar aos outros quadros, visto que ambos direcionam sua análise especificamente para a prática educativa.

Se trata, portanto, de um encontro de experiências educativas que Freire (2014b) teve ao longo dos anos e que resultaram em pensamentos sobre como valorizar e instigar a curiosidade dos e das educandas (os), fomentando a autonomia do trabalho docente e discente, permeados pela questão da ética do ser humano. Nesta perspectiva, o sujeito relaciona-se diretamente com os conhecimentos e com as relações estabelecidas no cenário educativo, visando sua formação para além dela.

A obra foi produzida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e tem a marca do contexto de um país que tentava se destacar internacionalmente por meio das diversas privatizações e da entrada do capital estrangeiro. Destarte, percebemos sua escrita nesta última obra, quase como a construção de uma carta direcionada a educadoras e educadores, cuja sistematização perpassa todos os saberes necessários à prática educativa que já haviam sido trabalhados anteriormente, mas que necessitam de reafirmação a partir do adentramento dos interesses neoliberais no Brasil.

Nesta seção, dos 57 trechos selecionados, 5 foram descartados por não apresentarem contribuições à análise (1 no prefácio, 4 com função sintática distinta da categoria analisada). Dentre os radicais mais incidentes quantitativamente estão:

Quadro XVIII – Radicais da *Pedagogia da Autonomia*

<i>Redução ao radical</i>	<i>Total</i>
<i>Ser</i>	36
<i>Educa</i>	34
<i>Ensin</i>	32
<i>Assum. – Assunção</i>	31
<i>Aprendi</i>	31
<i>Escuta</i>	26
<i>Pensar</i>	25
<i>Fala</i>	25
<i>Objetos</i>	25
<i>Outro</i>	23
<i>Forma</i>	23
<i>Certo</i>	22
<i>Faz</i>	22
<i>Prática</i>	21
<i>Saber</i>	20
<i>Conhec</i>	18
<i>Professor</i>	18
<i>Comunica</i>	17
<i>Etic</i>	16
<i>Intelig</i>	16
<i>Mundo</i>	16
<i>Poder</i>	16
<i>Capaz</i>	15
<i>Critic</i>	15
<i>Curios</i>	15
<i>Conteúdo</i>	14
<i>Pensar certo</i>	13
<i>Possível</i>	12
<i>Processo</i>	12
<i>Produção</i>	12
<i>Dever</i>	12
<i>Sentido</i>	12
<i>Hist.</i>	11
<i>Auton</i>	8
<i>Constru / (re)constru.</i>	7

No tocante à análise qualitativa, dentre os radicais mais recorrentes que estabeleceram relação com o sujeito nos trechos analisados estão: *etic.*, *forma.*, *educa.*,

(re)constru., *saber, pensar certo, curios., assunção, mundo, hist., conhec., ensin., aprendi., auton., fala e escuta*. Todos ligados aos saberes necessários à prática docente.

7.1 – Ensino e aprendizagem

Ainda na apresentação da *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, o educador estabelece três eixos centrais para a relação de ensino e aprendizagem, a saber: não há docência sem discência, *ensinar* não é transferir conhecimento, e *ensinar* é uma capacidade humana. Tais títulos, por si só, refletem as concepções subjacentes de Freire (2014b) contrárias à educação bancária, abordada desde a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. Seu raciocínio, além de contrariar uma ideia de educação cuja transferência de conteúdos é associada ao ato de *ensinar*, expõe ambas as ações enquanto indissociáveis e pertencentes a um processo maior, que é o de conhecer.

Enquanto prática especificamente humana, a educação só pode ser feita por sujeitos que *ensinam e aprendem*, sobretudo por sua capacidade de intervir no mundo a partir dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados. Ser *sujeito* deste processo implica a não pura e simples aceitação desta prática enquanto transmissora de saberes, mas como uma relação permeada por conteúdos a serem *ensinados e aprendidos*, métodos, sonhos, politicidade e opções.

Essa relação de *ensinar e aprender* que ocorre entre *sujeitos*, não admite passividade em nenhum dos lados da relação, visto que ambas são embasadas pelo movimento crítico da busca pela apreensão. Diferentes de uma prática bancária, *ensinar e aprender* exigem esforço contínuo para superação das dificuldades de compreensão impostas no decorrer do processo. Portanto, essas relações não se embasam no adestramento de educandas e educandos aos conteúdos “transmitidos” por seus mestres, mas diversamente, no despertar de suas percepções, mobilizando-o a atuar de forma inteligível.

Além das características anteriormente citadas, a prática educativa de Freire (2014b) também é encharcada de uma dimensão estética, responsável pela “boniteza” de sua obra e sobretudo de sua descrição em torno do *ensinar* e do *aprender*, enquanto formas sensíveis de estar no mundo, construindo sua história fundada na liberdade de escolha. De acordo com Redin (2016, p.166) “Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas”. Destarte, a escola faz-se um importante espaço para permearmos a questão estética.

Quadro XIX – Ensino e aprendizagem

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador”. (p. 67)</p>	<p>A verdadeira aprendizagem está pautada na capacidade de apreensão do sujeito aprendiz, que se coloca em uma posição crítica de recriação do conhecimento apreendido.</p>
2	<p>“Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. (p. 68)</p>	<p>O caráter político da educação encontra-se justamente nas suas escolhas de conteúdo, métodos, bem como na tratativa dos educandos como também sujeitos do conhecimento.</p>
3	<p>“Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência”. (p. 116)</p>	<p>Mais uma vez o educador ressalta sua ideia contrária à de uma educação bancária que transfere conteúdos aos educandos. O processo de ensino e aprendizagem deve se dar pelo incentivo e fornecimento de condições necessárias ao ou a educanda para que desvelem a realidade de forma crítica.</p>
4	<p>“Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”. (p. 116)</p>	<p>O sujeito cognoscente não é um recipiente vazio a ser preenchido pelo educador (a). Mas, tão capaz quanto, ele deve ser instigado a curiosidade e a descoberta do conhecimento.</p>

7.2 A natureza ética da prática educativa

Em primeira instância ressalta-se que a *ética* se faz muito presente em toda a obra freiriana, principalmente no que condiz à conduta do educador durante toda sua prática e produção ao longo da vida. Porém, dentre as três obras analisadas nesta pesquisa, é somente nesta terceira que ela aparece de forma insistente relacionada ao conceito de sujeito. Ainda no prefácio da *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, a *ética* irrompe em um espaço central, como importante indicativo de que a compreensão de sua ideia em torno da educação perpassa obrigatoriamente o entendimento do papel da *ética* nesta produção. De início, Freire (2014b) destaca três tipos de *ética* existentes: a do mercado, a da prática educativa e a *ética* universal do ser humano.

A *ética* do mercado expõe-se qualitativamente diferente e inferior da definição apresentada na prática educativa e na *ética* universal do ser humano. O lucro e o crescimento material são dimensões perversas que refletem a malvadez pela qual ela é guiada, desconsiderando todo o processo de humanização e libertação dos *sujeitos*, portanto, agem com forte potencial de promoção da exclusão social. Sua superação encontra-se na *ética* universal do ser humano, que marca o *sujeito* em sua natureza humana, enquanto condição necessária para a convivência em sociedade.

Neste sentido, torna-se interessante a forma como Freire (2014b) a delinea costada à formação do *sujeito*, como uma pré-condição para que outros adjetivos possam agregar-se a ele, como por exemplo: sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da ação, da opção e da História, apresentados no primeiro excerto. No tocante à *ética* da prática educativa, essa relaciona-se diretamente com a universal, à medida que é guiada pela pré-condição da educação enquanto característica passível do âmbito humano, reafirmando seu caráter inerente à vida em sociedade de mulheres e homens, portanto impossível de dar-se no reino animal.

Essa *ética* universal tem sua gênese no reconhecimento do ser humano enquanto presença no mundo que se relaciona, intervém, opta, pensa, decide e valora. Mas também atinge outras proporções à medida que este sujeito, consciente de seu inacabamento é capaz de identificar o outro como um “não eu”. E é justamente dessa relação que se instaura a necessidade da presença da *ética* enquanto responsabilidade (FREIRE, 2014b). Neste cenário, uma das principais lutas históricas é a recusa a qualquer forma de moralismo hipócrita, bem como sua recusa a *ética* do mercado.

O segundo excerto prioriza a relação direta que se dá primordialmente no âmbito educativo entre diálogo e *ética*, pois somente no campo da dialogicidade verdadeira é possível

a superação da diferença, à medida que o sujeito compreende que assim como sua capacidade ontológica para *ser mais* relaciona-se com sua inconclusão, a *ética* também se faz nesse sentido, no respeito ao inacabamento e na assunção de que se dão a partir dessa condição.

Por fim, percebe-se uma relação muito próxima traçada entre a constituição do *sujeito* e a *ética*, surge de forma relevante nesta última obra, como processo participante e advindo da inconclusão do ser humano, assim como o *ser mais*. A educação, enquanto espaço de formação humana, também é propulsora da dimensão ética e não se distingue dela em nenhuma parte de seu processo, da mesma forma em que leitura de mundo e leitura da palavra se dão de forma concomitante, *ética* e ensino de conteúdos se dão igualmente no encontro do eu com o outro.

Quadro XX – A natureza ética da prática educativa

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“De quando em vez, ao longo deste texto, volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazemos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la”. (p. 19)</p> <p>“Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico. Mas, faz parte igualmente desta luta pela eticidade recusar, com segurança, as críticas que veem na defesa da ética, precisamente a expressão daquele moralismo criticado. Em mim a defesa da ética jamais significou sua distorção ou negação”. (p. 19)</p>	<p>A ética surge como elemento fundamental à prática educativa, sobretudo por sua marca na natureza humana enquanto condição indispensável à convivência humana geradora da responsabilidade ética, a medida em que o sujeito toma consciência do seu agir no mundo.</p>
2	<p>“É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade</p>	<p>A eticidade está ligada a coerência de estar sendo e vivendo de acordo com o que almeja. Por esse motivo, não</p>

	do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade . É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos ”. (p. 59)	caberia a educação progressista e dialógica, o autoritarismo ou a licenciosidade, incoerentes com a ética de seus pressupostos.
3	“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético , por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”. (p. 96)	Ser sujeito de opções e de decisões implica uma postura política, portanto ética com seus ideais.

7.3 – O caráter formativo da educação

A educação já esteve em destaque nas duas primeiras obras, porém, a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* nos traz uma perspectiva suplementar às anteriores, à medida em que a *formação* aparece repetidas vezes associada à *educação*. Por se tratar de uma obra com objetivo explícito já no próprio título de elencar os saberes referentes à prática educativa, a *formação* do (a) sujeito *educador* (a) conquista o centro de toda a discussão referente a uma pedagogia libertadora.

Sua associação com o *sujeito* educando (a) advém justamente desta relação existente em seu processo de *formação*, com a necessidade de que ele (a) seja o protagonista na produção do saber, juntamente com o educador (a). É importante ressaltar que Freire (2014b) ultrapassa a concepção de *formação pontual*, em detrimento da permanente, visto que dentre as correlações estabelecidas anteriormente, busca-se o rompimento existente entre *sujeito-formador* e *formando-objeto*, reelaborando uma ideia que já havia estampado sua concepção de educação em outras obras, principalmente ao declarar recusa ao papel de objeto destinado aos e as educandas na educação bancária.

Neste sentido, o processo de *formação* é compreendido como uma via de mão dupla responsável por *formar* ambos os *sujeitos* do processo, independentemente de seu papel no processo educativo. Parte-se, portanto, da premissa e da definição de *formação* enquanto ato de *formar*, *formar-se* e *reformular-se*. Todas essas tramas imbrincadas na prática educativa são *formas* de intervenção no mundo, passíveis de serem realizadas por sujeitos que pensam.

Quadro XXI - O caráter formativo da educação

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (p. 24)</p> <p>“Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador”. (p. 24)</p> <p>“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (p.25)</p>	<p>O caráter formativo da educação implica o reconhecimento de que educadora e educandas ocupam a posição de sujeito no processo educativo. Portanto, ambas são formadoras e se formam em comunhão a medida em que se relacionam com o objeto de análise. Seria inadmissível para a educação progressista, se considerasse a transmissão do conhecimento como ato formativo.</p>

7.4 - Sujeito do processo: produção e (re)construção do saber

Dando sequência aos pensamentos que estamos analisando, concernentes à prática educativa, este quadro detém-se no ser sujeito do processo enquanto condição indispensável para a formação crítica de educandos e educandas, pois ao passo que elas e eles percebem que educadora e educador também estão *construindo* saberes ainda quando ensinam,

ambos vão se relacionando e se transformando em reais *sujeitos* da *construção e reconstrução* destes saberes (FREIRE, 2014b).

Esta é uma ideia que o educador (2014b) já havia desenvolvido em obras anteriores, mas que reafirma em toda a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, atribuindo-a como pré-condição para que de fato ambos sejam *sujeitos* da prática educativa. Portanto, ao estabelecer uma relação direta entre ser *sujeito* e prática educativa, o debate é permeado pela *construção e reconstrução* constante do saber, em que ambos se posicionam de forma ativa.

Neste sentido, o segundo excerto conecta-se diretamente com a tarefa pela qual educadora e educador devem ensinar educandos (as) a pensar certo, se dispondo em uma postura crítica diante de todo saber, seja ele lido, escrito ou falado. Segundo a descrição do educador (2014b), não posso tornar-me sujeito da minha prática educativa, se leio um livro de forma dócil, sem estabelecer relações das palavras escritas com o contexto pelo qual eu vivo. Só é possível ensinar certo e, portanto, a pensar certo, se não estivermos certos de nossas certezas.

Dessa maneira, mais do que ensinar, ser sujeito do processo implica ter uma postura ética e estética de toda a prática educativa, a fim de intervir no mundo conhecendo o já existente e contribuindo para a *construção* de novos conhecimentos.

Quadro XXII - Sujeito do processo: produção e (re)construção do saber

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo . Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”. (p. 28)	Ser sujeito do processo educativo implica a pressuposição de que o saber deve ser construído e reconstruído em comunhão, a medida em que os sujeitos cognoscentes atuam sobre o objeto cognoscível, em constante produção de conhecimentos.
2	“Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito . Ao ler não me acho no puro encaicho da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler	A leitura verdadeiramente comprometida e crítica torna o sujeito leitor (a) também seu produtor, a medida em que recria e interpreta o que foi lido. Ler criticamente algo também se dá como uma

não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo”. (p.29)	forma de diálogo entre autor (a) e leitor (a).
---	--

7.5 – Pensar certo

Ao nos determos de maneira mais profunda em torno do “*pensar certo*”, entendemos que Freire (2014b) o desenha no espaço da prática e não somente no da sua descrição enquanto conteúdo a ser ensinado a alguém. É neste sentido que ele não pode ser entendido enquanto ato individual, mas coletivo, que implica na ação de *sujeitos* que *pensam* e são mediados por alguns objetos, nunca pela transformação de algum *sujeito* em objeto de análise.

Essa mediação não se dá por imposição ou descrição de um sobre o outro, mas por ato comunicativo, portanto dialógico. Este é o cerne do “*pensar certo*” citado por Freire (2014a) em obras anteriores, mas esmiuçado somente nesta, visto que na prática educativa a comunicação é uma via central para o desenrolar de outras ações. Ainda na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, Freire (2014a) situava o *pensar certo* enquanto categoria e exigência para o exercício do diálogo, porém ela adquire maior ênfase nesta última obra enquanto exigência para o exercício de uma educação progressista, diante dos desafios impostos pelo nosso modelo econômico.

Destarte, para além de um saber necessário à prática docente, o *pensar certo* reconfigura-se como um importante instrumento para articular diferentes saberes necessários à educação progressista. Este fato pode ser facilmente comprovado com a leitura da *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, em que o *pensar certo* aparece com grande frequência do início ao final da obra. Neste sentido, a relação do *sujeito* neste processo, pauta-se no exercício de desafiar a (o) educanda (o) a construir sua compreensão do conhecimento pelas vias da comunicação. E é justamente neste ponto em que se estabelece relação entre inteligibilidade e intercomunicação, em que ambas se fundem no diálogo.

Por fim, cultivar a humildade e a solidariedade no aprender em comunhão, bem como abrir-se a um mundo de aprendizagens e de possibilidades enquanto processos humanos, sociais e históricos que reafirmam constantemente nossa finitude e nosso inacabamento, são movimentos do *pensar certo*.

Quadro XXIII – Pensar certo

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é quefazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante”. (p. 38)</p>	<p>O pensar certo, bastante incidente na concepção formativa do educador Paulo Freire, corresponde a não estarmos tão demasiado certos e certas de nossas certezas. Corresponde a um ato dialógico de produção de uma compreensão crítica sobre o que recebemos enquanto comunicação.</p>
2	<p>“Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre copartícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. (p. 38)</p>	<p>A doação de conhecimento durante a prática educativa torna-se uma distorção dela mesma, pois o pensar certo do sujeito implica a comunicação e consequentemente a interpretação e produção da compreensão do que está sendo comunicado pelo outro sujeito. Aí reside a intelegibilidade do ato.</p>
3	<p>“O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade</p>	<p>A consistência do pensar certo enquanto gerador da curiosidade epistemológica, está na sua produção em comunhão entre aprendizes e educadores (as). O pensar certo não pode ser doação nem transferência de um a outro.</p>

<p>epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (p.39)</p>	
--	--

7.6 – Assunção do *ser mais* e do *estar sendo*

Como transversais à forma de que *sujeitos estão sendo* no mundo, os excertos selecionados no quadro abaixo ressaltam a curiosidade e a mudança enquanto peças importantes do processo educativo. A mudança se estabelece como componente essencial para a assunção do *sujeito* ao *ser mais*, pois à medida que reconhece a forma como *está sendo*, maiores são suas possibilidades de mudar, em um processo pelo qual ele (a) também se torna *sujeito* de suas aprendizagens.

A assunção, tão recorrente em diferentes excertos, também adquire espaço central em relação aos saberes necessários à prática docente e sobretudo como pré-condição para ser *sujeito*. Assumir-se dentro do processo educativo implica criar as possibilidades para que educandas e educandos sejam autores da construção de seu conhecimento, o que de certa forma também se relaciona com a questão da autonomia amplamente debatida nesta obra. Para além da prática educativa, suplementando-a, a busca pelo *ser mais* é permeada pela assunção do *sujeito* enquanto ser histórico e social, transformador, criador, que não exclui o outro no reconhecimento do seu eu.

Dessa forma, a assunção também é permeada pelo diálogo, à medida que ela não pode ser aprendida por meio de treinamento, mas por gestos comunicantes, que por serem dialógicos refletem o exemplo do ser *sujeito* em seu próprio testemunho do ato e não entorno de palavras esvaziadas. É neste sentido que a curiosidade epistemológica, nos permite a desacomodação do nível das intuições para a análise rigorosa dos fatos (FREIRE, 2014b).

Quadro XXIV - Assunção do *ser mais* e do estar sendo

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (p. 40)</p>	<p>A mudança se dá concomitantemente à assunção do sujeito enquanto ser que está sendo e que se reconhece enquanto capaz de ser mais, de evoluir, em um constante processo de aprendizagem.</p>
2	<p>“É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências”. (p.41)</p> <p>“Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. (p.42)</p>	<p>A assunção dos sujeitos tem relação direta com o reconhecimento de suas possibilidades de ser, enquanto seres pensantes, históricos, críticos e assim por diante. O papel da educação pauta-se também nessa necessidade de reconhecimento e assunção dos educandos e educandas enquanto sujeitos transformadores.</p>
3	<p>“A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. (p. 42)</p>	<p>A aprendizagem da assunção do sujeito tem um caráter dialógico e democrático, por isso não pode dar-se via uma educação bancária e autoritária.</p>

7.7 A relação da curiosidade com o permanente processo de busca do conhecimento

Antes mesmo de adentrar na questão da *curiosidade*, é inevitável não tratar do reconhecimento do inacabamento humano, enquanto motor aguçador da *curiosidade*. Esta última, que resulta na produção do conhecimento, tem suas origens fincadas na responsabilidade e no dever de ser ético, a partir do engajamento no movimento e busca pelo *ser mais*. Diante do estabelecimento destas relações diretas entre inacabamento, *curiosidade* e produção de *conhecimento*, outros conceitos aderem-se à teia, como ética e esperança.

A esperança, ainda que como assunto transversal, insere-se no debate, à medida que nos inserimos no permanente processo de busca e reconhecemos o futuro como passível de transformação, e não como algo dado. Da mesma maneira, a questão da ética se finca nas inúmeras possibilidades que temos de ser e viver quando despertamos nosso olhar para a amplitude de *conhecimento* existente, e, portanto, como compromisso ontológico.

Destarte, a assunção da inconclusão de educadoras (es) e educandas (os) é tida como um saber necessário à prática docente, gerador de uma postura dinâmica, aberta e curiosa do *conhecimento*, da qual resultará no aprimoramento da capacidade de aprender e ensinar melhor, enquanto sujeitos do processo. Esta definição de Freire (2014b) rompe com uma ideia propagada historicamente dentro do ambiente escolar, de educadores (as) dadivados de *conhecimento*, refertos de uma autoridade moral, detentor da única verdade, que a tudo deve saber. Ao romper com esse ideal, intercede de maneira que a consciência do inacabamento e, portanto, a busca pelo *conhecimento*, dispõe como um processo muito mais interessante e verdadeiro, visto que ambos estão reconstruindo *conhecimento* enquanto *sujeitos* de seu pensar.

Ante a discussão estabelecida até o momento, ressalta-se que a escola é a principal responsável por fomentar a *curiosidade* do (a) educando (a), contribuindo para a passagem da ingênua para a epistemológica, com objetivo final de que se assuma enquanto *sujeito* da produção de *conhecimento* e não objeto receptor. Neste sentido, a educação progressista tem o desafio de estimular constante seus sujeitos para o reconhecimento de seu papel ativo de assimilação da inteligência do mundo. Tal definição justifica as diversas vezes em que Freire (2014b) cita *sujeito que conhece* e *sujeito de conhecimento*.

Ao tratar especificamente da *curiosidade*, sobretudo da epistemológica, Freire (2014b) discorre acerca de sua concretização, a partir do momento em que enquanto necessidade ontológica, ultrapassa o domínio vital e torna-se fundante na produção do *conhecimento*. Dessa maneira, ela está diretamente ligada ao ato de estudar e se desenvolve no

processo de conscientização. Por fim, como conceito recorrente nesta última obra analisada, ela impõe-se como um saber inerente à prática educativa e para a formação de *sujeitos* críticos.

Quadro XXV - A relação da curiosidade com o permanente processo de busca do conhecimento

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele”. (p. 54)</p>	<p>A consciência do inacabamento e inconclusão dos seres humanos nos serve como motor aguçador da curiosidade que desenvolvemos e alimentamos no processo de busca do conhecimento.</p>
2	<p>“Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”. (p. 58)</p>	<p>A curiosidade e a procura no processo educativo fomentam a aprendizagem dos sujeitos enquanto participantes da construção do conhecimento.</p>
3	<p>“Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. Quanto mais me torno capaz de me</p>	<p>O trecho trabalha com a relação da curiosidade enquanto importante promotora do saber e do processo cognoscitivo da educanda ou educando. Dentro da educação progressista ser sujeito do próprio processo de assimilação dos conhecimentos já é em si um de seus pressupostos.</p>

<p>afirmar como sujeito pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”.</p> <p>“Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, <u>sujeito capaz de saber</u>. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. (p. 121)</p>	
--	--

7.8 – Mundo e História

O *mundo* aparece de forma muito frequente no decorrer de toda a produção do educador, e a *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* reforça como principal característica a sua abertura às atividades dos sujeitos que o fazem e o refazem constantemente. Freire (2014b) utiliza no segundo excerto a expressão “está sendo” como forma de explicitar a dinamicidade pela qual se dá essa relação, evidenciando o *sujeito* enquanto ser que faz uso de sua inteligência para interferir no mundo em que vive.

Para além do local em que habitamos, o terceiro excerto amplia a visão do (a) leitor (a) para a compreensão de que abrir-se ao *mundo* é postura obrigatória a que homens e mulheres devem submeter-se para exercício de sua cidadania. Portanto, ela parte do reconhecimento de seu inacabamento, bem como da infinidade de possibilidades e de conhecimentos construídos ao longo da História.

Estar em um *mundo* que é construído diariamente por seus habitantes implica ter ciência de que as ações são realizadas por *sujeitos*, sejam a favor da manutenção ou transformação das relações sociais, assim como a noção de historicidade e reconhecimento dos nossos ancestrais enquanto importante base para construção do presente. O entendimento deste ciclo revela que o que somos hoje é fruto do que um dia outra sociedade foi, bem como base para que nossos futuros serão.

É por este motivo que o mundo de Freire (2014b) aparece frequentemente articulado à História, pois não é possível o entendermos em profundidade, sem a compreensão de que somos envoltos pelos resquícios da História na mesma medida em que detemos o poder de seu redesenho. Destarte a tríade entre *sujeito-mundo-História* revela e embasa todo seu

pensamento desenvolvido para a educação ao longo de sua vida, pois enquanto educadoras e educadores precisamos estar abertos às inúmeras maneiras de ser neste *mundo* que está para nós aberto à construção de uma nova História.

Quadro XXVI – Mundo e História

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“O fato de me perceber no mundo , com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História ”. (p. 53)	O sujeito estabelece uma relação dialética com o mundo na medida em que o transforma e é transformado por ele.
2	“É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História , mas seu sujeito igualmente. No mundo da História , da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”. (p. 74)	O mundo não é algo estático, dado aos seres humanos sem possibilidade de mudança. O trecho ressalta justamente a dialeticidade presente na relação sujeito – mundo, como o de quem intervém para sua transformação.
3	“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. (p. 133)	A abertura ao mundo corresponde ao reconhecimento do nosso inacabamento, por isso promotor do movimento de busca do conhecimento.

7.9 – Autonomia

A *autonomia* constitui-se como um conceito central da vasta produção do educador, porém esta obra é o lugar onde Freire (2014b) escreve e reflete sobre ela de forma mais sistemática, como um princípio pedagógico para educadoras e educadores. Dentre as tarefas elencadas ao ato de educar, a *autonomia* tem seu cerne na formação de *sujeitos* para construção de uma sociedade democrática, em que todos (as) possam exercer seus direitos.

Dentre as principais definições apresentadas no decorrer da leitura, a *autonomia* se desenha como um rompimento com as ideais deterministas que pairam sobre o modelo neoliberal, reafirmando as inúmeras possibilidades da História. Portanto, ela relaciona-se com o “pensar certo”, com as inúmeras decisões que precisamos tomar e ao reconhecimento do outro

enquanto diferente de mim. Sua construção vem justamente dessas experiências de decisão, a que somos submetidos (as), propiciando um amadurecimento processual, que é constante vir-a-ser.

Neste sentido, a educação é o terreno propício para que a *autonomia* se dissipe por meio de práticas e experiências estimuladoras, de decisão e de responsabilidade, que culminarão em experiências de liberdade (FREIRE, 2014b). À medida que somos submetidos a situações de decisão, seja na escola ou fora dela, amadurecemos e somos conduzidos ao exercício da liberdade. Por esse motivo, a *autonomia* relaciona-se com a democracia e com a constituição do sujeito histórico, pois ela fornece subsídios para que ele se desenvolva envolto no exercício democrático de ser e estar no mundo.

Outra vez, a obra reitera que o processo de construção da *autonomia* não pode dar-se por meio do (a) educador (a) consigo mesmo, mas no trabalho dele (a) com educandas (os). Portanto, mais do que um conceito, a *autonomia* na obra freiriana reflete um modo de vida, de aprender, ensinar e se comunicar, enquanto uma forma de assunção responsável da vida.

Quadro XXVII - Autonomia

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	<p>“O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (p. 105)</p>	<p>O processo de desenvolvimento da autonomia é constante vir a ser do próprio sujeito que a desenvolve de acordo com as relações e experiências que vai estabelecendo.</p>

7.10 – Fala e escuta

Dentre os saberes necessários à prática educativa, saber *escutar* assume um papel relevante, visto que o ato antecede a *fala*, portando-se como pré-requisito para o estabelecimento de uma relação horizontal entre educador (a) e educando (a). Contudo, ao relacionar-se ao conceito de *sujeito* na escrita de Freire (2014b), o escutar adquire amplitude, pois para além de uma simples ação, franqueia um leque de possibilidades, sobretudo para a prática educativa.

No tocante a essas possibilidades, a capacidade de *escutar* o outro, torna-se fundamental no processo de comunicação entre as pessoas, pois proporciona o movimento interno do pensamento, que, para além de simples possibilidade auditiva, estende-se à abertura e entendimento ao que o outro é, nem sempre correspondente com o que penso ou sou. Destarte, na educação progressista defendida pelo educador (2014b), quando aprendemos a *escutar* a (o) educanda (o), passamos a *falar* com e não para elas e eles. Portanto, lidar com o diferente tem importância fundamental neste processo, à medida que fortalece nossa abertura para a diversidade de pensamentos existentes.

Neste sentido, o *escutar* e o *falar* para Freire (2014b) são correlatos ao diálogo e ao estabelecimento de uma prática educativa democrática, pois, portam-se como exigências para exercício de sua condição de *sujeito* em relação com o (a) outro (a). Ambos exigem do (a) educador (a) uma postura humilde e amorosa, que rompa com um modelo hierarquizado de educação, em que somente é válida a fala de um (a) em detrimento do (a) outro (a).

Quando pensamos em uma educação libertadora, voltada para a formação humana e autônoma de educandas (os), não podemos perder de vista a importância de considerar as vozes dos (as) oprimidas (os), enquanto forma imprescindível de contribuir para o seu *ser mais*. Mas, para além disso, não devemos ignorar o constante exercício de aprender a escutar o (a) outro (a).

Quadro XXVIII – Fala e escuta

Nº	TRECHO	ANÁLISE
1	“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição	A relação de fala e escuta deve se dar de forma horizontal e paciente, pois é escutando que somos capazes de falar com o outro de maneira igualitária e não impositiva.

	de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (p. 111)	
2	<p>“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com”. (p. 113)</p> <p>“No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “<i>sine qua</i>” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la”. (p.114)</p>	É papel do educador democrático o estímulo à resposta e argumentação de quem escuta a partir de sua fala. Portanto, ela não deve se impor de forma soberana, como se carregasse em si a verdade absoluta, mas deve se dar de forma instigadora fomentando a comunicação de ambos.
3	<p>“A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação”. (p. 115)</p>	O silêncio aparece como importante mediador do processo de fala e escuta, pois quem coloca-se em silêncio para escutar também problematiza em pensamento e reorganiza o que foi dito pelo outro.
4	<p>“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação”.</p> <p>“A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar</p>	A escuta atenciosa corresponde a uma postura de respeito, amor, humildade, tolerância, entre outras qualidades em relação a fala do outro. O que a verdadeira escuta não corresponde é a anulação de quem se coloca a escutar, mas pelo contrário, é parte necessária do diálogo, seja sua fala pró ou contra o que está sendo dito.

<p>do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar". (p. 117)</p>	
--	--

7.11 - Síntese final – O *sujeito* a partir da análise dos quadros da *Pedagogia da Autonomia*

A *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* efetivou-se como uma importante fonte de conceitos que fundamentaram esta pesquisa no campo da educação, sobretudo nas qualidades deste sujeito para o real desenvolvimento de uma prática educativa libertadora e igualitária. Desta maneira, evidenciamos que a relevância desta obra, para composição de nossas análises, tem seu cerne nos saberes necessários à prática educativa, que consequentemente relacionam-se com uma concepção de sujeito maiormente centrado na educação.

Apesar do pequeno volume de páginas, a obra apresenta-se de maneira muito objetiva e pontual, valorizando as principais ideias de Freire (2014b) construídas no decorrer de sua prática. Sendo assim, ela se difere das duas obras anteriormente analisadas, visto que a estruturação de sua escrita na *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)* fundamenta-se a partir de uma síntese em torno das questões fundamentais para o diálogo político-pedagógico, orientado por uma ética universal, amplamente citada no texto.

Dentre as principais ocorrências ressaltadas na obra, as que apresentaram relações diretas com o conceito de sujeito refletem em sua maioria qualidades e características valorizadas por Paulo Freire (2014b) como primordiais para a constituição desse sujeito, mas também para assunção de uma postura na sociedade pós-moderna, a saber: *etic., pensar certo, fala, escuta, auton., forma., mundo, ensin., aprend., assunção, curios., produção e ser*. Alguns conceitos como *ética, fala, escuta, autonomia e pensar certo*, apesar de já terem aparecido em outras obras, agora se tornaram protagonistas, associados ao sujeito e à prática educativa.

A questão da ética surge nesta obra de maneira muito interessante, pois permeia todas as dimensões do sujeito e serve como ponte para estabelecimento de outras relações, dentre elas a educativa. Ela é posta como fundamental e necessária à constituição do sujeito, a

partir do reconhecimento do outro como um “não eu”, portanto, base para o estabelecimento de um diálogo de respeito às diferenças e sobretudo propulsor da superação das desigualdades.

Já o diálogo, apesar de não aparecer explicitamente relacionado ao sujeito nesta análise, tem participação implícita na descrição que Paulo Freire (2014b) faz sobre fala e escuta. Ambas assumem uma posição central nos saberes necessários à prática educativa, bem como servem se ampliarmos para o contexto social geral, enquanto cidadãos do mundo. Saber escutar e falar, é saber posicionar-se de maneira horizontal com os outros sujeitos, abrindo-se ao descobrimento do que o outro é, e conseqüentemente invocando a tolerância e o respeito a partir do reconhecimento de suas diferenças. Todas essas atitudes correlacionam-se com o que Paulo Freire (2014a) anteriormente conceituou como diálogo. Desta maneira, é somente a partir destas exigências que podemos pensar no estabelecimento de uma prática educativa democrática, que vise a formação autônoma de seus e suas educandas (os).

A autonomia também ocupa um espaço valioso nesta produção do educador, pois dentre os objetivos de sua efetivação está a construção de uma sociedade democrática, que dê espaço para todos e todas construírem juntos novos modelos organizacionais, bem como para que tenham voz no exercício de seus direitos enquanto cidadãos. O berço desta formação está na educação e em práticas que possibilitem que crianças e jovens vivenciem momentos como estes em sala de aula. Portanto, rompem com modelos tradicionais e impositivos de silenciamento das (os) educandas (os).

Neste sentido, o pensar certo para Paulo Freire (2014b) também implica uma postura autônoma e responsável de tomada de decisão, guiados pelo entendimento do que representa a fala e a escuta neste processo. Pensar certo, portanto, abrange desafiar os e as educandas (os) na construção de sua compreensão em torno do conhecimento, a partir da assunção de sua incompletude e sobretudo da possibilidade de *ser mais*.

Todos esses movimentos estabelecidos na obra pressupõem a imensa capacidade humana de criação, apropriação e reconstrução dos conhecimentos e do mundo em que vivemos, possibilitadas pelo pensar certo, pela fala e escuta do outro, pelas ações autônomas e de respeito ao próximo. Essas características, ou mesmo qualidades inerentes ao sujeito, que se destacaram nesta obra, são importantes para o exercício da democracia e conseqüentemente pela formação do sujeito histórico, capaz de reconhecer-se enquanto tal, mas também de relacionar-se com seu igual.

Por fim, ao nos apresentar a complementação do que é necessário ao sujeito no âmbito educacional, Paulo Freire (2014b) ultrapassa as paredes da escola, evidenciando a importância da educação para a formação de um sujeito capaz de se movimentar com autonomia

na sociedade, dando voz aos seus direitos, sem perder a sensibilidade e compreensão de que as relações somente podem ser estabelecidas em comunhão com os outros, permeados pela relação de respeito ao próximo.

SEÇÃO 8 – O SUJEITO: ANÁLISE DE SUA CONCEPÇÃO NAS OBRAS ESTUDADAS

*“O imaginário dessa gente dita brasileira é torto
 Grita pela minha pele, qual será o meu fim?
 Eu não compactuo com esse jogo sujo
 Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
 A minha voz transcende a minha envergadura
 Conhece a carne fraca?
 Eu sou do tipo carne dura.
 (Trecho da canção Testando de Ellen Oléria)*

Nesta seção, iremos retomar nossa questão de pesquisa sobre “*Como a concepção de sujeito é construída por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória*”, respondendo-a com base nas análises realizadas no decorrer da pesquisa. Apresentaremos as comparações apreendidas a partir dos aspectos centrais de cada título, retomando seus elementos principais, bem como as análises de cada obra, para que possamos ao final elencar as proximidades ou disparidades do conceito de sujeito nesta trajetória de produção do educador.

8.1 – O sujeito nas três obras

A *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*, elencada como obra mais antiga dentre as escolhidas para esta pesquisa, foi a que acumulou o maior número de ocorrências do conceito estudado, portanto, a que nos ofereceu quantitativamente mais subsídios para o estabelecimento de relações do sujeito com outros termos encontrados nos trechos analisados. Quando a comparamos com a obra posterior, *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, percebemos a brusca queda no número de radicais analisados, porém com perceptíveis avanços em relação às indicações anteriores.

Em um primeiro instante, destaca-se como principal discrepância à guisa como é ordenada a escrita dos temas nas obras. A *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* apresenta-se de uma forma bastante densa e carregada de teóricos, pelos quais Freire (2014a) vai delineando e reforçando seu ideal de *sujeito, educação, transformação, mundo, libertação*, dentre outros elencados ao longo dos quadros. Para tanto, para ele é fundamental que o sujeito compreenda o mundo para nele poder intervir. Assim, as pessoas interferem no mundo histórico, social e cultural e são recriadas por ele.

Já a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, mostra-se aos e às leitoras com uma linguagem mais intersubjetiva, na medida em que o educador (2016) refaz seu percurso e retoma os principais temas em debate.

Destarte, ao montar os quadros da primeira obra, apercebemo-nos de que os conceitos correlacionados ao *sujeito*, ora apareceram relacionados à sua fundamentação, ora à manutenção do processo de libertação, mas sempre como fundantes do mesmo. À título de exemplo, podemos elencar o *mundo*, enquanto principal elemento mediatizador das relações dos *sujeitos*, que a partir de uma postura criativa e reflexiva pode propiciar o entendimento da História enquanto passível de mudanças, na relação dialética entre *ação* e *reflexão*. Portanto, a forma de posicionar-se no *mundo* e com o *mundo*, juntamente com a consciência de sua inconclusão enquanto *sujeito*, permitirá o desvelamento da realidade opressora, a ser alcançada pelas vias da *consciência crítica*.

Este movimento de ação-reflexão-ação garantirá o exercício da verdadeira *práxis transformadora*, sendo a *educação* a principal e mais potente participante do processo, capaz de empoderar esse *sujeito* na luta pela sua humanização e conseqüente *libertação*. Será por meio dela que as relações opressoras serão desveladas e devolvidas aos e às educandas de forma problematizada, exigindo a superação da consciência ingênua para a crítica, garantindo o exercício da vocação ontológica do *ser mais*, via *diálogo*.

Sendo assim, entendemos que os conceitos de maior destaque na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) se relacionam diretamente com o entendimento desta lógica da qual o ser *sujeito* está submetido, entendendo-o como conceito e patamar que está posto para ser alcançado por indivíduos, a partir do exercício de seu direito de *ser mais*. Abaixo apresentamos a tabela com o número de vezes em que cada conceito aparece relacionado ao *sujeito* nos quadros categorizados:

Quadro XXIX– Conceitos da *Pedagogia do Oprimido*

<i>CONCEITO / RADICAL</i>	QUANTIDADE NOS TRECHOS
<i>Crit.</i>	3
<i>Consc.</i>	4
<i>Liber.</i>	4
<i>Hist.</i>	4
<i>Reflex.</i>	4
<i>Objeto</i>	5
<i>Pron.</i>	6
<i>Transfo.</i>	11
<i>Ação/Ato</i>	11
<i>Mundo</i>	16

<i>Cognosc.</i>	18
<i>Codific./Descodific.</i>	19
<i>Dial.</i>	19
<i>Investig.</i>	29
<i>Educa.</i>	49

Dentre os conceitos mais recorrentes estão: *educação*, *investigação*, *diálogo*, *cognoscibilidade*, *mundo*, *ação* e *transformação*. A *educação* apresenta-se quarenta e nove vezes em oito trechos analisados, enquanto que a *investigação* vinte e nove vezes em nove trechos. Ambos os conceitos, refletem a importância dada por Paulo Freire (2014a) para o processo investigativo e para a *educação* enquanto práticas indispensáveis para a formação do *sujeito*.

Já o *diálogo*, tido como importante ferramenta de mediação entre homens e mulheres para reconhecimento de sua existência humana, surge dezenove vezes em oito trechos analisados. O processo de *codificação* e *descodificação* também fundamentais na descrição da prática educativa do educador, aparece dezenove vezes em três trechos, enquanto a *cognoscibilidade* tem dezoito ocorrências em três trechos. *Mundo* e *transformação* aparecem em sete trechos, e estabelecem a importante relação com o *sujeito* anteriormente citado, pois é a partir da recriação do *mundo* que o *sujeito* promove as *transformações*, guiados por uma relação dialética. Por fim, pensamos que os conceitos mais incidentes refletem de fato o que Paulo Freire (2014a) cogita necessário para a constituição e formação do *sujeito*.

No tocante à *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, notamos como principal ponto de superação, a inserção do radical *politic*. na discussão, visto que na obra anterior ele não havia sido correlacionado.

A referida inferência à *política* apresentada, nos trechos de análise dos *sujeitos*, relaciona-se diretamente ao contexto vivido pelo educador, de redemocratização da sociedade brasileira. Pois, enfatiza-se durante a obra sobre a necessidade de calcar a *educação*, portanto, a formação do *sujeito*, em um contexto político, pela qual sua prática será centrada e definida, discurso que anteriormente apareceu implícito ao debate, provavelmente pelo processo de exílio ainda muito recente. Em determinado momento do texto, Freire (2016) faz inferência a *sujeitos políticos e transformadores*, atribuindo à *política* o papel de importante via de *transformação*, expressão que ainda não havia aparecido anteriormente. Assim, ele reafirma a possibilidade de mudança a partir do condicionamento do *sujeito*.

A linguagem também surge como uma importante superação em relação a primeira obra, pois ela se consubstancia como uma nova postura do educador diante de uma

escrita machista utilizada na *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)*. Mesmo que de forma implícita, ela resvala enquanto potente instrumento de execução e inserção da cidadania na *práxis dos sujeitos*, pois insere a palavra verticalizada, repudiando a autoritária. Neste sentido que Freire (2016) debruça-se sobre a questão de como nosso discurso compõe-se de ideologia e visões de mundo, emitidos pela nossa *linguagem*.

Também é na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* que o educador (2016) amplia seu conceito de *classe* fundado na abordagem sobre a *unidade na diversidade*. Pois, é a partir da incorporação e reconhecimento das questões de raça, gênero e classe social enquanto unidade para formação de uma maioria na luta pela humanização, que Freire (2016) insere a questão da intersubjetividade, à medida que também descreve a sua constituição enquanto *sujeito* a partir dos outros.

Portanto, assente no entendimento de Paulo Freire não como um *sujeito* formado por rupturas, mas sim pela compreensão de sua totalidade enquanto advinda de seus diferentes momentos, tem-se como primeira constatação, a ideia de que a *Pedagogia do Oprimido (1968/2014a)* pautou-se maiormente na busca por um modelo de *sujeito* universal a ser alcançado pelos indivíduos, inerente à luta contra a opressão, enquanto que a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*, edificou-se a partir do próprio *sujeito* Paulo Freire enquanto *práxis* e transformação, constituído a partir de suas relações com os outros, dos *diálogos* estabelecidos em sua trajetória, bem como da sua vivência *política no mundo* a favor da *libertação*.

No quadro abaixo, notamos a grande incidência dos conceitos: *conhecimento/reconhecimento, ensino, política e criticidade*, pois no próprio texto, Paulo Freire (2016) estabelece uma triangulação entre *sujeito-conhecimento-educação*, momento este em que evidencia a necessidade do *sujeito* assumir-se enquanto ser inconcluso, mas capaz de abrir-se cada vez mais ao *conhecimento*, bem como ele fez em todos os países em que viveu, como descrito na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)*.

Quadro XXX – Conceitos da *Pedagogia da Esperança*

CONCEITO / RADICAL	QUANTIDADE NOS TRECHOS
<i>Democracia/Democr</i>	1
<i>Transforma.</i>	2
<i>Objeto</i>	2
<i>Educação/Educa</i>	3
<i>Linguagem</i>	3

<i>Diálogo/Dial</i>	4
<i>Aprendizagem/Aprend</i>	4
<i>Criticidade/Critic.</i>	5
<i>Política/Pol.</i>	5
<i>Ensino/Ensin</i>	5
<i>Conhecimento/(Re)conhec.</i>	10

A partir do quadro, notamos que o conceito *conhecimento/reconhecimento* repetiu-se dez vezes nos dois trechos que o relacionavam ao *sujeito*. Já o *ensino*, surgiu cinco vezes em um único trecho e a *politicidade* cinco vezes em quatro trechos analisados. O *diálogo*, também citado como importante meio para o estabelecimento de relações de aprendizagens democráticas apareceu quatro vezes em dois trechos, assim como a *aprendizagem*.

A *linguagem*, como ponto de mudança crucial em relação à obra anterior, manifestou-se três vezes em um único trecho, bem como a *educação*. Já a *criticidade* apareceu cinco vezes em três trechos distintos, enquanto a *transformação* duas vezes em dois trechos. A *educação* neste contexto, exerce a importante função de sistematizar as produções culturais acumuladas ao longo da História, e dar condições a este *sujeito* de apropriar-se deste *conhecimento*, a fim de que circule bem no âmbito social no exercício de sua cidadania.

Sendo a prática educativa não neutra, sua *politicidade*, também destacada no quadro, interfere diretamente nas relações estabelecidas com o *conhecimento*. Pois, como já citado anteriormente, é na *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* que Paulo Freire (2016) escreve com maior clareza sobre a presença da *política* na *educação*, bem como sobre a necessidade de educadoras e educadores se posicionarem diante dos conteúdos.

Por fim, a partir dos conceitos destacados compreendemos que a *Pedagogia da Esperança (1992/2016)* retrata claramente o movimento pelo qual o *sujeito* deve inserir-se no *mundo* e com o *mundo*, em busca da ampliação de seus *conhecimentos*, a partir do exemplo do próprio Paulo Freire, que já é em si a *transformação* amplamente buscada na primeira obra, por meio do *diálogo* estabelecido com o (a) leitor (a) sobre suas vivências.

Com relação à *Pedagogia da Autonomia (1996/2014b)*, última obra analisada, inferimos que por se tratar de um texto mais curto e centrado nos saberes necessários à prática educativa, o conceito de *sujeito* analisado recebe algumas qualidades no decorrer do livro, que Paulo Freire (2014b) considera como primordiais para o contexto intra e extraescolar, considerando as necessidades sociais daquela época. Dessa forma, a obra retoma aspectos

fundamentais de sua teoria, vistos anteriormente nas outras análises, porém com alguns avanços e novos conceitos.

O *sujeito* surge crivado pela questão *ética*, imposta como uma necessidade para a sua assunção. Ressaltamos a inserção deste conceito de *ética* na constituição do *sujeito*, visto que é somente nesta obra que ele atinge tamanha dimensão, alterando as diversas relações que mulheres e homens estabelecem no *mundo*, a partir do reconhecimento de seu inacabamento e conseqüentemente sua abertura aos novos conhecimentos. Portanto, este conceito aparece intimamente ligado ao *sujeito*, como parte do mesmo, necessário à sua sobrevivência no âmbito social.

Assim como a *ética*, conceitos como: *fala*, *escuta*, *autonomia* e *pensar certo* também surgem como correlatos ao *sujeito*, pois, é no decorrer do texto que Paulo Freire (2014b) se detém de maneira mais atenciosa nas descrições. A *autonomia* que intitula a pedagogia do livro, aparece como fundamental para a construção de uma sociedade democrática, fortalecendo então, a relação entre *educação* e *política* anteriormente evidenciada na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016).

A *fala*, a *escuta* e o *pensar certo* também são protagonistas desta forma incorporada e renovada de enxergar o *sujeito*, a partir da defesa de uma *educação* pautada na liberdade de pensamento. Portanto, o que queremos evidenciar, é que, nesta última obra, certas atitudes e posicionamentos são fundamentais para a sustentação desse *sujeito*, anteriormente desenhado na *Pedagogia do Oprimido* e na *Pedagogia da Esperança*.

Pensamos que a recente experiência do educador como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (durante a produção da obra), tenha tido impacto na constituição desse *sujeito*, dotado da capacidade de exercer seu direito democrático ainda dentro da escola, como educando (a). Neste sentido, entendemos o papel da *educação* nesta obra, como potencializadora desta formação libertadora, a partir do exercício da *autonomia*, do *diálogo* por meio da aprendizagem da *fala* e da *escuta*, assim como da postura *ética* de educadoras (es) e educandas (os).

Na tabela abaixo podemos analisar os conceitos que se relacionam com o *sujeito* nos trechos da *Pedagogia da Autonomia* (1996/2016), a saber:

Quadro XXXI – Conceitos da *Pedagogia da Autonomia*

<i>CONCEITO / RADICAL</i>	QUANTIDADE NOS TRECHOS
<i>Educa</i>	1
<i>Conheci</i>	2
<i>(Re)constru</i>	2
<i>Hist</i>	3
<i>Produção</i>	3
<i>Ser/estar sendo</i>	6
<i>Pensar</i>	6
<i>Ensin</i>	6
<i>Curios</i>	6
<i>Auton</i>	7
<i>Mundo</i>	9
<i>Aprendi</i>	10
<i>Pensar certo</i>	13
<i>Étic</i>	13
<i>Fala</i>	18
<i>Forma</i>	19
<i>Escuta</i>	23

Como pode ser visto, a *escuta* e a *fala*, ambas muito incidentes, aparecem em seis trechos distintos, no momento em que o educador (2014b) detém-se sobre a importância e necessidade de saber *escutar* o outro, como princípio fundamental da comunicação estabelecida entre os *sujeitos*. Pensamos que, para além disso, ela estende-se em uma vertente formativa, a partir do entendimento do que o outro é, mobilizando o pensamento e abrindo-se à diversidade de ideias existentes. Portanto, *escutar* e *falar* com o outro desencadeia uma série de relações entre os *sujeitos*, o *conhecimento* e o *mundo* que os cerca.

Sendo assim, o *pensar certo*, recorrente treze vezes em três trechos distintos também está intimamente ligado à uma postura autônoma e de caráter formativo, em que o *sujeito* educando (a) se torne protagonista do processo. Dessa maneira, a *autonomia*, que aparece sete vezes em um único trecho, é descrita por Freire (2014b) como advinda das diferentes experiências de decisão e conseqüentemente de amadurecimento a que somos submetidos. Justamente por esse motivo, o *sujeito* nesta obra, está intimamente ligado ao exercício da *liberdade* e da *democracia*, alcançado por meio destes conceitos. A *ética* surge em

quatro trechos, assim como o *ser mais/estar sendo* e a *curiosidade*, todas de grande importância para constituição do *sujeito* no âmbito educativo e social.

Abaixo, sistematizamos os três quadros apresentados nesta seção, para que possamos analisar com maior precisão os cinco conceitos mais destacados em cada obra, a saber:

Quadro XXXII – Conceitos das três obras relacionados ao sujeito

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO		PEDAGOGIA DA ESPERANÇA		PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	
CONCEITO / RADICAL	QUANTIDADE E NOS TRECHOS	CONCEITO / RADICAL	QUANTIDADE NOS TRECHOS	CONCEITO / RADICAL	QUANTIDADE E NOS TRECHOS
<i>Crit.</i>	3	<i>Democr.</i>	1	<i>Educa</i>	1
<i>Consc.</i>	4	<i>Transforma.</i>	2	<i>Conheci</i>	2
<i>Liber.</i>	4	<i>Objeto</i>	2	<i>(constru</i>	2
<i>Hist.</i>	4	<i>Educa,</i>	3	<i>Hist</i>	3
<i>Reflex.</i>	4	<i>Linguagem</i>	3	<i>Produção</i>	3
<i>Objeto</i>	5	<i>Dial.</i>	4	<i>Ser/estar sendo</i>	6
<i>Pron.</i>	6	<i>Aprendi.</i>	4	<i>Pensar</i>	6
<i>Transfo.</i>	11	<i>Critic.</i>	5	<i>Ensin</i>	6
<i>Ação/Ato</i>	11	<i>Pol.</i>	5	<i>Curios</i>	6
<i>Mundo</i>	16	<i>Ensin.</i>	5	<i>Auton</i>	7
<i>Cognosc.</i>	18	<i>Conhecimento/ (Re)conhecimento</i>	10	<i>Mundo</i>	9
<i>Codific./Descodific</i>	19			<i>Aprendi</i>	10
<i>Dial.</i>	19			<i>Pensar certo</i>	13
<i>Investig.</i>	29			<i>Etic</i>	13
<i>Educa.</i>	49			<i>Fala</i>	18
				<i>Forma</i>	19
				<i>Escuta</i>	23

- **Pedagogia do Oprimido (1968/2014a):** *educação* (49), *investigação* (29), *diálogo* (19), *codificação/descodificação* (19) e *cognoscibilidade* (18).
- **Pedagogia da Esperança (1992/2016):** *conhecimento* (10), *ensino* (5), *política* (5), *críticidade* (5) e *aprendizagem* (4).
- **Pedagogia da Autonomia (1996/2014b):** *escuta* (23), *formação* (19), *fala* (18), *ética* (13) e *pensar certo* (13).

Por fim, a partir da análise dos dados retirados das três obras, reafirmamos que o *sujeito* para Paulo Freire (2014a) apresentava na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), correlações que fomentavam sua constituição como um patamar a ser alcançado por indivíduos, fator que explica o motivo da obra ser mais conceitual. Já na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016), após as inúmeras vivências a que foi submetido, o educador (2016) traz a sua experiência de vida e a forma como portou-se como cidadão do mundo, como exemplo de *práxis* verdadeira. Por último, a *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b) foi fundamental para complementar a ideia de *sujeito*, até então construída nesta pesquisa, pois nos lançou à reflexão de quais demandas são necessárias ao *sujeito* contemporâneo no cenário educativo para que ele se movimente bem no âmbito social, a partir das qualidades atribuídas a ele.

Constatamos, que o *sujeito* freiriano manteve seu núcleo conceitual desde a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a) até a última obra publicada em vida *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b), porém, no decorrer deste tempo, foi possível materializá-lo no próprio *sujeito* Paulo Freire, para então dotá-lo e enriquecê-lo de outros conceitos, que o complementaram no decorrer de suas obras, externalizando-o para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou responder a seguinte questão: *Como a concepção de sujeito é construída por Paulo Freire a partir do estudo de três obras produzidas em períodos diferentes de sua trajetória?* E para respondê-la nos pautamos nos seguintes objetivos: 1) Identificar com quais outros termos o *sujeito* se relaciona no decorrer das obras, a fim de estabelecer correspondência entre eles; 2) Caracterizar os contextos vividos pelo autor, assim como suas influências nos textos; 3) Apresentar um panorama acerca das principais correntes filosóficas e sociológicas que influenciaram o pensamento de Paulo Freire, no que refere à sua concepção de *sujeito* e 4) Destacar em que medida a compreensão do termo *sujeito* é importante para o direcionamento das práticas educativas.

A partir destas considerações, dedicamos a Seção 1 para nos debruçarmos nos momentos mais marcantes da vida de Paulo Freire. Desta maneira, pesquisamos aspectos e fatos relevantes de suas diferentes experiências que se relacionassem com a escrita de cada obra, desde a infância em Jaboatão até sua *andarilhagem* pelo mundo. Estes excertos compuseram a seção 1 desta pesquisa.

Na seção 2, descrevemos e estabelecemos uma relação entre as informações apresentadas na seção 1 e as características relevantes das três obras, contemplando nosso segundo objetivo, o de caracterizar os contextos vividos pelo autor e suas influências nos textos. À fim de avançarmos e aprofundarmos nosso olhar, dedicamos a seção 3 para apresentação de diferentes abordagens sociológicas e filosóficas sobre o *sujeito*, respondendo ao terceiro objetivo desta pesquisa.

A partir desta fundamentação teórica, identificamos o conceito de *sujeito* nas três obras selecionadas (*Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*) e analisamos, conforme descrito na seção 4. O agrupamento e a categorização dos trechos que continham o conceito estudado foram fundamentais para responder nosso primeiro objetivo, pois foi a partir deste processo que obtivemos maior clareza sobre as associações e correlações estabelecidas em cada obra.

Nas seções 5, 6 e 7 apresentamos as análises quantitativas e qualitativas de cada obra, bem como a interpretação de cada trecho categorizado. Já na seção 8, analisamos os dados das três obras e apresentamos os últimos quadros, com a relação direta existente entre cada conceito e o *sujeito* em cada uma delas. Portanto, esta última seção buscou esclarecer quais avanços puderam ser notados de uma obra para a outra, além de iniciar uma discussão em torno do quarto objetivo desta pesquisa, que será elucidado nas considerações finais.

Em síntese, constatamos que o *sujeito* na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), apresenta-se a partir de um grande número de ocorrências nos trechos analisados, cercado por outros conceitos fundantes como: *mundo*, *transformação*, *libertação*, *diálogo*, *reflexão*, *História*, entre outros. Ao final da categorização desta obra, evidenciamos que essas diferentes associações compunham o próprio desenho do *sujeito* ideal e possível da pedagogia freiriana e que apesar desta conceitualização não estar explícita na obra, Paulo Freire (2014a) a apresentou no decorrer de seu texto, ligando-a sempre à educação.

Pensamos que por este motivo, a *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), produzida durante o exílio, apresenta-se completa de conceitos e de muitos teóricos lidos pelo educador, sendo a obra uma de suas mais belas formas de manifestar-se contra o regime opressor instaurado naquele período. Por este motivo, reafirmamos a influência deste contexto na produção desta obra, bem como a sua preocupação em delinear um *sujeito* capaz de romper com as amarras da opressão.

A *Pedagogia da Esperança* (1992/2016), escrita no período de redemocratização da sociedade brasileira traz a apropriação, ou em outras palavras, a internalização do educador Paulo Freire de sua concepção de *sujeito* anteriormente descrita. Esta é a obra em que, fazendo uso de uma linguagem dialética, ele descreve todas as suas experiências ao redor do mundo, como *sujeito* consciente de sua inconclusão, mas também de sua capacidade de aprender infinitamente.

A análise desta obra nos trouxe conceitos novos como por exemplo: *democracia*, *política* e *linguagem* que ressaltaram a constante formação do educador e reiteração de erros anteriormente cometidos na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a). Pensamos que o contexto de escrita da mesma, bem como as experiências vividas pelo educador no intervalo de escrita que se sucedeu, tiveram forte influência nestas novas associações que surgiram junto ao *sujeito*, pois sua visão de *política* e *democracia*, como inseparáveis da *prática educativa* e da constituição do *sujeito*, apareceram de forma mais clara na *Pedagogia da Esperança* (1992/2016).

Por fim, a *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b), última obra publicada em vida por Paulo Freire, nos trouxe a ideia de um *sujeito* contemporâneo, cercado de conceitos que voltados para sua formação no contexto educativo, mas que também expandem sua formação para uma atuação social. A partir deste último livro, notamos que o núcleo do *sujeito* idealizado por Paulo Freire (2014a) ainda na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2014a), manteve-se nas três obras analisadas, mas ao longo do tempo e dos diferentes contextos e experiências que marcaram sua vida, o educador refinou seu olhar para uma concepção de *sujeito* dotado de

diferentes características, necessárias para sobrevivência nas diversas reconfigurações políticas e sociais.

Nas três obras, constatamos a relação entre *sujeito*, *mundo* e *transformação*, pois é evidente que a concepção de *sujeito* de Paulo Freire passa pela *transformação* do *mundo*, mas também de si, superando as diferentes formas de opressão. Neste sentido, a *educação* exerce uma função elementar durante as três obras, pois é a ferramenta indispensável para a transformação do *sujeito*, ou seja, é o âmbito formativo responsável por fornecer subsídios para que a transformação ocorra, e para que os conhecimentos humanamente acumulados sejam apropriados e recriados.

Dessa maneira, ao nos debruçarmos sobre o *sujeito* em Paulo Freire no decorrer desta pesquisa, sentimos necessidade de estender nosso conhecimento para outras áreas como a história, a filosofia e a sociologia, diante da vasta lista de autores (as) que influenciaram e compuseram o pensamento freiriano. Porém, no decorrer do percurso, fomos amparadas pela ideia de que nossa pesquisa está pautada na área da educação, então uma das principais questões que nos acompanhou durante toda a organização deste trabalho foi a seguinte: Quais elementos a análise dos dados sobre o *sujeito* nos traz para pensarmos nossas práticas educativas na atualidade?

Por este motivo, retomamos neste instante ao nosso último objetivo, sobre como a compreensão do conceito estudado é importante para o direcionamento de práticas educativas. Para fomentar esta indagação, pensamos no quão indispensável é nosso olhar para o *sujeito* educando (a) durante o desenvolvimento de práticas educativas.

Sabe-se que diferentes concepções e abordagens pedagógicas geram diferentes resultados ao longo do processo educativo. E o que buscamos evidenciar e valorizar nesta pesquisa, é uma pedagogia que ouça a voz a educandas (os) e educadoras (es), possibilitando a formação de ambas (os) no processo. Uma voz que seja movida pela curiosidade dos mesmos (as), pela paixão de conhecer, numa vocação ontológica para o “*ser mais*”, ou seja, em busca da humanização. Se pensarmos no atual contexto da Sociedade da informação, momento este em que as crianças e os jovens têm acesso a todo tipo de conhecimento com um rápido acesso à internet, qual a importância de valorizarmos a sua fala, incentivarmos sua leitura e fortalecermos sua argumentação na escola?

Por muito tempo, o conhecimento inerentemente fragmentado, advindo do modelo tradicional da educação, silenciou educandos (as) e automatizou educadores (as), isolando os conteúdos escolares das práticas sociais, contribuindo para a formação fragilizada de boa parcela da população que teve acesso a esse modelo educacional. Com a crescente

transformação do cenário político e econômico, bem como o desenvolvimento da tecnologia, as relações sociais se reconfiguraram e a informação ganhou um espaço central neste novo contexto.

Agora, o que se torna importante para a sobrevivência e sucesso no mercado de trabalho é a capacidade de compreensão crítica das informações, o que resulta em um novo tipo de conhecimento. Um conhecimento que, além de conhecer melhor o mundo, leva o *sujeito* a interagir nele, na medida em que exerce e aprimora suas capacidades de refletir, avaliar, programar, investigar, transformar. Neste sentido, as práticas educacionais também sofreram alterações com as novas demandas, possibilitando diferentes formas de atuação e de desenvolvimento de modelos educacionais. Desta maneira, para além do (a) educador (a) e do (a) educando (a), a educação formal passou a exigir uma postura autônoma do próprio *sujeito* do processo.

Diante destas breves informações, convidamos você, caro e cara leitora, a refletir se nossas práticas educativas formam de fato *sujeitos* dotados da capacidade de ouvir pacientemente o outro para conhecê-lo melhor, de falar *com* ele e não para ele, de agir de forma autônoma, responsável, solidária e amorosa com o próximo, reconhecendo humildemente nossa finitude e valorizando nossa infindável capacidade de conhecer sempre mais? E por fim sobre quais as possibilidades de exercermos essas capacidades na atual sociedade?

Pautadas em Paulo Freire (2014c), ressaltamos que apesar dele não ter tido tempo hábil para vislumbrar as inúmeras possibilidades que a tecnologia nos propicia diariamente, em seu livro *Política e Educação* (2014c), o educador (2014c) reflete sobre o uso da tecnologia para inclusão dos excluídos, assim como na *Pedagogia da Autonomia* (1996/2014b), enquanto Secretário da Educação da cidade de São Paulo mobilizou-se para democratizar o acesso aos computadores de todos os alunos de escolas públicas.

Portanto, sabe-se que a pedagogia freiriana busca a promoção da reflexão de que a escola tem um papel formador que não pode ser deixado de lado e que deve ser ponte de significação para atuação na vida social, independente do modelo de vida adotado pela sociedade. Nesse sentido, educadoras e educadores devem inteirar-se dos interesses e das necessidades de seus educandos (as), rompendo com àquele modelo de educação “transferidor” de conteúdo.

Dessa maneira, ser *sujeito* neste contexto intra escolar significa ter possibilidade de recriar os conhecimentos acumulados historicamente, de dominar a tecnologia, mas não ser dominado por ela. Significa ainda, “ter voz” para dialogar com o diferente e ser dotado do entendimento de que a diversidade não o (a) diminui, mas possibilita seu crescimento. Dotados

da compreensão de que somos livres para amar e mudar histórias opressoras, pois o amor e a educação são potencialmente transformadores.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Palestra proferida no Congresso TED** (Tecnologia, entretenimento e design). 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br> . Acesso em: janeiro de 2019.
- AGOSTINHO, S. **A trindade**. Tradução e Introdução Agustino Belmonte. Revisão Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1994. (Patrística).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 229 p.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a outra modernidade**. Tradução Sebastião Nascimento. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 384 p.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 246 p.
- BUARQUE, C. **Cálice**. Polygram/Philipis: 1978. (4 min).
- BUCKINGHAM, W.; BURNHAM, D. **O livro da Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Globo, 2011. 352 p.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Petrópolis: Vozes, 2017, p.50.
- COSTA, B. B. **Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da “Educação como prática de liberdade” à “Pedagogia do oprimido”**. 2010. 116 f. Tese (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251366>>. Acesso em: 28 julho de 2018.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).
- Education Resources Information Center. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.42, p. 275. (Coleção Perspectivas do Homem).
- FERNANDES, C. **Revolução Francesa**. 2018. Disponível em: <<https://historiadomundo.uol.com.br/idade-moderna/revolucao-francesa.htm>>. Acesso em: 28 julho de 2018.
- FLECHA, R.; GOMÉS, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001. 162 p.

FREIRE, A. M. de A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 592 p.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. FREIRE, A. M. de A. (Org.). 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 256 p.

_____. **Cartas a Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Tradução Stella Mastrángelo; Claudio Tavares Mastrángelo. Madrid: Siglo XXI, 2008. 284 p.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. 143 p.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 333 p.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. P. 36.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. 253 p.

_____. **Política e Educação**. FREIRE, A. M. de A. (Org.). 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c. 142 p.

FREITAS, M. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Rev. Psicol.** (online), v. 27, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922015000100050&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 abril de 2017.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Tradução Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **O conceito Marxista do Homem**. Tradução Octavio Alves Velho. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

FURLAN, R. A importância da discussão sobre a noção de sujeito: Foucault, Sartre, Merleau-Ponty. **Educ. Pesqui.**, (online), v. 43, n. 4, p. 1035-1054, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401035&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 julho de 2018.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**: Pensamento e Ação no Magistério. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 765 p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 458 p.

GUEDES, M. G. M.; LEITÃO, E. S. S. A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-55, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/766/76645155004/>. Acesso em: 28 julho de 2018.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 58 p.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução Rosina D'Angina. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. 561 p. (Coleção a obra-prima de cada autor. Série Ouro; 1).

HOFFMAN, J. F.; ROCHA, D. D. P.; RODRIGUES, P. M. M. O. As contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular no contexto da globalização. In.: **ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE**, 2014, São Paulo, p. 1-14. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3447>. Acesso em: 28 julho de 2018.

HUSSERL, E. **A Filosofia como Ciência de Rigor**. Coimbra: Atlântida, 1965.

LIMA, B. R. **O sujeito na Pedagogia de Paulo Freire**. 2015. Disponível em: <https://brunoreikdal.wordpress.com/2015/05/20/o-sujeito-na-pedagogia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 28 julho de 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p.37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 julho de 2018.

LISSOVOY, N. Repensando o sujeito da práxis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 180-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/lissovoy.pdf>. Acesso em: 13 abril de 2017.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

LUHMANN, N. **O amor como paixão para a codificação da intimidade**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 896 p.

MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedade**: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1982.

MELLO, R.; BRAGA, F. M. de; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2012. v. 1. 176 p

MENDONÇA, N. J. A, de. **A humanização na Pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MERTON, R. **A ciência e a estrutura social democrática**. In: MERTON, Robert K. Ensaios de sociologia da ciência. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 181- 198.

MICHELIS, L. B.; VOLPATO, G. Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. **Revista Digital do Paideia**, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 122-134, abr./set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635473>. Acesso em: 28 julho de 2018.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESANTI, B. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. **Nexo Jornal**, 04 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

MONTESQUIEU, C. de S. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OLÉRIA, E. **Testando**. Universal Music: 2009 (4 min).

OSOWSKI, C. I. Sujeito/Objeto (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E., & ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 382-384.

PARSONS, T. **O conceito de Sistema Social**. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Org.). **Homem e Sociedade: leituras básicas de Sociologia Geral**. 12. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

PASSOS, L. A. Fenomenologia (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E., & ZITROLKI J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 185-189.

Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

PRADA, M. A. La conquista ser sujeto: una vocación ontológica, consciencia crítica e proyecto. **Pedagogía y saberes**, n. 30, p. 9-18, abr./mai. 2009. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1337/1311>. Acesso em: 28 julho de 2018.

REDIN, M. M. Estética (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E., & ZITROLKI J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 165-166.

ROSSATO, R. Práxis (verbetes) In: STRECK, D.; REDIN, E., & ZITROLKI J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 325-327.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Cronologia e Introdução Jacques Roger. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Clássicos).

_____. **Emilio ou da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 7. ed. Porto Alegre: Sulina rev. amp. Porto Alegre, Sulina, 1978. 239 p.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.310

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em:
<<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

SCOPUS. Disponível em: <<https://www.scopus.com/home.uri>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

SCHÜTZ, A. **La construcción significativa del mundo social**. Barcelona: Paidós, 1993.

SILVA, A. M. **A experiência como conhecimento humano**: Locke. 2009. Disponível em:
<http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=333>. Acesso em: 30 julho de 2018.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

ANEXOS

Quadro XXXIII– Descartes da Pedagogia do Oprimido³⁴

Nº	TRECHO
1	Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente (p.11).
2	A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (p.11).
3	A essa altura do processo, a respectiva palavra geradora pode ser, ela mesma, objetivada como combinação de fonemas suscetíveis de representação gráfica. O alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, de que o homem é sujeito : sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo (p.15).
4	Nessa etapa, são descodificadas pelo grupo, várias unidades básicas, codificações simples e sugestivas, que, dialogicamente descodificadas, vão redescobrimo o homem como sujeito de todo o processo histórico da cultura e, obviamente, também da cultura letrada. O que o homem fala e escreve e como fala e escreve, é tudo expressão objetiva de seu espírito (p.16).
5	Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (p.20)
6	Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (p.22).
7	Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito : ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história (p.23).
8	Está nas origens da “hominização e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso

³⁴ Todos os trechos encontram-se no prefácio da Pedagogia do Oprimido (2014a), escritos pelo professor Ernani Maria Fiori.

	histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade” (p.23).
9	Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos , escraviza-os como objetos (p.24).
10	Reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos , desbordando a estreiteza das situações vividas; resumem o impulso dialético da totalização histórica. Presentificados como objetos no mundo da consciência dominante, não se davam conta de que também eram presença que presentifica um mundo que não é de ninguém, porque originariamente é de todos (p.24).
11	Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo (p.29).

Quadro XXXIV – Descartes da Pedagogia da Esperança

Nº	TRECHO
1	“Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (p.142) ³⁵
2	“Depois do sanitário, meu problema maior era como, no dia seguinte, tomar meu banho matinal. Meu banho matinal, na forma em que o tomo, tem a ver com minha posição de classe. Como a forma de falar, de concordar o verbo com o sujeito , a maneira de vestir, de andar, de gostar das coisas”. (p. 227) ³⁶
3	“Na cidade de São Paulo a atual gestão tem procurado melhorar as condições das favelas – mas somente as que surgiram em terrenos capazes de suportar a fixação de grande número de casas e pessoas, desencorajando as que têm se fixado em terrenos sujeitos a desmoronamentos –, porque elas não são mais o lugar de “passagem” que

³⁵ Trecho excluído por ser citação de outra obra.

³⁶ Significado distinto do sujeito analisado nesta obra.

	migrantes usavam antes de poderem se fixar na vida econômica dessa metrópole”. (p. 308) ³⁷
--	---

Quadro XXXV – Descartes da Pedagogia da Autonomia

Nº	TRECHO
1	“Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provocaos a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”. (p. 12) ³⁸
2	“Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre copartícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido”. (p.38).
3	“Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida. A preocupação, por isso mesmo, com a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses, teria de multiplicar-se”. (p. 128)
4	“Esse sujeito é um bom cara. E nordestino, mas é sério e prestimoso. (p. 130)
5	“Outro saber de que o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito , a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista”. (p. 140) ³⁹

³⁷ Significado distinto do sujeito analisado nesta obra.

³⁸ Prefácio da obra escrito por Edna Castro de Oliveira.

³⁹ Significado distinto do sujeito analisado nesta obra nos trechos 2,3,4 e 5.

Quadro XXXVI - Extensão dos radicais Pedagogia do Oprimido

<i>Redução ao radical</i>	<i>Educação</i>	<i>Educado (s)</i>	<i>Educador (es)</i>	<i>Educador educando(s)</i>	<i>Educando (s)</i>	<i>Educa</i>	<i>T</i>
<i>Educa</i>	21	5	26	6	27	4	89
	Sermos	Ser-se	Seres	Sendo	Serem	Ser	
<i>Ser</i>	1	1	9	8	5	36	60
	Homem	Homens	Homens -mundo	*	*	*	
<i>Home</i>	1	42	1	-	-	-	44
	Dialógica	Dialogicamente	Dialogicidade	Dialógico (s)	Dialogar	Diálogo	
<i>Dial</i>	11	2	2	5	1	17	38
	Ação	*	*	*	*	*	
<i>Ação</i>	35	-	-	-	-	-	35
	Mundo	Mundo-homens	*	*	*	*	
<i>Mundo</i>	32	1	-	-	-	-	33
	Objeto	Objetos	*	*	*	*	
<i>Objeto</i>	19	12	-	-	-	-	31
	Ato	Ator	Atores	Atos	*	*	
<i>Ato</i>	23	1	4	1	-	-	29
	Investigação	Investigar	Investigador (es)	Investigado	*	*	
<i>Investig</i>	16	4	8	1	-	-	29
	Transforma / Transformar	Transformada (o)	Transformação	Transformadora / Transformadores	Transforma-la (s)	Transformam	
<i>Transfo</i>	5	4	9	3	3	3	27
	Oprimido (s)	Oprimida (s)	Opressora (s)	Opressor (es)	Opressão	*	
<i>Opr</i>	14	1	2	4	5		26
	Realidade	*	*	*	*	*	
<i>Realidade</i>	26	-	-	-	-	-	26
	Cognoscente (s)	Cognoscibilidade	Cognoscitivo	Cognoscíveis	Cognoscível	*	
<i>Cognosc</i>	12	2	2	1	6	-	23
	Pensa	Pensados	Pensam	Pensando	Pensar	Penso	

<i>Pens</i>	1	1	1	1	15	2	21
	Liberdade (s)	Libertador	Libertadora	Libertar-se	Libertaçã o	Liberta r	
<i>Liber</i>	5	1	5	1	7	1	20
	Processo	*	*	*	*	*	
<i>Processo</i>	17	-	-	-	-	-	17
	Revolução	Revolucionário (a)	*	*	*	*	
<i>Revol</i>	3	14	-	-	-	-	17
	Conquistado	Conquista	Conquistador	Conquistand o	Conquist ar	*	
<i>Conquis</i>	3	10	1	1	1		16
	Crítica	Crítico (s)	Criticamente	Crítica	*	*	
<i>Crit</i>	9	3	3	1	-	-	16
	Historicidade	História	Histórica	Histórico (s)	*	*	
<i>Hist</i>	1	5	3	5	-	-	14
	Verdadeira (s)	Verdade	Verdadeiro	Verdadeira mente	*	*	
<i>Verdade</i>	7	4	2	1	-	-	14
	Conscientiza dora	Consciência (s)	Conscientização	*	*	*	
<i>Consc</i>	1	7	4				12
	Busca	Buscando	Buscar	*	*	*	
<i>Busca</i>	9	1	2	-	-	-	12
	Massa	Massificador	Massificação	*	*	*	
<i>Massa</i>	10	1	1	-	-	-	12
	Humanizado	Humanismo	Humanamente	Humanização	Humanista	Human o (a)	
<i>Human</i>	1	1	1	3	2	4	12
	Descodificado res	Descodificação					
<i>Descodif.</i>	7	5					12
	Amor	Amoroso	*	*	*	*	
<i>Amor</i>	9	2	-	-	-	-	11
	Povo	*	*	*	*	*	
<i>Povo</i>	9	-	-	-	-	-	11
	Reflexão	Refletir	Refletem	*	*	*	
<i>Reflex</i>	9	1	1				11
	Problemas	Problematizadas	Problematizado	Problematizado ra	Problematiza ção	*	
<i>Proble</i>	1	2	1	6	1		11
	Conheciment o (s)	Conhecê-la	Conheçam	Conhecer	Conhecido	*	

<i>Conheci</i>	5	1	1	2	1		10
	Liderança	*	*	*	*	*	
<i>Liderança</i>	10	*	*	*	*	*	10
	Confiança	*	*	*	*	*	
<i>Confiança</i>	10	-	-	-	-	-	10
	Pronunciado	Pronunciam	Pronunciando	Pronunciando	Pronunciando	Pronunciando	
<i>Pronun</i>	1	1	1	1	3	3	10
	Movimento(s)	Mover	*	*	*	*	
<i>Mov</i>	8	1	-	-	-	-	9
	Cultura	Cultural	*	*	*	*	
<i>Cultura</i>	1	8	-	-	-	-	9
	Codificada	Codificação(es)					
<i>Codifi.</i>	1	7					8

Quadro XXXVII – Extensão dos radicais Pedagogia da Esperança

Redução ao radical	Educadora	Educando (s/a)	Educador (es)	Educação	Educativa	*	T
<i>Educa</i>	5	16	11	5	5		42
	Ser	Seres	*	*	*	*	
<i>Ser</i>	18	2					20
	Conhecendo	Conhecer	Conhecido (s)	Conhecimento	*	*	
<i>Conhec</i>	1	5	2	11			19
	Fazê-lo	Fazedores	Fazendo (se)	Faço / Faça	Fazer	Faz	
<i>Faz</i>	3	1	2	2	3	6	17
	Ensina (o)	Ensinam	Ensinado (s)	Ensinando	Ensinante	Ensinar	
<i>Ensinar</i>	5	2	2	1	1	5	16
	Objeto	Objetos	*	*	*	*	
<i>Objet</i>	11	4					15
	Outro	Outra	Outros	*	*	*	
<i>Outr</i>	9	1	3				13
	Aprendiz	Aprendem	Aprender	Aprendizado/ Aprendizagem	Aprendido(s)	Aprende	
<i>Aprend</i>	1	2	3	2	2	3	13
	Prática	*	*	*	*	*	

<i>Prática</i>	9	-	-	-	-	-	9
	Mundo	*	*	*	*	*	
<i>Mundo</i>	9	-	-	-	-	-	9
	Conteúdo(s)	*	*	*	*	*	
<i>Conteúdo</i>	9	-	-	-	-	-	9
	Politicidade	Política	Político (s)	Político – ideológicas	Político-pedagógicas	*	
<i>Pol</i>	2	3	2	1	1	-	9
	Cognoscente (s)	Cognoscível	Cognoscitiva	*	*	*	
<i>Cognos</i>	4	3	1	-	-	-	8
	Historicamente	História	Histórica	Histórico social	Históricos	*	
<i>Hist</i>	1	4	1	1	1	-	8
	Igualmente	Iguais	*	*	*	*	
<i>Igual</i>	5	3	-	-	-	-	8
	Sonho	Sonhar	Sonharem	*	*	*	
<i>Sonh</i>	6	1	1	-	-	-	8
	Realidade	*	*	*	*	*	
<i>Realidade</i>	7	-	-	-	-	-	7
	Relações	Relação	*	*	*	*	
<i>Relação</i>	1	6	-	-	-	-	7
	Leitura	Ler	*	*	*	*	
<i>Ler Leitura</i>	5	2	-	-	-	-	7
	Democrática	Democracia	*	*	*	*	
<i>Democ</i>	6	1					7
	Processo	*	*	*	*	*	
<i>Processo</i>	6	-	-	-	-	-	6
	Desvelamento	Desvelar-se	*	*	*	*	
<i>Desvela</i>	5	1	-	-	-	-	6
	Popular	Populares					
<i>Popular</i>	4	2	-	-	-	-	6
	Crítico (s)	Crítica	*	*	*	*	
<i>Crit</i>	4	2	-	-	-	-	6
	Posição	Posições	*	*	*	*	
<i>Posição</i>	2	3	-	-	-	-	5
	Palavra	Palavras	*	*	*	*	

<i>Palavra</i>	3	2	-	-	-	-	5
	Tarefa	Tarefas	*	*	*	*	
<i>Tarefa</i>	4	1	-	-	-	-	5
	Existe	Existência	Existente	Existindo	*	*	
<i>Exist</i>	1	2	1	1	-	-	5
	Capacitação	Capaz	Capazes	*	*	*	
<i>Capa</i>	1	3	1	-	-	-	5
	Diferente	Diferença	Diferenças	*	*	*	
<i>Diferente</i>	3	1	1	-	-	-	5
	Apreende	Apreender	Apreensão	Apreendidos (as)	*	*	
<i>Apreend</i>	1	1	1	2	-	-	5
	Linguagem	*	*	*	*	*	
<i>Linguagem</i>	3	-	-	-	-	-	3
	Dialogo	Diálogo	*	*	*	*	
<i>Dial.</i>	1	3	-	-	-	-	4
	Transformação	Transformadores	*	*	*	*	
<i>Tranfor</i>	1	2	-	-	-	-	3

Quadro XXXVIII – Extensão dos radicais Pedagogia da Autonomia

Redução ao radical	<i>Ser</i>	<i>Serem</i>	<i>Seres</i>	<i>Sendo</i>			
<i>Ser</i>	33	1	2	13			49
	Educador	Educando (s)	Educativa	Educativo-crítica	Educação		
<i>Educa</i>	10	18	3	2	1		34
	Ensina	Ensinado (s)	Ensinando	Ensinar	Ensinar-lhe	Ensino	
<i>Ensino</i>	5	5	2	11	1	8	32
	Assunção	Assumindo-(nos)	Assumir (se)	Assumido (a)	Assumindo-se	Assumo Assuma Assume	
<i>Assunção</i>	8	4	7	2	3	7	31
	Aprende	Aprendizagem	Aprendendo	Aprender	Aprendido (s)	Aprendiz	
	Aprendem	Aprendizado	Aprendo	Aprendê-los			
<i>Aprendi</i>	6	6	2	9	3	5	31
	Escuta	Escutador	Escutando	Escutar	Escutou	Escutá-lo	

	Escutam						
<i>Escuta</i>	12	1	1	10	1	1	26
	Pensar	Pensante	Pensamento	Pensam			
<i>Pensar</i>	18	1	2	4			25
	Fala	Falam	Falar				
<i>Fala</i>	16	1	8				25
	Objeto	Objetos					
<i>Objeto</i>	22	3					25
	Outro	Outros					
<i>Outro</i>	19	4					23
	Formação	Forma	Formador	Formado	Formar-se	Formando	
<i>Forma</i>		Formar	(a)				
	Certa (s)	Certo (s)					
<i>Certo</i>	2	20					22
	Faz	Fazendo	Fazer	Fazê-lo	Façamos		
<i>Faz</i>	7	1	10	2	2		22
	Pratica	Prática					
<i>Prática</i>	1	20					21
	Sabe	Saber	Saberes				
<i>Saber</i>	5	11	4				20
	Conhece	Conhecer	Conhecimento				
<i>Conheci</i>	1	4	13				18
	Professor (s)	Professora					
<i>Profess</i>	15	3					18
	Comunica	Comunicação	Comunicado	Comunicabilidade	Comunicante	Intercomunicação	
<i>Comunica</i>	4	5	2	2	3	1	17
	Inteligir	Inteligência	Inteligido	Inteligibilidade	Inteligente	Intelegibilidade	
<i>Intelig</i>	3	7	2	1	1	2	18
	Ética	Eticidade	Eticamente	Ético (s)			
<i>Étic</i>	7	3	1	5			16
	Mundo						
<i>Mundo</i>	16						16
	Pode	Podem	Podemos	Poder			
<i>Poder</i>	7	1	4	4			16
	Capacidade	Capaz					

<i>Capaz</i>	7	8					15
	Criticado	Criticamente	Crítica (s)	Crítico (s)			
<i>Critic</i>	1	5	4	5			15
	Curiosa	Curiosidade	Curioso (s)				
<i>Curios</i>	2	10	3				15
	Conteúdo						
<i>Conteúdo</i>	14						14
	Possibilidade (s)	Possível					
<i>Possibil</i>	6	6					12
	Processo						
<i>Processo</i>	12						12
	Produção	Produz	Produzido (a)	Produzir			
<i>Produção</i>	8	1	2	1			12
	Dever	Deve	Devem	Deveres	Deveria	Devo	
<i>Dever</i>	1	5	1	1	1	3	12
	Sentido						
<i>Sentido</i>	12						12
	Autonomia						
<i>Autonomia</i>	8						8

Quadro XXXIX- Qualidades do sujeito na *Pedagogia do Oprimido*

QUALIDADES DO SUJEITO	FREQUÊNCIA
<i>Sujeitos do processo</i>	6
<i>Sujeitos cognoscentes</i>	6
<i>Sujeitos dialógicos ou do diálogo</i>	5
<i>Sujeitos descodificadores</i>	5
<i>Sujeitos da conquista / para a conquista</i>	4
<i>Sujeito do ato</i>	3
<i>Sujeitos da História</i>	2
<i>Sujeito da busca</i>	2
<i>Sujeitos da educação ou sujeito educador</i>	2
<i>Sujeitos do pensar</i>	2
<i>Sujeitos que se encontram</i>	2
<i>Sujeitos de sua ação ou da ação</i>	2
<i>Sujeitos de seu próprio movimento</i>	1
<i>Sujeito de decisão</i>	1
<i>Sujeito narrador</i>	1
<i>Sujeito pronunciante</i>	1
<i>Sujeitos endereçados ao mundo</i>	1
<i>Sujeitos da transformação</i>	1
<i>Sujeito em esperança</i>	1
<i>Sujeito da denúncia</i>	1
<i>Sujeitos que não aspiram comprometer-se</i>	1
<i>Sujeitos que vão descobrindo</i>	1
<i>Sujeitos exclusivos da investigação</i>	1
<i>Sujeitos que dominam</i>	1
<i>Sujeito que mitifica</i>	1
<i>Sujeito no outro</i>	1

Quadro XL - Qualidades do sujeito na *Pedagogia da Esperança*

QUALIDADES DO SUJEITO	FREQUÊNCIA
<i>Sujeito – objeto</i>	3
<i>Sujeito cognoscente</i>	3
<i>Sujeito que é capaz de conhecer</i>	2
<i>Sujeito de uma prática</i>	2
<i>Sujeito envolvido em seu processo</i>	2
<i>Sujeitos curiosos e indagadores</i>	1
<i>Sujeito crítico, humilde e determinado</i>	1
<i>Sujeitos cada vez mais críticos</i>	1
<i>Sujeito ensinante</i>	1
<i>Sujeitos políticos e transformadores</i>	1
<i>Sujeitos históricos e transformadores da realidade</i>	1
<i>Sujeito que decide</i>	1
<i>Sujeitos de profundos sustos e medos</i>	1

Quadro XLI – Qualidades do sujeito na *Pedagogia da Autonomia*

QUALIDADES DO SUJEITO	FREQUÊNCIA
<i>Sujeito da fala e da escuta (que se dá ao discurso)</i>	5
<i>Sujeito que conhece / do conhecimento</i>	2
<i>Sujeito que é capaz</i>	2
<i>Sujeito que assume ou da assunção</i>	2
<i>Sujeitos que pensam</i>	2
<i>Sujeitos do processo</i>	2
<i>Sujeitos éticos</i>	2
<i>Sujeitos da produção</i>	2
<i>Sujeitos críticos</i>	2
<i>Sujeitos da autonomia</i>	1
<i>Sujeitos de opções</i>	1
<i>Sujeito de ocorrências</i>	1
<i>Sujeito sócio, histórico, cultural</i>	1
<i>Sujeito da procura, da decisão e da ruptura</i>	1
<i>Sujeito histórico e transformador</i>	1
<i>Sujeito da formação</i>	1
<i>Sujeito criador</i>	1
<i>Sujeito da construção</i>	1
<i>Sujeito inacabado</i>	1
<i>Sujeito da História</i>	1
<i>Sujeito dialógico</i>	1
<i>Sujeito da aprendizagem</i>	1
<i>Sujeito que se abre</i>	1