

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

ERNESTO FERREIRA GALLI

**O diálogo em Paulo Freire: Uma análise a partir da *Pedagogia do Oprimido*
e da *Pedagogia da Esperança***

**SÃO CARLOS/SP
2015**

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

ERNESTO FERREIRA GALLI

**O diálogo em Paulo Freire: Uma análise a partir da *Pedagogia do Oprimido*
e da *Pedagogia da Esperança***

Dissertação 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 a obtenção do Título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga

**SÃO CARLOS/SP
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G168dp Galli, Ernesto Ferreira.
O diálogo em Paulo Freire : Uma análise a partir da
Pedagogia do Oprimido e da *Pedagogia da Esperança* /
Ernesto Ferreira Galli. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
176 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação. 2. Diálogo. 3. Freire, Paulo Reglus Neves,
1921-1997. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



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 do candidato Ernesto Ferreira Galli, realizada em 25/02/2015:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula
UEPG

Enquanto escrevo isto, me ocorre que a peculiaridade da maioria das coisas que consideramos frágeis é o modo como elas são, na verdade, fortes. Havia truques que fazíamos com ovos, quando crianças, para demonstrar que eles são, apesar de não nos darmos conta disso, pequenos salões de mármore capazes de suportar grandes pressões, e muitos dizem que o bater de asas de uma borboleta no lugar certo pode criar um furacão do outro lado de um oceano. Corações podem ser partidos, mas o coração é o mais forte dos músculos, capaz de pulsar durante toda a vida, setenta vezes por minuto, e não falhar quase nunca. Até os sonhos, que são as coisas mais intangíveis e delicadas, podem se mostrar incrivelmente difíceis de matar.

Coisas Frágeis - Neil Gaiman

AGRADECIMENTOS

Sempre li e ouvi que o agradecimento de um trabalho deve ser a parte em que a pessoa precisa agradecer quem contribuiu de fato com o trabalho, ou seja, quem esteve presente na sua execução, leu, opinou, participou da banca de qualificação, de forma geral, de fato teve uma real participação. Entretanto, sou o resultado de várias relações com o mundo e com outras pessoas e cada momento dessas relações me proporcionou o repensar de minhas práticas cotidianas, de trabalho e de vida.

Dessa forma são muitos(as) os(as) que me ajudaram, direta ou indiretamente, a concluir essa dissertação e tentarei agradecer a todos(as). Provavelmente faltarão nomes neste agradecimento escrito, mas espero que as pessoas entendam que a memória falha e saibam que parte do que com elas vivi e aprendi está contido nesse trabalho.

Inicialmente, gostaria de agradecer a uma das pessoas que mais contribuiu nessa trajetória. Ela, que no início deste trabalho estava ao meu lado como companheira, amiga e namorada, agora, na sua finalização, continua ao meu lado, fortalecendo nosso companheirismo, nossa amizade e sendo minha esposa. Seu apoio foi constante, incentivando, problematizando, ensinando, lendo várias vezes todo o trabalho e buscando sempre que eu desse meu melhor. A partir dos diálogos que tivemos, repensei vários momentos deste trabalho e a partir de suas problematizações refleti diversos aspectos da minha análise. A partir do seu apoio este trabalho chegou a seu fim.

Então gostaria de agradecer à Milena Veneziano Paes por todos os dias estar ao meu lado contribuindo por meio de cada gesto, cada palavra de ajuda, cada olhar de compreensão, cada bronca de incentivo, cada carinho dedicado. Tenho certeza que grande parte dessa dissertação só foi possível pela sua presença ao meu lado, caminhando de mãos dadas comigo, participando ativamente da minha vida.

Gostaria de agradecer também à minha orientadora, a professora Fabiana Marini Braga, por todos os nossos diálogos sobre a dissertação e seus desdobramentos, pelo apoio e pelas orientações que foram essenciais a esse trabalho.

À professora Roseli Rodrigues de Mello que me acompanha desde que esse trabalho era apenas uma ideia e me ajudou a compreender sua importância. Agradeço por incentivar o estudo do diálogo, pelas contribuições com a minha leitura de Paulo Freire e pelas importantes contribuições dadas na qualificação dessa dissertação.

Também gostaria de agradecer a professora Jarina Rodrigues Fernandes, que estava presente na qualificação e com suas considerações tão amorosas, contribuiu muito com esse trabalho.

Gostaria de agradecer ainda à professora e colega Lucimara de Paula, que participou dos princípios da ideia desta dissertação contribuindo com meus estudos no grupo de estudos Paulo Freire. Obrigado por prontamente se dispor a participar da banca avaliadora.

Gostaria de agradecer aos colegas Paulo Bento, Rosimara Correia, Francisca Constantino e a todos(as) do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, que proporcionaram e proporcionam várias reflexões e aprendizados. Agradeço em especial aos participantes do grupo de gênero que puderam acompanhar de forma mais próxima, nos últimos dois anos, o desenvolvimento das minhas reflexões.

Gostaria de agradecer aos amigos, que hoje fazem parte da minha família, Thiago Manfrini, Rafael Manfrini, Flávia Sant'Ana, Viviane Andrade Bandeira e Aparecido Ferreira, que sempre me incentivaram à leitura, me apresentaram efetivamente o autor Paulo Freire e sempre contribuíram com minha prática, dialogando sobre a realidade e a nossa possível atuação.

Não posso deixar de agradecer ainda àqueles que me ajudaram a visualizar na prática a teoria de Paulo Freire. Pelos trabalhos conjuntos, agradeço aos amigos Luiz Gonçalves Júnior, Gorpo Belmonte e Spina Carmo, que promoveram ótimas oportunidades de diálogos, de reflexões e práticas possíveis dentro da teoria de Paulo Freire.

Cabe também um agradecimento aos meus colegas do Kendo, ao meu Sensei Yashiro Yamamoto, e ao colega de Iado José de Anchieta Rodrigues que me ensinam, com seu exemplo, a importância da disciplina e da serenidade para continuar a lutar.

Por fim, gostaria de agradecer à minha mãe Maria Odete Libório Ferreira e meu pai Roberto Ernesto Galli que sempre estiveram presentes em meus estudos e lutaram, me ensinando e incentivando, para que hoje eu estivesse aqui. Às minhas irmãs Daniele Ferreira Galli e Priscila Ferreira Galli que, cada uma a sua maneira, muito me ensinaram por meio das discussões, diálogos e escuta paciente. Ao meu irmão Henrique de Oliveira Galli que sempre me inspirou a lutar sempre, e a Damaris de Oliveira que demonstra em sua prática que a transformação é possível.

RESUMO

Paulo Freire é um importante pensador da área educacional e traz diversas contribuições para refletirmos a possibilidade de transformação da sociedade e dos sujeitos. O diálogo é um aspecto central em sua teoria e assume um papel importante na sociedade atual, uma vez que esta se encontra em um momento mais democrático, com amplo acesso à informação e à possibilidade de questionamentos dos papéis sociais. Da mesma forma, o papel da escola não é mais o mesmo de antigamente e o diálogo aparece como uma possibilidade concreta para a escola lidar com as necessidades da sociedade da informação. Nesse sentido, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como o conceito de diálogo apresenta-se nas obras *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008/1992) de Paulo Freire? A escolha das obras foi feita considerando os seguintes elementos: a primeira é um marco na teoria de Paulo Freire e a segunda é uma releitura da primeira, feita a partir da reflexão das vivências do autor nos 22 anos que se passaram entre a publicação das duas obras. Baseada na questão e partindo da hipótese de que houve uma alteração no conceito de diálogo, esta pesquisa objetivou: 1) Identificar o conceito de diálogo em cada obra selecionada; 2) Analisar as aproximações e diferenças do conceito de diálogo nas obras analisadas; e 3) Verificar o que acarretou a alteração (caso a mesma tenha ocorrido) do conceito de diálogo. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, realizando a análise a partir dos trechos que continham os radicais *diál* e *dial*. A partir da análise das duas obras, pudemos compreender o diálogo em suas dimensões teórico e prática, e o papel que ambas ocupam na busca pela transformação social. De modo geral, notamos que a partir das mudanças de contexto pelas quais Freire passou e da mudança nos aspectos que influenciaram a sua escrita nas duas obras, o diálogo passa a ocupar um lugar diferente em sua teoria, ou seja, de um meio para atingir a transformação para ser a própria transformação, tanto no âmbito do sujeito quanto na relação que ele estabelece com sua realidade. Ainda, identificamos que as relações e os diálogos que o autor estabeleceu no decorrer de sua vida com diversos grupos influenciaram significativamente as alterações desse conceito, principalmente por meio dos conceitos unidade na diversidade e democracia, oriundos de suas reflexões na obra *Pedagogia da esperança*. Portanto, a contribuição desta pesquisa consiste na defesa do diálogo freireano enquanto elemento necessário para o reconhecimento da diversidade, para o aprendizado e para um futuro melhor para todos e todas, além da possibilidade de transformação da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; Educação; Paulo Freire.

Abstract

Paulo Freire is an important thinker in the education sector and brings many contributions to reflect the possibility of transformation of society and individuals. The dialogue is central in his theory and plays an important role in today's society, since this is in a more democratic moment, with wide access to information and the possibility of questioning the social roles. Similarly, the school's role is no longer what it used to and the dialogue appears as a real possibility for the school address the needs of the information society. In this sense, this research sought to answer the following question: As the concept of dialogue is presented in the works *Pedagogy of oppressed* (2003) and *Pedagogy of hope: a reunion with the Pedagogy of the Oppressed* (2008) of Paulo Freire? The choice of works was made considering the following elements: the first work is a milestone in the theory of Paulo Freire and the second, is a reliving of the first, made from the reflection of the author's experiences in the 22 years that have passed between the publication of the two works. Based on that issue and starting from the hypothesis that a change has occurred in the concept of dialogue, this research aimed to: 1) Identify the concept of dialogue in each selected work; 2) To analyze the similarities and differences of the concept of dialogue in the analyzed works; and 3) Check what caused the change (if it occurred) the concept of dialogue. The methodological procedures used were the bibliographic research and content analysis, performing the analysis from the sections containing the *diál* and *dial* radicals. From the analysis of the two works we could understand the dialogue in its theoretical and practical dimensions, and the role that both occupy in the search for social transformation. In general we note that, from the context of changes that went Freire and, from the change of the aspects that influenced your writing in both works, the dialogue now occupies a different place in his theory, changed, a way to achieve the transformation to be the transformation both in the subject and the relationship he has with his reality. Still, we identified that the relationships and the dialogue that the author has established in the course of your life with different groups, significantly influenced the changes of this concept mainly through the concepts unity in diversity and democracy, coming from his reflections on pedagogy of hope. Therefore, the contribution of this research is the defense of Freire's dialogue as a necessary element for the recognition of diversity, for learning and for a better future for all people, and the possibility of transforming education.

KEYWORDS: dialogue; Paulo Freire; education.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Radicais da <i>Pedagogia do oprimido</i>	55
Quadro II – Amor	58
Quadro III – Humildade	59
Quadro IV – Fé	60
Quadro V – Confiança	61
Quadro VI – Esperança	62
Quadro VII - Pensamento Crítico	63
Quadro VIII – Práxis	65
Quadro IX – Pronúncia	67
Quadro X – Cognição	70
Quadro XI - Educação/Educando(a).....	72
Quadro XII - Conteúdo programático	75
Quadro XIII – Conscientização	79
Quadro XIV – Libertação	80
Quadro XV – Liderança	83
Quadro XVI – Revolução	87
Quadro XVII – Antidiálogo	92
Quadro XVIII - Radicais da <i>Pedagogia da esperança</i>	103
Quadro XIX – Introdução	106
Quadro XX – Lembranças	107
Quadro XXI – Linguagem	108
Quadro XXII - Diálogo com militantes	110
Quadro XXIII - Críticas ao diálogo	112
Quadro XXIV – Democracia	112
Quadro XXV – Silêncio	114
Quadro XXVI – Conscientização	116
Quadro XXVII - Professor/Professora	117
Quadro XXVIII – Aprendizado	121
Quadro XXIX - Unidade na diversidade	123
Quadro XXX – Antidiálogo	125
Quadro XXXI - Conceitos da <i>Pedagogia do oprimido</i>	131

Quadro XXXII - Conceitos da <i>Pedagogia da esperança</i>	135
Quadro XXXIII - Conceitos da <i>Pedagogia do oprimido</i> x <i>Pedagogia da esperança</i>	137
Quadro XXXIV - Categorias semelhantes	140

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	10
SEÇÃO 1 - DIÁLOGO PRESENTE NA VIDA DE FREIRE	18
1.1 - Exílio.....	26
1.2. Retorno ao Brasil.....	31
SEÇÃO 2 – O SUJEITO E O MUNDO NA TEORIA DE PAULO FREIRE.....	35
SEÇÃO 3 - O CAMINHO METODOLÓGICO.....	42
3. 1 - Pesquisa bibliográfica	42
SEÇÃO 4 - O CONCEITO DE DIÁLOGO NA OBRA <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i>	49
4.1 - Elementos básicos do diálogo.	57
4.1.1 - Amor.....	57
4.1.2 - Humildade	58
4.1.3 - Fé.....	60
4.1.4 - Confiança	61
4.1.5 - Esperança	62
4.1.6 - Pensamento crítico	63
4.1.7 - Práxis.....	65
4.1.8 - Pronúncia.....	67
4.2 - Características decorrentes do diálogo	70
4.2.1 - Cognição	70
4.2.2 - Educação e relação educador - educando/educando - educador	72
4.2.3 - Conteúdo programático	75
4.2.4 - Conscientização.....	78
4.2.5 - Libertação.....	80
4.2.6 - Liderança.....	83
4.2.7 - Revolução.....	87
4.3 - Antidiálogo	91
SEÇÃO 5 - O CONCEITO DE DIÁLOGO NA OBRA <i>PEDAGOGIA DA ESPERANÇA</i>	98
5.1 - Diálogo com o passado	105
5.1.1 - Introdução	105
5.1.2 - Lembranças da prática.....	106
5.1.3 - Diversidade lingüística	108
5.1.4 - Diálogo com militantes	109

5.1.5 - Críticas ao diálogo.....	112
5.2 - Os elementos do diálogo na Pedagogia da esperança.	114
5.2.1 - Democracia.....	114
5.2.2 - Silêncio.....	115
5.2.3 - Consciência	117
5.2.4 - Professor/Professora.....	119
5.2.5 - Aprendizado	120
5.2.6 - Unidade na diversidade	122
5.3 - Antidiálogo	124
SEÇÃO 6 – O DIÁLOGO – ENTRE A <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i> E A <i>PEDAGOGIA DA ESPERANÇA</i>	127
6.1 - O diálogo na Pedagogia do oprimido.....	127
6.2 - O diálogo na Pedagogia da esperança	132
6.3 - Entre o diálogo na Pedagogia do oprimido e na Pedagogia da esperança	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A - TRECHOS COMPLETOS <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i>	150
APÊNDICE B - TRECHOS COMPLETOS <i>PEDAGOGIA DA ESPERANÇA</i>	169

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de graduação em Pedagogia, cursado na Universidade Federal de São Carlos, estudei brevemente a teoria de Paulo Freire e o seu conceito de diálogo. Desde então, algumas inquietações foram despertadas em relação às diferentes formas que o conceito de diálogo do referido autor é abordado e utilizado na atual sociedade.

Assim, a partir de afirmações de colegas e professores(as) sobre a necessidade do diálogo na prática pedagógica, passei a questionar alguns pontos envolvendo o diálogo, tais quais: de qual diálogo os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) estão falando? Como estabelecer um diálogo com as outras pessoas? Qual a diferença entre diálogo e conversa? Quais critérios são importantes para se estabelecer um diálogo?

A partir destas inquietações e questionamentos e de minha participação no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que tem nas teorias dialógicas sua principal base de estudo, interessei-me pelas contribuições da aprendizagem dialógica. Tal conceito está pautado na teoria da ação comunicativa de Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire e a partir dos estudos sobre esses autores é que comecei a me questionar sobre a importância do diálogo na obra de Paulo Freire e como ele vinha sendo necessário na atual sociedade da informação.

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI vivemos na chamada sociedade da informação, que é resultado, principalmente, da acelerada inovação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que disponibilizam diversas fontes de informação.

Castells (2005) discute a sociedade em rede, afirmando que esse contexto já não se prevalece pela quantidade da informação, mas sim pela forma como o mundo se relaciona com o meio que se utiliza. Nessa nova sociedade, as relações, a vida, o governo e o mundo da vida começam a estar presentes em redes virtuais.

Desse modo, a sociedade em rede permite que todos(as) participem de decisões e, com isso, permite a existência de uma sociedade mais democrática, que possibilita o compartilhamento de decisões devido à velocidade em que as pessoas podem se comunicar (CASTELLS, 2005).

Nesse mundo flexível, as pessoas precisam dominar o que fazer com a informação. Nessa direção, Castells (1999) afirma que as pessoas necessitam de uma educação que reconheça o ser humano como a grande matéria prima devido à necessidade de

mão de obra especializada para o manejo dessas novas tecnologias e que produza novas tecnologias voltadas para a informação (EBOJ *et al.*, 2002, p. 14).

Mais uma vez, o papel da educação aparece como instrumento central capaz de erradicar as desigualdades sociais que provocam exclusão. Mello, Braga e Gabassa (2012) destacam a potencialidade da escola enquanto "difusora de instrumentos intelectuais básicos" (2012; p.28), capaz de possibilitar aos grupos excluídos uma maior proteção social em relação ao trabalho e aos direitos sociais. Porém, sabemos que o amplo acesso ao conhecimento ainda não pertence a todas as pessoas.

Outro aspecto de destaque reside no fato de que a sociedade da informação passa por novos questionamentos, alterando as relações das pessoas. A título de exemplo, destaca-se a sexualidade e o papel das mulheres que já não se dá de forma estática e inquestionável (CASTELLS, 1999). Desse modo, os valores tradicionais têm dado espaço às ações mais dialógicas. Alguns autores como Flecha, Gomes e Puigvert (2001), definem esse fenômeno como um giro dialógico.

Com a inserção desse giro dialógico (FLECHA; GOMES; PUIGVERT, 2001) no atual contexto, as pessoas passam a ter mais opção de escolha. Podemos perceber isso, por exemplo, na participação das mulheres e jovens na sociedade.

Nesse sentido, os papéis e relações que antes eram estabelecidos como "naturais", passaram a ser questionados e, aos poucos, modificados. Segundo Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 150):

Na sociedade informacional não só aumentam as 'realidades' dialógicas, mas também os fins dialógicos: as diferenças entre pessoas e grupos, cada dia mais, tratamos de resolver por meio do diálogo e, se não conseguimos, reivindicamos que seja possível fazê-lo¹.

Um exemplo concreto desta mudança é a consulta feita pelos governos a muitos movimentos sociais com intuito de buscar a melhoria ou implantação de uma determinada política pública. Nesses casos, o diálogo é um elemento central para a busca de um consenso, tanto em nível político, quanto em nível social. Nesse sentido, é importante nos questionarmos sobre qual diálogo queremos estabelecer com as pessoas para podermos dar conta de continuar as transformações sociais.

¹ "Em La sociedad informacional no sólo aumentan las 'realidades' dialógicas, sino también los propósitos dialógicos: las diferencias entre personas y grupos, cada día más, las tratamos de resolver a través del diálogo y, si no nos dejan, reivindicamos que sea posible hacerlo." (FLECHA, GÓMEZ, PUIGVERT, 2001, p.150).

Cabe ressaltar que apesar de vivenciarmos um momento mais propício ao diálogo, a sociedade ainda está distante de uma realidade puramente dialógica, conforme afirmam Mello, Braga e Gabassa (2012, p.40):

Reconhecemos que há uma distância considerável entre os objetivos dialógicos dos movimentos progressistas e a realidade prática de nosso dia a dia. Mas também consideramos que o esforço feito por diferentes grupos que reivindicam cotidianamente o diálogo (estudantes, mulheres, minorias étnicas, etc.) já movimenta a realidade num sentido mais dialógico, mesmo num ritmo mais lento do que o desejado por aquelas pessoas que lutam para alcançá-lo.

Nesse entender, é possível afirmar que o fato de não vivermos ainda em um mundo pautado essencialmente no diálogo não significa que devemos negar ou ignorar os avanços ou tampouco parar de lutar por eles. Mas sim, que temos desafios a serem percorridos, tornando-se ainda mais necessária a ampliação do diálogo como meio de superar as desigualdades e unir as diferenças que foram aproximadas na sociedade da informação.

É essencial destacarmos ainda que o giro dialógico (FLECHA; GOMES; PUIGVERT, 2001) pelo qual passou a sociedade também alterou o papel da escola, que se tornou um espaço mais dialógico. O(a) professor(a) já não exerce o mesmo papel que antigamente, pois a relação que ele(a) estabelece com os(as) estudantes também não é a mesma. De acordo com Eboj et al. (2002), "a autoridade do(a) professor(a) se transformou, perdeu uma autoridade concedida, e agora deve ganhar o respeito do(a) aluno(a) através da negociação com elas e eles²" (p. 26). Isso implica não só na atuação do(a) professor(a) em sala de aula, mas em toda a equipe escolar, que precisa buscar alternativas baseadas no diálogo para lidar com as necessidades da sociedade da informação.

Nesse sentido, a obra de Paulo Freire se apresenta de forma relevante, porque aponta caminhos para melhoria da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, tendo por base o diálogo e a transformação social.

Paulo Freire é um dos maiores educadores contemporâneos e sua teoria tem influência mundial no campo educacional. Flecha e Puigvert (1998, p. 22) demonstram isso ao destacar a importância de sua obra mundialmente e o seu encontro com as principais teorias sociológicas:

Freire é o educador contemporâneo mais influente a nível mundial, e como sua importância não para de crescer nos países mais ricos. Basta dedicar 2 a 3 minutos consultando as bases de dados mais significativas da educação (ERIC) e ciências

² "La autoridad del profesor y de la profesora ha cambiado, pierde una autoridad concedida sin más y ahora debe ganarse el respeto de su alumnado a través de la negociación con ellos y ellas." (Eboj *et al.* 2002, p. 26).

sociais (SOCIOFILE): nos últimos dez anos Freire tem nelas respectivamente 203 e 89 citações (...). Se chega a mesma conclusão aprofundada nas principais obras de ciências sociais da atualidade (Habermas 1998/1992, Giddens 1995/1991, Beck 1997/1994): todas seguem a mesma perspectiva dialógica de que Paulo Freire foi precursor³.

É importante ressaltarmos que o diálogo, nos moldes propostos por Freire, é uma forma de se relacionar e proporcionar a ampliação do aprendizado, que não deve se dar apenas por uma via, ou seja, por meio do monólogo individual entre as pessoas, mas sim com toda a comunidade e seu entorno.

Segundo Freire (1986), "o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual" (FREIRE, 1986, P. 14). Assim, o aprendizado se potencializa com as contribuições diversas de todas as pessoas envolvidas e suas lógicas, presentes na interação, pois "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais e por sempre aprendermos estamos em constante transformação" (FREIRE, 2003/1970, p. 81).

Contudo, o aprendizado não se realiza apenas quando há interação. Para que ele ocorra, é necessário que haja uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2006, p.115)

Nesse sentido, é por meio do diálogo horizontal que os homens e mulheres se conhecem, se re-conhecem e se re-criam juntos *com*⁴ outros homens e mulheres.

Para Freire, é a partir desta relação horizontal com as(os) educandas(os) que se torna possível o aprendizado. Ele demonstra em suas obras diversos momentos de aprendizado que vivenciou com diversas pessoas de diferentes classes econômicas e muito desse aprendizado só foi possível porque o diálogo se fez enquanto pressuposto da interação.

Ao retomar essas e outras situações que apresenta em suas obras, Freire demonstra como a relação dialógica foi transformadora para essas pessoas, que antes não se

³ "Freire es el educador contemporáneo más influyente a nivel mundial y cómo su importancia no para de crecer también en los países más ricos. Basta dedicar 2 o 3 minutos a consultar las bases de datos más poderosas de educación (ERIC) y ciencias sociales (SOCIOFILE): en los últimos diez años Freire tiene en ellas respectivamente 203 y 89 citas (...) Se llega a la misma conclusión profundizada en las principales obras de las ciencias sociales de la actualidad (Habermas 1998/1992, Giddens 1995/1991, Beck 1997/1994): todas siguen la misma perspectiva dialógica de la que Paulo ha sido precursor" (1998, p. 22).

⁴ O *com* está em destaque para ressaltar que a relação é horizontal e não vertical (pois está seria para ou sobre).

reconheciam como sujeitos capazes de conhecer em uma relação com o(a) outro(a), que também é capaz de conhecer. Para o autor, "ensinar e aprender são (...) momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer" (Freire 2008, p. 47). Assim, é possível conhecermos na relação *com* as pessoas por meio do diálogo.

Nessa perspectiva, o diálogo é uma forma de aprendizado coletivo e de transformação em que as pessoas de diferentes contextos podem se encontrar e aprender mutuamente, buscando o aprendizado. O ser humano enquanto ser consciente do seu inacabamento tem a possibilidade de "educar-se e interferir no mundo que está sendo, para transformá-lo⁵" (MELLO, 2009 p.173). À medida que existe uma relação direta entre ação e reflexão, não é possível para Freire (2003/1970) agir no mundo sem refletir sobre ele. Assim, a proposta de educação dialógica está diretamente ligada com a ação no mundo, uma vez que reconhece que "o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é." (FREIRE, 2006, p. 47).

Assim, é possível percebermos a centralidade do diálogo na obra freireana. Entretanto, consideramos ser necessária a compreensão desse conceito nos diferentes momentos da obra de Paulo Freire, pois apesar de sempre manter como eixo central de seu pensamento a busca por uma educação que favoreça as classes populares, suas relações *com e no mundo* imprimiram mudanças em seu pensamento.

Paulo Freire vivenciou várias das transformações que a sociedade tem passado, viajou por vários lugares do mundo e dialogou com muitas pessoas. A partir dessas vivências e das mudanças da sociedade, verificaremos se Freire se repensou e repensou o diálogo.

Este aspecto fica evidente quando o autor faz um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, escrita na década de 1970, ao escrever *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, em 1992. Nesse segundo livro, o autor relembra as influências, repensa sua teoria e revisita seus conceitos, sendo um deles o diálogo.

Assim, diante das características apresentadas do giro dialógico, em que o diálogo assume papel central e posta a necessidade de compreender o diálogo na totalidade da obra freireana, uma vez que esta teoria é importante para a transformação da sociedade, esse estudo buscará responder a seguinte questão: *Como o conceito de diálogo se apresenta nas*

⁵ "posibilita el educarse y el interferir en el mundo que está siendo, para transformarlo" (MELLO, 2009 p.173)

*obras Pedagogia do oprimido (2003/1970)*⁶ e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (2008/1992)* de Paulo Freire?

Tal questão nos levou ao estabelecimento de algumas hipóteses, a saber: a existência de uma diferença entre o conceito apresentado na obra *Pedagogia do oprimido (2003/1970)* e na *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (2008/1992)* e o fato de que essa diferença se apresenta devido ao contexto no qual Paulo Freire se encontrava no momento de escrita dos dois trabalhos.

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivos: 1) Identificar o conceito de diálogo em cada obra selecionada; 2) Analisar as aproximações e diferenças do conceito de diálogo nas obras analisadas; e 3) Verificar o que acarretou a alteração (caso a mesma tenha ocorrido) do conceito de diálogo.

Ao definir a pesquisa, realizamos uma busca no Scielo⁷ para verificar se existe algum artigo ou pesquisa sobre a temática do diálogo em alguma das obras de Freire. Para isto, utilizamos os descritores: Paulo Freire e dialogo (sem acento) na busca.

Encontramos um total de 28 artigos, sendo 23 em português, quatro em espanhol e 1 em inglês. Dentre estes 28 artigos, somente dois trazem uma preocupação com o conceito de diálogo de Freire. Um deles intitulado *Homens e mulheres de "palavra": diálogo e educação popular*⁸ de Brayner, publicado em 2008, que busca compreender o diálogo para os(as) autores(as) Hannah Arendt, Martin Buber, Jürgen Habermas e, claro, Paulo Freire, focando o aspecto comum a todos que é, de forma geral, a salvação pela palavra. No segundo, intitulado *Filosofía para niñas y niños el diálogo filosófico en América Latina*⁹ de Pierla, publicado em 2007, o diálogo é apresentado sob a ótica de dois autores: Paulo Freire e Mathew Lipman. Assim, o artigo dedica-se a compreender o diálogo para esses autores buscando entender como seus conceitos podem contribuir para a libertação das pessoas e para a aquisição da consciência crítica.

Ambos os artigos explicitados, apesar de abordarem o diálogo de Freire, não buscam especificamente compreender esse conceito nas obras do autor. Os outros artigos, conforme explicitamos, também não citam o diálogo como base para a realização da sua pesquisa.

⁶ Para realizarmos a referência da obra colocaremos primeiramente o ano da edição utilizada neste estudo para, em seguida, indicar o ano da 1ª edição da obra.

⁷ Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 23/12/2014

⁸ Texto disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a09.pdf>>. Acesso em 23/12/2014

⁹ Texto disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em 23/12/2014

Ainda realizamos uma busca em uma base internacional de pesquisa de artigos no campo educacional, com o objetivo de observar como está a pesquisa sobre o diálogo de Freire em âmbito internacional, uma vez que o referido autor tem grande reconhecimento fora do país. No ERIC¹⁰, encontramos 117 respostas aos mesmos descritores - Paulo Freire e diálogo. Dentre estas respostas 22 artigos estão relacionados com o diálogo na obra de Freire, em sua maioria na utilização do diálogo como um fator importante na educação.

Dois desses artigos discutem o diálogo de Freire e Bakhtin – um de Rule *Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning* (2013)¹¹ e outro de Bowers *Freire (with Bakhtin) and the Dialogic Classroom Seminar* (2005)¹². Dois artigos, dos autores Rule (2004) e Roberts (1999) utilizam o diálogo comparando com os de vários autores, entre eles Freire, para abordar a questão da auto-reflexão e a criatividade¹³. Dois textos dos autores Stenberg (2006) e Gushiken (2012) se relacionam com a teologia da libertação¹⁴. Dois textos dos autores Schryer (1987) e Leach (1982) tratam da discussão do diálogo e suas relações com conceitos como política, avaliação e práxis¹⁵. Dois textos de Koli (2012) e Costa (2011) utilizam o diálogo abordado pelo autor para discussão da diversidade¹⁶. O restante aborda a discussão da teoria de Freire, referenciais, a influência da teologia da libertação, a discussão da moral e da construção da paz¹⁷. Grande parte dos artigos encontrados no ERIC foi escrito nos últimos 40 anos, e somente quatro dos 117 foram publicados no ano de 2014.

Dessa forma, as pesquisas internacionais demonstram maior ênfase no estudo de Paulo Freire do que a pesquisa realizada no Brasil, partindo da seleção feita nesses dois bancos de dados. Portanto não foi encontrado nenhum artigo relacionado com a proposta deste trabalho de pesquisa. Assim, entendemos que este trabalho apresenta uma grande relevância acadêmica, visto que não foi realizada nenhuma pesquisa relacionada com a questão apresentada sobre o diálogo nas obras *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992).

¹⁰ Education Resources Information Center. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em 22/12/2014

¹¹ Texto disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2009.00606.x#.VNDsCTHF_kA>. Acesso em 22/12/2014

¹² Texto disponível em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=4&id=EJ739644>>. Acesso em 22/12/2014

¹³ Textos disponíveis em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=3&id=EJ681861>> e <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=6&id=EJ593599>>. Acesso em 22/12/2014

¹⁴ Textos disponíveis em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=4&id=EJ751733>> e <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=2&id=EJ963070>>. Acesso em 22/12/2014

¹⁵ Textos disponíveis em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=7&id=ED280072>> e <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=5&id=EJ273901>>. Acesso em 22/12/2014

¹⁶ Textos disponíveis em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&id=EJ955884>> e <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue&pg=2&id=ED539065>>. Acesso em 22/12/2014

¹⁷ Texto disponível em: <<http://eric.ed.gov/?q=Freire+dialogue>>. Acesso em 22/12/2014

Buscando organizar o processo de investigação deste trabalho desde seus apontamentos e reflexões iniciais até as análises mais específicas, e buscando ainda apresentar ao leitor os caminhos percorridos, o presente trabalho se organiza da seguinte forma: na Seção 1, apresentaremos a caminhada de Paulo Freire até a escrita e publicação da obra *Pedagogia do oprimido* em 1970 e sua caminhada entre essa obra e a escrita da *Pedagogia da esperança*, escrita em 1992. Apontamos como destaque a existência do diálogo na vida do autor.

Na seção 2, apresentaremos alguns dos principais conceitos da teoria de Paulo Freire, buscando compreender como o autor discute a inter-relação entre o sujeito e o mundo e a suas mútuas influências.

Na Seção 3, apresentaremos a metodologia utilizada para compreensão do diálogo nas duas obras escolhidas de Paulo Freire, para isto utilizamos a pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo como caminho para solucionar a nossa questão. Desta forma, fizemos a busca nas duas obras por trechos relacionados ao diálogo e fizemos sua análise nas seções subseqüentes.

Nas seções 4 e 5, apresentaremos a descrição e análise do diálogo nas obras *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992) respectivamente apresentando os trechos selecionados e destacando os conceitos relacionados ao diálogo. Para isto, elaboramos tabelas para apresentação dos dados.

Na seção 6, retomaremos a análise feita nas seções anteriores e apresentaremos a comparação entre o conceito de diálogo nas duas obras, buscando compreender as semelhanças e diferenças entre eles.

Por fim, apresentaremos a conclusão do trabalho, retomando a questão de pesquisa, as hipóteses que apresentamos e os resultados encontrados.

SEÇÃO 1 - DIÁLOGO PRESENTE NA VIDA DE FREIRE

Paulo Regulus Neves Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. É o autor de vários livros, dentre os quais destacam-se: *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970), *Pedagogia da Esperança* (2008/1992) e *Pedagogia da Autonomia* (2009). Conhecido mundialmente pelo seu trabalho e seus escritos, teve uma vida intensa. Aprendeu, reaprendeu, foi educador e educando.

Inicialmente, apresentaremos algumas passagens e aspectos da vida de Paulo Freire e como elas influenciaram e contribuíram para a construção de sua teoria, principalmente no que se refere à ação dialógica. Esses momentos estão registrados principalmente na obra *Paulo Freire - uma história de vida* (FREIRE, A., 2006), escrita pela segunda esposa de Paulo Freire, Ana Maria de Araújo Freire, além de outras obras como *Pedagogia da tolerância* (FREIRE, 2014/1995), *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (FREIRE, 2013/1994), *Aprendendo com a própria história* (2010/1987), *Pedagogia da esperança* (2008/1992), escritas pelo próprio autor, e *Biobibliografia* organizada por Moacir Gadotti (1996).

Paulo Freire teve uma infância repleta de aprendizagens. Logo aos 11 anos, sua família foi obrigada a se mudar para Jaboatão, uma cidade a 18 km de Recife, o que naquela época significava uma grande distância. Nessa cidade, ele aprendeu o que era a dor, o amor, a fome e a pobreza, pois sua família passou por dificuldades financeiras, principalmente depois da crise econômica que ocorreu em 1929. Seu pai faleceu dois anos após a mudança, o que agravou as dificuldades. Paulo Freire conheceu a fome, que, como ele próprio conta, em alguns momentos foi enganada pelas frutas encontradas no seu quintal (FREIRE, A. 2006).

O momento de mudança foi tão profundo que Paulo Freire destaca duas cenas marcantes e representativas de sua vida naquele momento: a presença de um piano na sala e a manutenção de uma gravata. A gravata significava respeito e o piano alemão na sala demonstrava o pertencimento à outra classe social. Em contradição a essas cenas estava a fome, que em alguns momentos, foi saciada pela galinha roubada do vizinho. Essas contradições marcaram muito a vida de Freire (FREIRE, P. 2013).

A morte de seu pai teve um grande impacto sobre sua vida, conforme a expressão do próprio autor: "uma sensação de pânico misturado com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indivisível tomaram meu ser e eu me senti perdido" (FREIRE, P. 2013, p.123). Após o falecimento, a situação financeira da família agravou-se.

A importância do pai para Paulo Freire era muito grande, pois dentre tantas outras coisas, foi com ele que o autor aprendeu a ler as primeiras palavras debaixo da mangueira. E nas relações, nas conversas e nos aprendizados, Freire apontava que aprendia com seus pais, aspectos essenciais do diálogo. Nas palavras do autor: "Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar" (FREIRE, P. 2013, p. 62). E foi nessas relações que a sua infância foi sendo formada para o mundo.

Apesar das dificuldades enfrentadas, sua infância e adolescência em Jaboatão também foram marcadas por momentos felizes. Ana Maria Freire (2006) comenta sobre as amizades e sobre os descobrimentos da juventude de Freire que

Cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino-empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz. Permitiu que prevalecesse na sua existência de adulto e superou a vivência do menino sofrido (FREIRE, A. 2006, p. 47).

Essas experiências, dificuldades e felicidades sempre acompanharam sua vida e fizeram parte de seu construto teórico, constituindo aquilo que Freire nomeou de *leitura de mundo*.

Em sua adolescência, vivenciou um grande momento lembrado por ele próprio com grande entusiasmo: a possibilidade de ingressar no estudo secundário. Sua família não tinha dinheiro para pagar um colégio e sua mãe percorreu por diversas instituições à procura de uma vaga. Quando estava quase desistindo, Freire foi aceito no colégio "Osvaldo Cruz", aos 17 anos, cuja única exigência do diretor ao novo estudante era a dedicação aos estudos. Foi nessa instituição que Freire se descobriu como professor, pois atuou ensinando letras para os estudantes, concomitantemente aos seus estudos.

Para dar continuidade à sua atuação como professor de sintaxe, Freire optou por cursar a Faculdade de Direito, pois era a única opção na área de humanas. Após a conclusão do curso, iniciou seu trabalho como advogado, mas logo em sua primeira atuação desistiu do trabalho diante da situação que se apresentou a ele¹⁸. Durante esse período, sua esposa, a professora primária Elza Freire, sempre o encorajava nas discussões pedagógicas e influenciou muito sua escolha de sair da advocacia e retornar para a área de educação (GERHARDT, 2006).

¹⁸ O caso foi uma cobrança a um pai de família que tinha uma dívida e demonstrou grande preocupação pela situação da sua família, e sua resposta à situação foi desistir do caso e dar um tempo maior para a recuperação da família. (FREIRE, 2008, p. 17-18).

Assim, logo após sua saída, Freire foi convidado para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) - no setor de Educação e Cultura - e foi nesse trabalho que o autor teve contato com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Além disso, Freire aponta que sua ida para o SESI possibilitou um reencontro "realmente marcante, com a classe trabalhadora" (FREIRE, P. 2013, p. 133). Freire atuou com muitos(as) trabalhadores(as) e aprendeu muito com eles(as).

Durante seu trabalho no SESI, algumas evidências de sua teoria já apareciam em seu trabalho. Ana Maria Freire (2006) apresenta uma série de documentos e bilhetes da referida época, nos quais Freire já apresentava uma postura problematizadora. Por exemplo, ao escrever a orientação sobre como conduzir um Círculo de Pais e Professores¹⁹, Freire destacava que "a reunião não deve ser discursiva, mas um debate" (FREIRE, A. 2006, p. 67). Esse ponto demonstra uma preocupação com a relação a ser estabelecida entre o(a) debatedor(a) e os(as) participantes, e um cuidado para que o(a) responsável não seja somente um "narrador" dos fatos. Ainda, em seus bilhetes aos pais dos estudantes, Freire apontava questões para serem pensadas e debatidas em casa, com a comunidade e com os(as) colegas, para que os pais buscassem algumas respostas ou mais questionamentos a serem apontados na reunião com os educadores. Esse outro ponto demonstra a preocupação de Freire em garantir a participação de todos(as) no processo educativo.

De forma geral, essa passagem pelo SESI foi marcada por momentos importantes de aprendizado. Vale ressaltar que em seu livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2008/1992), Freire demonstra o papel importante da aprendizagem ao apresentar vários momentos da sua vida, muitos dos quais ocorreram no tempo que trabalhou no SESI, que o levaram a aprender e compreender conceitos relevantes para sua teoria.

Cabe destacar um desses momentos de aprendizagem, no qual Freire discursava aos pais dos seus(suas) alunos(as) sobre a violência com as crianças, utilizando como fundamentação, teóricos como Piaget. Ao finalizar sua fala, um senhor, pai de alguma criança, levantou-se e elogiou o discurso de Freire, entretanto, questionou se ele, então, professor do SESI, conhecia sua casa, sua realidade. Começou então a descrever sua pobreza, sua geografia. Em contraposição a essa realidade, o senhor descreveu a casa do palestrante (no caso, Paulo Freire) para explicar os motivos de sua própria ação:

Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho em que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas - continuou - uma coisa é

¹⁹ Em resumo, o Círculo de Pais e Professores era uma reunião que ocorria entre essas partes.

chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza na falta de esperança. Se a gente bate no filho e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, P. 2008/1992 p. 27)

Após essa vivência, Freire (2008/1992) chegou à definição do conceito de classe social, ou seja, aprendeu com a dura realidade daquele senhor o que significava classe social. O autor define essa passagem temporal de sua vida como o momento em que aprendera "para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria" (FREIRE, P. 2013, p. 173). Cabe destacar que para o autor, a prática e a teoria são indissociáveis.

Enquanto ainda estava no SESI, Freire chegou a receber o título de professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Belas Artes, em 1952 (FREIRE, A. 2006). Foi também nesse período que teve contato com os principais teóricos do campo educacional. Ana Maria Freire (2006) destaca que nessa fase ele "aprofundou sua *leitura de mundo* crítica e foi criando melhores condições de fazer-se o educador ético-político e crítico-libertador que foi" (p. 93). Assim, nesse período Freire estudou diversos teóricos, dentre eles: Piaget, Platão, Durkheim, Lefèvre, Dante, Aristóteles, Anísio Teixeira, Antonio Candido, Florestan Fernandes, entre outros.

A fim de se efetivar no cargo de professor universitário, Freire se inscreveu no concurso para Catedrático efetivo, entretanto teve que se retirar do cargo, pois ficou em 2º lugar no concurso. Para esse concurso, Freire produziu sua tese *Educação e atualidade brasileira*²⁰, em que faz um estudo sobre a democracia na escola centrando-se no educando e na relação com a comunidade em que vive, e que por meio de uma prática pedagógica problematizadora seria possível a transição da consciência mágico-ingênua para a consciência crítica. Essa tese foi publicada com algumas alterações sob o título de *Educação como prática de liberdade*. (GADOTTI, 1996, p. 257). Segundo Rosas (1996), essa obra tem grande importância no pensamento de Freire, pois é um reflexo direto de suas experiências de trabalho, uma vez que:

[...] é o resultado de uma experiência acumulada e "testada" em aulas, conferências, relatórios, debates. E, ao mesmo tempo, o ponto de partida de uma construção que amadureceria depois de 1960. Ponto de partida caracterizado por um conjunto

²⁰ *Educação na atualidade brasileira*, Recife, 1959. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco.

coerente de idéias que seriam a linha de força do seu pensamento (ROSAS, 1996, p. 561).

Apesar de ter ficado em 2º lugar no concurso, em 1961 recebeu o certificado de Docente-Livre da cadeira de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

Durante a estadia de Freire como professor na Universidade do Recife, destacou-se seu apoio à criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), que representou a realização de um grande sonho para Paulo Freire, pois ele surgiu com a proposta de proporcionar melhoria da educação por meio da ação. É importante destacarmos que foi em parceria com os(as) estudantes e com o SEC, que foi realizada a famosa experiência de Alfabetização de Angicos, que explicaremos mais adiante. De acordo com Ana Maria Freire:

Foi no SEC, da Universidade do Recife, que Paulo desenvolveu e sistematizou cientificamente o seu Método de Alfabetização, em diálogo constante com seus pares professores, que também teorizaram, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do Método (FREIRE, A.; 2006, p. 107).

Em 1958, outro momento de destaque da vida e carreira de Paulo Freire foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes, no qual o autor teve grande participação ao redigir o relatório do evento. Nessa época, o autor já apresentava, em suas falas e ações, muito do seu pensamento que foi sistematizado anos depois. Ana Maria Freire destaca que:

Paulo forjou-se, pela prática vivida que embutia seu revolucionário pensamento, como o 'pedagogo do oprimido' - mesmo sem ter ainda escrito a *Pedagogia do oprimido* - porque partiu do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, do cotidiano de limitações das classes populares, dos sentires, das aspirações e dos desejos do povo como seres oprimidos para resgatá-los (FREIRE, A.; 2006, p. 125).

Essa passagem chama a atenção, pois demonstra como Freire já incluía o saber popular em seu pensamento, o que o levou a defender uma educação que não fosse sobre as pessoas, mas com as pessoas. Assim, seu pensamento foi sendo lapidado até a escrita propriamente dita da *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970), que se embasou em suas experiências, textos e congressos nos quais ele demonstrava suas propostas.

Ana Maria Freire, ao se referir ao relatório desse congresso, destaca a grande contribuição de Freire como "o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo da

educação para transformação" (2006, p. 126). Esse relatório se encontra disponível na obra citada "Paulo Freire - uma história de vida" (*Ibid.*).

Dando continuidade aos seus trabalhos, Freire, no início dos anos de 1960, ajuda a fundar o Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse movimento tinha como objetivo promover a educação de crianças e adultos, contribuir com o desenvolvimento do ser humano, elevar o nível cultural do povo com a intenção de melhorar as condições de trabalho, contribuir para melhoria do nível material das pessoas por meio de uma educação mais especializada, e formar outras pessoas capazes de continuar esse trabalho disseminando a cultura popular (FREIRE, A. 2006). Nas palavras de Freire (2013/1994, p.175) o MCP representava a concretização de um sonho, a possibilidade de "existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas; de trabalhar *com* elas e *para* elas".

A partir desses destaques, é possível identificar a preocupação e a forma comprometida com que Freire sempre pensou seu trabalho, o que nos revela um caminhar próprio de sua vida, de seus pensamentos realizados *com* o trabalho e *com* o povo.

Dentro do Movimento de Cultura Popular (MCP), Freire desenhou o projeto de Centros de Culturas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esses centros consistiam em centros educativos autônomos, que agregavam grupos com objetivos parecidos para a realização de atividades em conjunto como ler, cuidar dos(as) filhos(as), assistir televisão, dentre outras, de acordo com o interesse de cada grupo. Inicialmente eram projetos restritos a alguns municípios de Pernambuco, mas se estenderam ao estado devido a interferência do governador Miguel Arraes (FREIRE, GUIMARÃES, 2010).

Segundo Ana Maria Freire, essa experiência marcou de forma muito profunda a formação profissional de Freire, pois segundo a autora "foi no MCP que ele fez as suas primeiras experiências públicas do que se consistiria em seu Método de Alfabetização" (FREIRE, A. 2006, p. 136).

Ainda, em seus escritos da época, a autora apontava a necessidade de uma educação problematizadora que buscasse a consciência crítica (FREIRE, A. 2006). Ao descrever e comentar a atividade de Teleclube do Centro de cultura, ela afirma que:

As sociedades que transitam como a nossa, de formas fechadas, tribais, antialogais, para formas em processo de abertura, se inserem num amplo e crescente processo de 'rebeldia', que exige uma educação voltada para criticidade (FREIRE, A. 2006, p. 134).

Diante disso, é possível notarmos que Paulo Freire já apontava a existência da antidialogicidade, reafirmando sua preocupação com a ação dialógica.

Ainda no início nos anos 1960, Freire foi convidado pelo governador Aluísio Alves para enfrentar o analfabetismo no estado do Rio Grande do Norte, realizando, assim, a famosa experiência de Angicos²¹. Nesse contexto, Freire desenvolveu seu método de alfabetização chegando a alfabetizar uma média de 300 pessoas em um curto período de tempo. Algum tempo depois, o método de alfabetização denominado de "Método Paulo Freire", cujo foco era a conscientização, passou a ser visto como um passaporte para a revolução. Por isso, Paulo Freire parou de utilizar expressões como conscientização, "ênfatizando o caráter político da educação e sua necessária 'reinvenção' em circunstâncias históricas diferentes" (GERHARDT, 2006, p. 152-153).

Importante destacar que em 1963, somente as pessoas alfabetizadas podiam exercer seu direito eleitoral. Na constituição de 1946 (BRASIL, p.37), existia um item que impedia os analfabetos de votarem. Em 1967, já no contexto do regime militar, a nova constituição não alterou esse direito do voto.

Portanto, o método Paulo Freire teve grande repercussão a partir da experiência de Angicos. Apesar de Freire não ter proposto um limite de tempo em seu método, o fato dele ter ocorrido em 40 horas, foi a parte mais divulgada sobre a experiência. Ana Maria Freire relata que o contexto foi propício não só para alfabetização, mas também para "a conscientização e o saber para o tornar-se *Ser mais*" (FREIRE, A. 2006, p. 142).

Após a experiência de Angicos, em 1963, Paulo de Tarso, então ministro da Educação, convidou Paulo Freire para trabalhar em Brasília na Comissão de Cultura Popular, a qual proporcionou a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que iria utilizar o "Método Paulo Freire" em seu trabalho de alfabetização. Esse projeto tinha como objetivo declarado aumentar o número de eleitores(as) (FREIRE, A., 2006). Apesar disso, Freire apontava que não tinha interesse na "produção" de eleitores(as), mas sim em seu trabalho em busca da conscientização crítica e da formação do *Ser-Mais*.

No que se relaciona ao diálogo, pudemos perceber que em seu método, Freire, já apontava sua preocupação com a forma de se comunicar ao utilizar diversos meios de comunicação na demonstração de um mesmo elemento, como destaca o autor no exemplo em que apresenta a palavra geradora para os(as) estudantes:

²¹ Na experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, por meio do método Paulo Freire, foi possível alfabetizar 300 pessoas em 40 horas.

[...] visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, representado na situação, apresenta-se ao educando, noutra *slide*, ou noutra cartaz ou noutra fotograma - no caso de *stripp-film* - a palavra sem o objeto que nomeia (FREIRE, P, 2006, p. 123).

Após o golpe militar de 1964, o PNA foi extinto e a alegação era a de que apresentava muitos gastos, e comprava material de países comunistas (projetores de filmes viriam da Polônia). Com isso, 14 dias após o golpe, foi decretado o fim do programa, pois pairava no ar o medo da alfabetização dos pobres (FREIRE, A., 2006).

Ainda em 1963, com a efervescência do debate ideológico entre duas oposições políticas distintas que ocorria no Brasil, Freire se viu encurralado quando uma vereadora do estado de São Paulo, Dulce Salles Cunha Braga, da União Democrática Nacional (UDN), expressou-se publicamente e negativamente sobre o método Paulo Freire que seria implantado. Nesse período, Freire trabalhava em Brasília.

A vereadora acusava o método de ser custoso, de ter várias lacunas, e principalmente de ser uma forma de doutrinação marxista. Nas palavras da vereadora, "o mais grave, porém - acentuou - é que segundo depoimentos de pessoas de ilibada idoneidade, o método em causa tem sido veículo de doutrinação marxista, sob protesto de alfabetização" (FREIRE, A. 2006, p. 153-154). Ela ainda afirma na mesma reportagem que recebeu informações de que o Centro de Cultura Popular, promotor da alfabetização em Angicos, estaria ligado a "espionagem vermelha internacional".

Outros apontamentos foram feitos contrariamente ao método. O jornal *Estado de S. Paulo* caracterizava o método, ao mesmo tempo, com objetivos comunistas e capacidades doutrinárias iguais ao nazismo. Outro apontamento negativo feito sobre esse método de alfabetização estava relacionado ao fato do governo se propor a alfabetizar quatro milhões de pessoas, que se tornariam eleitores(as), mas que por estarem seguindo o credo Marxista, votariam contrários(as) à posição da elite.

Toda essa repercussão negativa levou com que, após o golpe militar, em junho de 1964, Paulo Freire fosse preso e ficasse 13 dias detido. Diante das acusações feitas ao seu método, Freire passou a ser figura considerada perigosa pelos militares. Para agravar esse quadro, em determinada ocasião um general do exército anunciou que as conversas que teve com Freire o levaram a pensar que seu método incentivava a luta de classe. Isso foi evidenciado pela acusação presente em sua ficha de informação do preso: "o motivo da prisão foi por 'subversão no meio intelectual e estudantil' através do seu 'suposto' método de alfabetização" (FREIRE, A. 2006, p.169).

Em um dos inquéritos respondidos por Freire ao ser detido, o autor negou o fato de seu método ser visto como politização e como doutrinação marxista, entretanto ele ressaltou o objetivo presente em seu método, de proporcionar a possibilidade da reflexão crítica sobre a realidade via conscientização. Entretanto, mesmo fazendo essas afirmações, seu método voltou a ser comparado com o governo de Hitler, Mussolini, Stalin e Perón, figuras que representavam o autoritarismo na época. Ficou evidente, conforme nos mostra Ana Maria Freire (2006) que o autor do inquérito procurou, com suas perguntas, fazer com que Paulo Freire entrasse em contradição, mas isso não ocorreu. Todavia, a relatoria ainda assim, indicou que Freire era um comunista, que vendeu seu método e que o país não devia nada a esse educador. (FREIRE, A. 2006).

Após esse primeiro inquérito, Freire foi convocado para depor no Rio de Janeiro e, nesse momento, um pouco antes de ser decretada sua prisão, Freire pediu asilo político na embaixada da Bolívia, na qual ficou por quarenta dias antes de ser efetivamente exilado, algo que ele mesmo não havia considerado como uma possibilidade. Ana Maria Freire aponta que:

Paulo foi obrigado a ir para o exílio porque apresentou uma proposta educativo-ético-antropológica desafiadora, segundo a qual o(a) analfabeto(a) lendo a palavra lesse o mundo. Isto é, expôs à nossa sociedade um caminho político-educacional que, pela conscientização, possibilita ao(à) analfabeto(a) alcançar a sua autonomia, a sua libertação, possibilita-lhes resgatar a sua humanidade roubada. Ele, que tanto amava seu país e sua gente, foi privado de *estar nele*. E estar nele *com* o seu povo (FREIRE, A. 2006, p. 208).

E foi por esses motivos que Freire vivenciou um contexto de empréstimo²² por dezesseis anos, ou seja, ficou exilado por todo esse tempo.

1.1 - Exílio

O exílio foi um momento essencial na vida e obra de Paulo Freire. O autor aponta em diversas obras (FREIRE, 2008, 2010; FREIRE; FAHUNDEZ, 2008; FREIRE; GUIMARÃES, 2010) que a experiência de vivenciar um contexto diferente, foi responsável por um grande aprendizado. Em entrevista para "O Pasquim", transcrita no livro de Ana Maria Freire (2006), Paulo Freire comenta o seu aprendizado de viver em outros contextos, de

²² Freire utiliza o termo empréstimo para se referir ao seu período de exílio no qual ele passou a viver em contextos diferentes do brasileiro. Cabe destacar que Freire resalta que esse período proporcionou muitas aprendizagens.

aprender a estar sendo de diversas formas, de aprender a valorizar o seu país, bem como o país emprestado, destacando a importância da:

[...] compreensão da diversidade cultural, a compreensão das diferenças. E como é diferente! Como tu não podes fazer juízo de valor a expressão cultural! (...) Isso, então, significa uma abertura maior a outras formas de estar sendo. De outro lado, o exílio possibilita também a tomada de distância, não só geográfica, mas no tempo, ou do teu contexto original. Então, tu re-admira o teu contexto e ao fazer isso descobres uma série de outras coisas (FREIRE, P *apud*. FREIRE, A. 2006, p. 207).

Assim, o período de exílio influenciou seu aprendizado, sua vida e sua obra. O autor aponta que essa convivência aliada à reflexão sobre o exílio, realizada muitas vezes junto aos colegas exilados, contribuiu para que, em outros momentos aceitasse novos trabalhos, que o levaram para outros contextos e outras aprendizagens (FREIRE; FAUNDEZ, 2008/1985, p. 21). Conforme nos mostra Gerhardt:

O próprio autor considera que sua obra resulta da "radicalização" de seu pensamento, produto de dois fatores principais: a) o distanciamento de seu país e de seus grupos dominantes; a distância crítica de sua prática no Brasil, ao poder analisá-la do exterior; o distanciamento da direita como resultado de sua experiência de prisão; b) a prática chilena que o radicalizou -sem transformá-lo num "aventureiro louco" -, já que era uma sociedade altamente politizada." (GERHARDT, 2006, p. 186).

Freire ressalta que a sua primeira saída do Brasil já deixaria marcas profundas em sua pessoa a ponto de influenciar seu trabalho. Vale lembrar que o seu primeiro país de exílio foi a Bolívia, onde ficou somente por setenta dias, pois o golpe atingiu esse local e Freire entendeu que não seria possível sua permanência ali. Entretanto, apesar de curta, sua estadia lá deixou um aprendizado sobre a possibilidade de reaprender o seu próprio país a partir dos outros contextos. Nas palavras do autor:

Elas (as visões de Freire sobre a realidade boliviana) tiveram em mim um impacto cuja força me chamava a atenção para os problemas das diferenças sociais e culturais, todos eles cortados pela dimensão da situação de classe. Era algo que eu já compreendia no Brasil, mas que uma realidade diferente acentuou. O impacto da Bolívia, então me fez repensar a minha recentíssima experiência no Brasil: foi quando comecei a voltar, a reolhar o Brasil, não nostalgicamente, mas como um curioso (FREIRE, 2010, p. 84)

Após a passagem pela Bolívia, Freire se dirigiu ao Chile onde encontrou grandes amigos, reencontrou a família e trabalhou muito. Iniciou seu trabalho no Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) no setor de "Promoción Humana" na parte de educação

popular. Além disso, atuou no programa de reforma agrária do país na parte de alfabetização de adultos e de educação popular (FREIRE; GUIMARÃES, 2010).

Freire trabalhou também no Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária (Icira), agrupando o processo de reforma agrária e de alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas. Depois de um tempo, ocorreu uma ruptura político-ideológica dentro da ala da direita da democracia Cristã - e sobre acusações de ter escrito um livro que era contra o povo e contra o governo do presidente Frei²³, o autor resolveu que deveria sair do Chile. Diante de novas propostas de trabalho, mudou-se para os Estados Unidos (FREIRE, GUIMARÃES, 2010/1987, p. 214).

Cabe destacar que no Chile, Freire escreveu a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), e *Extensão ou comunicação* (1977) , além de fazer alterações na sua tese e publicar sua primeira obra conhecida como *Educação como prática de liberdade* (2006).

A convite da Universidade de Harvard e do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), Freire chegou aos Estados Unidos em 1969, assessorando um centro de estudos sociais - Center for Study of Development an Social Changes - e ministrando aulas como "professor visitante". O seu maior interesse era o trabalho no CMI, pois proporcionava o contato com a América Latina, com os oprimidos do mundo (FREIRE, A., 2006). Em alguns encontros educacionais dos quais Freire participava, as pessoas trocavam muitos aprendizados sobre a prática e sobre os seus escritos recentes, conforme explicita o próprio autor: "o Conselho Mundial das Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. (...) Eu iria ensinar e iria aprender." (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 91).

Sua atuação no CMI teve grande repercussão como comenta o secretário- geral do conselho em documento no ano de 1997:

O Conselho Mundial de Igrejas rende graças a Deus pela vida e pela brilhante contribuição de Paulo Freire, não somente para a teoria e prática da educação, mas para o desenvolvimento de formas mais humanizadas da comunidade humana (RIASER *apud*. A. FREIRE, 2006, p. 220).

É importante ressaltar que Freire era um cristão que nunca deixou de lado essa influência em seus livros.

Após a sua passagem pelos EUA, ele se mudou para a Suíça, país no qual teve residência durante dez anos. O CMI tinha sua sede em Genebra, e Freire trabalhou no

²³ Eduardo Nicanor Frei Montalva foi presidente do Chile de 1964 a 1970.

Departamento de Educação. Durante esse período, Freire visitou a Ásia, a Oceania, a América e a África, principalmente alguns países que tinham acabado de conquistar sua independência.

A visita ao continente africano, em especial, trouxe muitas reflexões para Freire, principalmente na busca de estabelecer um diálogo entre sul-sul, ou seja, entre a América latina e a África.

O primeiro contato com o continente africano ocorreu em 1970, quando Freire participou da campanha de alfabetização da Tanzânia. Em relação a essa primeira experiência constam poucos registros (TORRES, 1996, p. 129).

Em 1971, Paulo Freire, Elza Freire, Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira²⁴ criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que tinha como objetivo aprofundar os estudos das práticas de Paulo Freire realizadas no Brasil. A princípio o IDAC realizou trabalhos com estudantes do campo da educação de adultos e com mulheres dentro do movimento feminista.

Mas sua atuação começa a se ampliar em 1975 quando o governo de Guiné-Bissau enviou uma carta ao grupo solicitando apoio. A perspectiva do grupo era compreender a realidade em que estavam chegando e, junto com as pessoas do local, estudar o que poderia ser feito. Assim, Paulo Freire, junto com o IDAC, visitou e apoiou diversos países dentre eles Guiné-Bissau, Tanzânia, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

Um fator que aproximou Freire do continente africano se relaciona ao fato de que as visitas trouxeram muitas memórias do Brasil, já que alguns dos elementos vivenciados lembravam muito o país que ele havia deixado.

Em sua experiência no continente africano, Freire admirou dois educadores e líderes revolucionários: Julius Nyerere, da Tanzânia e Amílcar Cabral, do Cabo Verde, esse último que lutou pela libertação africana e pelo qual Freire demonstrou mais apreço. Para o autor, essas duas figuras deveriam ser tomadas como exemplos de lideranças político e revolucionárias, pois tiveram um papel importante no processo de transição social para o socialismo e na conscientização de massa.

Um fato curioso foi que durante sua experiência no continente africano, Freire teve a possibilidade de trabalhar durante o regime socialista na Tanzânia, país que conseguiu, em menos de 10 anos, subir o índice de alfabetização de 20-30% para 75-80% (GADOTTI, 1996).

Assim, no continente Africano, Freire ampliou suas experiências com os oprimidos, como destaca Torres:

²⁴ Elza Freire era esposa de Paulo Freire e os demais, amigos e colegas de trabalho, todos brasileiros.

Nesse continente, Paulo Freire teve contato direto não só com o campesinato, mas também com a periferia urbana. Essas experiências se constituíram em fontes primordiais para a elaboração da sua educação problematizadora (TORRES, 1996, p. 133-134).

Na experiência de sua vivência em Guiné-Bissau, Freire passa a se dar conta de como ocorreu a opressão do colonizador em um país que recém tinha se libertado. Assim, o seu trabalho passa a ser realizado, nesses contextos, para além da periferia urbana com as lideranças, intelectuais e militantes, buscando a reconstrução do seu país. Um pouco de sua experiência no continente africano, em especial em Guiné-Bissau é contada no livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1977) no qual Freire apresenta seu trabalho de alfabetização no país.

Após Guiné-Bissau, Freire trabalhou em São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Nicarágua durante o período de 1975 a 1980. Nesse período ele trabalhou como alfabetizador e como militante na causa da libertação dos oprimidos (GERHARDT, 1996, p.165).

A experiência dos diferentes contextos que Freire vivenciou trouxe para ele um aprendizado imenso, principalmente no que se refere ao próprio país, onde ele teve que reaprender a viver. Freire comenta que para ele:

[...] o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. (...) Foram enriquecidos pelas observações feitas em viagens de trabalho a diferentes áreas do mundo, mas, sobretudo, a partir de minhas atividades na África, a que juntaria algo fundamental -a leitura, diria melhor, o estudo sério da obra de Amílcar Cabral. (...) a minha convivência com homens e mulheres que haviam exposto suas vidas na luta, que haviam perdido companheiras e companheiros tombados junto a eles mas que falavam sem arrogância de sua prática, da prática de seu povo, com respeito a ele, sem dar a impressão de proprietários da verdade -, tudo isso, que se acrescentava ao que já aprendera no trato humilde do contexto de empréstimo relativizando o sofrimento do exílio, me preparava também para, na volta, dizer o que disse: vim para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como "exilados internos. (FREIRE, 1986, p. 56-58).

Em 1980, Freire retorna ao Brasil e sua vivência marcou muito sua obra. Um destaque importante é que ele não escreveu, durante a década de 1980, em seu retorno ao Brasil, nenhum livro individual, pois não sentia confiança de falar de um contexto no qual passara tanto tempo distante.

Nesse período de reaprendizagem, Freire compartilhou autoria de livros que fez em diálogo com outros autores que o ajudaram a reaprender o seu contexto. Durante esse período foram publicados nove livros dialogados: *Sobre educação*(1984) - Sérgio Guimarães;

Paulo Freire ao vivo (1983) - Aldo Vannucchi e Wladimir Santos; *Essa escola chamada vida* (1985) - Frei Betto e Ricardo Kotscho; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) - Antonio Faundez; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986) - Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Medo e ousadia* (1986) - Ira Shor; *Aprendendo com a própria história vol. 1* (1987) - Sérgio Guimarães; *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1989) - Adriano Nogueira; *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990) - Donaldo Macedo.

Apenas em 1992, doze anos após sua volta, Freire volta a escrever e publica o livro chamado *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, em 1992.

1.2. Retorno ao Brasil

Em 1978, inicia-se um abrandamento do regime militar instaurado no Brasil, pois o AI-5²⁵ fora revogado. Ainda, em 1979 o presidente Figueiredo²⁶ assinou a Lei nº 6683, mais conhecida como a "Lei de Anistia", que anistiou os "crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política" (FAUSTO, 2004/1994, p. 504) e garantiu a impunidade dos torturadores. Entretanto, essa mesma lei proporcionou que várias pessoas, que estavam exiladas, retornassem ao Brasil. Freire só retornaria em 1980, quando teve garantido o direito a sua volta.

Nesse período, o Brasil vivenciava um momento um pouco diferente e a classe trabalhadora parecia estar mais organizada. Não por acaso, nesse mesmo período, se inicia a trajetória da criação do Partido dos Trabalhadores do qual, Paulo Freire fez parte enquanto um de seus membros fundadores. Vale destacar que não se tem registro no Brasil da data de abertura do partido (GERHARDT, 1996, p. 166).

Freire aderiu aos ideários do PT, enquanto passava por São Paulo, devido a sua orientação "o diálogo para a formação dos consensos necessários a transformar a nossa sociedade no sentido de que todos e todas pudessem *dizer a sua palavra*" (A. FREIRE, 2006, p. 317). Ainda nessa passagem por São Paulo, Freire aceitou o convite para ser professor da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidade de Campinas (UNICAMP), e por conta disso, nunca mais voltaria a morar em Pernambuco.

²⁵ Ato institucional nº 5, anexado à constituição, impedia o *habeas corpus* das pessoas acusadas de crimes políticos, instaurava o direito do presidente de fechar o congresso, e instituiu a censura.

²⁶ João Baptista de Oliveira Figueiredo foi o último presidente do período do regime militar.

Com seu trabalho em São Paulo, Freire conseguiu estabelecer novamente vínculo entre a teoria e prática ao trabalhar em uma organização de educadores(as) chamada VEREDA - "Centro de estudos em educação" que trabalhava na mesma linha do IDAC (GERHARDT, 1996, p.168). Além de participar desse trabalho, Freire era integrante da Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores, onde assumiu diversas funções. Mas cabe ressaltar que a grande paixão de Freire era atuar na docência, trabalho que realizou até o fim da vida. Nessa fase, apesar de estar cansado, por conta da idade continuou lecionando, inclusive porque precisava da renda para seu sustento.

Em 1986, Freire teve que se ausentar das aulas, pois sua esposa Elza havia falecido. Assim, "com o repentino falecimento de Elza, Freire perdeu não apenas sua companhia de existência, amiga e amante, mas também seu otimismo e desejo vitais" (TORRES, 1996, p. 142). Em 1988, Freire casou-se novamente com Ana Maria de Araújo²⁷, amiga da família e ex-aluna, e com ela viveu até o fim de sua vida.

Em 1988, Luiza Erundina foi eleita como prefeita da cidade de São Paulo, e nomeou logo em sua posse, em 1º de Janeiro de 1989, Paulo Freire como secretário da educação. Ele ficou no cargo durante dois anos, ausentando-se em 27 de maio de 1991 para reassumir as atividades acadêmicas e a escrita de livros.

Ao tornar-se secretário, Freire ganhou uma grande responsabilidade, pois São Paulo é o maior município da América Latina. Na época, a cidade contava com "662 escolas com 720.000 alunos, do Jardim de Infância à 8ª série, além de liderar a educação de adultos e o treinamento de alfabetização" (TORRES, 1996, p. 142-143).

Freire teve uma atuação exemplar durante esse período, que demonstrava uma possibilidade e abertura ao diálogo não só em relação a sua proposta política, mas também pedagógica. Ao tratar sobre a importância de transformação da escola, Freire explicita sua preocupação em considerar todos(as) envolvidos(as) no processo educativo:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidades científicas, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário (FREIRE, 2005/1991, p. 35).

Portanto, nessa visão, para realizar a transformação se deve trabalhar *com* as pessoas e não para as pessoas. Assim, é possível notarmos que o diálogo e a educação

²⁷ Ana Maria dedicou um livro a contar a sua relação com Freire, intitulado *Nita e Freire - crônicas de amor*.

problematizadora eram as principais bases para a sua atuação política, e também consistiam em sua proposta para a prática diária das escolas:

Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pela experiência no mundo (FREIRE, 2005, p. 83).

A pedagogia crítico-dialógica aparece como a pedagogia da pergunta, já sendo um reflexo da transformação que Freire sofreu durante os anos no exílio e a fase de reaprendizagem do Brasil. Cabe ressaltarmos que esse é o título de um de seus livros dialogados²⁸.

Assim, sua proposta para a cidade é um reflexo direto dessa experiência, que, posteriormente é sistematizada com a escrita do livro *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992).

Conforme explicitado, após deixar o cargo de secretário, Paulo Freire escreveu a obra *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), buscando estabelecer uma comparação entre as experiências que o motivaram na época da escrita de *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970) e que o motivaram em 1992 mais de 20 anos depois.

Cabe destacar que os diálogos com os(as) colegas durante a década de 1980, demonstram um profundo reconhecimento de como outras experiências poderiam contribuir com o seu reaprendizado. Esse ponto influenciou a escrita da *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2008/1992), pois Freire apresenta como suas experiências anteriores influenciaram a escrita do livro na década de 1960 e como suas novas experiências e diálogos influenciam no seu reencontro com a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970).

Nesse sentido, a história de vida de Paulo Freire é importante para compreendermos seu caminhar teórico, seu contexto de vida e as experiências que passou na escrita das duas obras analisadas. Vale ressaltar que esse é um recurso utilizado pelo autor em vários livros, como, por exemplo, *Pedagogia da esperança* (2008/1992), *Aprendendo com a própria história* (2010), *A sombra dessa mangueira* (2010), *Pedagogia da indignação e Educação na cidade* (2005). Em todos, ele descreve momentos que vivenciou, relacionando-os ao desenvolvimento da sua teoria.

²⁸ *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez.

A vida de Paulo Freire teve fim em 2 de maio de 1997. Contudo, optamos por encerrar a descrição no momento que escreve a *Pedagogia da esperança* (2008/1992), objeto de análise da presente pesquisa.

Por fim, no decorrer dessa seção buscamos apresentar alguns momentos importantes na vida de Paulo Freire, momentos estes que influenciaram seu trabalho, seus escritos e, conseqüentemente, o conceito de diálogo. Na próxima seção, apresentaremos a importância da relação entre o sujeito e o mundo na teoria de Paulo Freire, uma vez que esta considera tanto a ação do sujeito quanto a da estrutura em que ele vive para a transformação social.

SEÇÃO 2 - O SUJEITO E O MUNDO NA TEORIA DE PAULO FREIRE

Nessa seção, abordaremos a compreensão dialética de Freire sobre a relação sujeito-mundo, revelando as possibilidades de potencializar as transformações igualitárias resultantes do diálogo intersubjetivo. Nossa dedicação será, sobretudo, sobre as obras de Freire: *À sombra dessa mangueira* (2010/1995), *Política e educação* (2007/1993), *Pedagogia da esperança* (2008/1992) e *Pedagogia da autonomia* (2009/1996), buscando as referências mais próximas à publicação da *Pedagogia da esperança* visando compreender como a teoria freireana se apresenta após o seu reencontro com a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

A compreensão do sujeito e do mundo na teoria de Freire é a base para o entendimento do diálogo e a forma como as pessoas, a partir da relação dialógica, se relacionam entre si e com o mundo. Portanto, apresentaremos a relação entre estes dois conceitos: sujeito e mundo a partir de obras posteriores à *Pedagogia da esperança* (2008/1992).

A relação entre sujeito e mundo é apresentada por Freire desde suas primeiras obras na década de 1960. Entretanto, ela aparece com mais ênfase nas suas últimas publicações, posteriores às experiências que o autor teve no exílio. Nesse período, Freire destaca seu reaprendizado do Brasil, enfatizando a ideia da história como possibilidade em contraposição à naturalização da opressão.

Em 1992, um economista estadunidense chamado Francis Fukuyama publicou um livro intitulado *O fim da história e o último homem*, no qual ele sustentava, a ideia de que o capitalismo estaria consolidado na sociedade e, dessa forma, não teria um modelo rival. Em outras palavras:

[...] a partir da crise do socialismo, que provocou o avanço do capitalismo no mundo, o autor faz uma análise histórica e econômica do homem mostrando o modelo econômico liberal como o melhor caminho para os países civilizados, o último estágio de avanço econômico mundial (KANAAN, 2005, p. 1).

Entretanto, nessa perspectiva, a igualdade não seria atingida por países pobres, que continuariam à mercê dos países desenvolvidos. Assim, na referida teoria, o autor justifica a desigualdade existente ao desconsiderar a possibilidade de mudança social.

Em contraposição a essa visão fatalista, Freire (2010) faz a sua defesa de uma educação problematizadora, que reconheça a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, mas também da ação humana enquanto transformadora do mundo.

Nesse sentido, a obra de Paulo Freire é considerada de extrema importância para a discussão de uma prática educativa progressista, que permite desvelar a realidade opressora, levando os(as) educandos(as) a exercerem seu conhecimento sobre o mundo e agirem sobre ele de modo a aprimorarem suas capacidades de refletir, de avaliar, de programar, de investigar e de transformar. De acordo com o autor, é a partir dessa tensão consciência-mundo que as pessoas se descobrem como seres inconclusos e buscam superar suas limitações por meio da esperança que cultivam pela transformação de suas condições de vida, pois o futuro não é inexorável, mas feito e refeito por elas. Por estarem sendo, as pessoas manifestam sua vocação ontológica para a humanização, para o *ser mais*²⁹.

É possível perceber, desde suas primeiras obras, que a liberdade é um conceito essencial para Paulo Freire. Isso porque, como explicita Gadotti, "a libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável" (1996, p. 80-81). Dessa forma, a libertação dos oprimidos na busca da transformação social é o principal ponto na maioria de suas obras.

Contudo, é importante considerarmos que a transformação proposta por Freire (2003/1970) não se limita à estrutura social, mas envolve as pessoas e a sua relação com o mundo. Além disso, as pessoas também precisam alterar a relação entre elas, buscando estabelecer relações mais igualitárias com o objetivo de superar uma sociedade desigual. Tais mudanças favorecem a realização do sonho de uma sociedade mais igualitária para todas as pessoas e de um mundo no qual as pessoas tenham a possibilidade de estar *sendo*, aprendendo e reaprendendo constantemente.

Nesse sentido, Paulo Freire pensou a educação de forma ampla, movimentando-se em diversas áreas do conhecimento para fundamentar sua teoria. Assim, o autor tinha uma proposta que Gadotti (1996) chama de internacional e transdisciplinar, uma vez que:

[...] o seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito (GADOTTI, 2006, p. 76).

²⁹ O *Ser mais* está ligado a vocação que o ser humano tem para a humanização e a busca constante por conhecimento e luta por sua libertação. Aprofundaremos melhor esse conceito na seção 3 dessa dissertação.

Dessa forma, Freire nos conduz a um mundo em que as pessoas podem exercer sua liberdade a partir de uma educação progressista, que ultrapassa a leitura da palavra, levando-as a pensar criticamente e a agir politicamente, tomando consciência de seu estar sendo no mundo (DALLARI, 1996).

Em uma de suas primeiras obras intitulada *Educação como prática da liberdade*, Freire (2006) já nos apresentava sua definição de sujeito e de mundo:

[...] entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independe dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2006, p. 47).

Já em outro momento de sua produção intelectual, Freire (2010) incorpora a essa definição uma distinção importante entre dois conceitos: suporte e mundo. O suporte constitui "um mundo plano, horizontal, sem tempo" (p. 20). Esse mundo é vivenciado pelos animais que não têm consciência de sua ação, de sua relação com mundo e de sua ação e capacidade de transformação. Assim, o mundo se torna um mero suporte à vida.

Ao contrário dos animais, as pessoas têm consciência de si e de sua ação no mundo sendo capazes de nele interagir e transformar. Desse modo, o mundo não é um mero suporte à vida das pessoas, mas faz parte da constituição do ser humano, da sua existência, uma vez que é no mundo em que estes vivem e exercem sua ação de forma consciente.

O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2010, p. 20).

Freire (2006) compreende a ação consciente das pessoas no mundo como cultura à medida que ela seria a forma de criação humana que nos distingue dos animais. A partir dessa ação, existe a possibilidade de transformar a história e o mundo, pois como explicitado anteriormente, o ser humano age de forma consciente e não de forma mecânica como os animais.

Nessa perspectiva, o mundo objetivo é também um reflexo da ação das pessoas que vivem nele e não somente algo que existe de forma imutável. A partir dessa ideia, Freire (2007) destaca uma visão importante em sua teoria: a história como possibilidade e não determinação.

Para o autor (2009), a estrutura social e a história não evoluem de forma mecânica e imutável, determinadas por condições históricas. O autor, a partir da ação dos sujeitos, compreende a história como possibilidade de mudança que considera a libertação das pessoas. A possibilidade de mudança ocorre exatamente a partir da ação das pessoas no mundo, que agem e se movimentam de formas diferentes e em diferentes contextos. Em síntese, nas palavras do autor:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber- se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. 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 (FREIRE, 2009, p. 53-54).

Assim, Freire (*Ibid.*) nos mostra que as pessoas, ao terem consciência de sua inconclusão, de sua finitude e de seu inacabamento, buscam compreender o mundo e, dessa forma, tornam-se sujeitos de sua história.

Mas, para que ocorra a conscientização de estar no mundo em relação com ele, Freire (2006) aponta que deve ocorrer o que ele chama de emersão da realidade. A emersão é o processo em que as pessoas se distanciam da realidade para melhor visualizar como ocorrem as relações. Ao se afastar, as pessoas são capazes de compreender melhor o que ocorre nos processos no qual estão envolvidas, e dessa forma sua ação se torna consciente e a transformação se torna uma possibilidade. No processo de emersão, os sujeitos podem exercer a sua vocação ontológica, pois "se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência." (FREIRE, 2006, p.63).

Portanto, é a partir de uma perspectiva de emersão que as pessoas agem no mundo e transformam a realidade. Com isso, descobrem-se incompletas, históricas e finitas,

mas conscientes de sua inconclusão que buscam o *ser-mais*, ou seja, suas vocações, suas libertações.

Ressaltamos inicialmente a sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. (FREIRE, 2007, p. 21).

A partir dessa definição de ser humano, Freire (2007) apresenta a relação histórico-social do ser humano, buscando incluir a relação entre a história da pessoa e as suas definições estruturais como raça, cor, gênero, dentre outras. Vale ressaltar que esse processo ocorre de forma simultânea, pois ao mesmo tempo em que as pessoas são o resultado de suas experiências, de suas relações pessoais e de seu aprendizado, também são o resultado de definições estruturais históricas como raça, gênero, classe social.

Freire (2010) destaca bem essa relação com mundo ao contar como se fez enquanto sujeito a partir de sua experiência no quintal de sua casa, de suas relações familiares, de suas relações com a natureza, dos diálogos traçados com outros pensadores e as vivências obtidas em outros países e durante o exílio e a forma como tudo isso foi influenciando sua capacidade de amar e de pensar permeada por suas marcas sociais, culturais e de classe, a saber: um homem branco, pernambucano e nordestino. Dessa forma, é possível compreendermos que as mudanças que as pessoas vivenciam e exercem em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros, ocorrem pela capacidade que têm de aprender, podendo ser condicionadas pela realidade que as envolvem, mas não determinadas por ela.

A própria construção teórica de Freire revela sua forma de ser e estar no mundo, principalmente pelos diálogos que traçava com as pessoas de diferentes culturas, fazendo com que revesse, por muitas vezes, suas escolhas e proposições. Essa influência se apresenta com maior ênfase durante e após o período em que ficou exilado e, assim, suas obras sempre apresentam suas experiências e as influências delas sobre sua teoria.

Essa forma utilizada por Paulo Freire nos possibilita compreender que o sujeito em sua teoria nunca está sozinho, mas sempre em relação com o mundo e com outras pessoas. Essas relações possibilitam o aprendizado, a reflexão e a possibilidade de transformação de si próprio e do seu contexto. Isso significa que ele é resultado de um reflexo de seu próprio caminhar e, nesse sentido, a transformação é sempre uma possibilidade. E é por ter

consciência de sua limitação, inconclusão e de sua finitude que os seres humanos buscam sua vocação e se transformam.

Mas, o constante buscar ao qual o autor se refere está relacionado com o aprendizado, com a curiosidade inata ao ser humano. No livro *Política e educação*, Freire (2007) afirma que o ser humano é programado para aprender, que é "curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2007, p. 22). Nesse sentido, o autor defende a educação como um processo permanente nas pessoas, pois é por meio dela que elas realizam sua vocação ontológica, sua curiosidade. E, dessa forma, a educação para Freire deve ser aquela que problematiza, que pergunta e que exalta e estimula a curiosidade das pessoas dentro de uma perspectiva crítica que ajude os estudantes a de fato fazerem a passagem de seus conhecimentos cotidianos para o conhecimento mais rigoroso, que aproxima os sujeitos dos objetos cognoscíveis.

Assim, a curiosidade deve ser estimulada pela educação, mas é a partir da relação com o mundo e com as outras pessoas que os seres humanos interagem e aprendem. Essa interação com as outras pessoas é denominada por Freire (1977) como intersubjetividade, ou seja, é o resultado da junção de duas subjetividades diferentes. Cabe destacar que "a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. (...) Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto" (FREIRE, 1977, p. 65). Nesse sentido, o aprendizado para Freire se apresenta na relação com o outro e com o mundo a partir da interação entre as pessoas, que ocorre por meio do diálogo, resultando na intersubjetividade sobre o objeto analisado. Portanto, a intersubjetividade é o resultado do encontro da subjetividade dos sujeitos envolvidos na relação e na sua relação com o mundo.

A relação com o mundo por meio da intersubjetividade é o processo da relação que as pessoas envolvidas no diálogo estabelecem com o mundo. Essa relação envolve uma perspectiva dialética entre a objetividade e a subjetividade, para depois caminhar para a intersubjetividade.

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1985, p. 35).

Ao encarar a realidade como a relação entre a subjetividade e a objetividade, que irá culminar na intersubjetividade entre os sujeitos, Freire (2007) defende a possibilidade de transformação da história que as pessoas podem tecer em suas diferentes relações e ações.

A estrutura social também não está finalizada e determinada, e assim como a história, ela se caracteriza pela possibilidade de transformação, que se apresenta a partir da ação dos sujeitos, que conscientemente agem no mundo, buscando exercer sua vocação ontológica.

Ao apresentarmos a concepção de sujeito de Freire e a sua relação com a estrutura social, nota-se ser essa sua principal discussão teórica descrita em toda sua obra, mas principalmente em *Pedagogia da esperança*, na qual Freire refaz a crítica de que a história não é determinada de forma mecânica, mas sim com projetos utópicos e lutas que não deixam de criá-la e recriá-la:

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-la, de produzi-la, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (FREIRE, 2008/1992, p. 102).

A partir desta perspectiva, concordamos com Freire (*Ibid.*) quanto ao fato de não ser possível transformar a educação sem sonho, sem utopia, sem projeto. Sonho que implica movimentos de luta, de resistência, de avanços e de marchas às vezes demoradas, mas necessárias, que inclui o interesse não apenas de uma classe ou grupo, mas de todas as pessoas que buscam uma sociedade mais igualitária.

Essas foram as principais reflexões que tentamos traçar no decorrer dessa seção em relação aos conceitos de sujeito e de mundo na teoria freireana. Reflexões estas que refletem sobre o conceito de diálogo, a partir da forma como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo por meio da intersubjetividade. Na próxima seção, dedicaremos à apresentação do percurso metodológico que foi utilizado para a coleta e organização dos dados, bem como a realização da sua análise, buscando responder a questão da pesquisa referente ao diálogo na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992), de Paulo Freire.

SEÇÃO 3 - O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa. Para estruturar o presente trabalho, inicialmente utilizamos a pesquisa bibliográfica, nos moldes descritos no texto de Lima e Miotto (2007). No segundo momento, como método de análise dos dados coletados com a pesquisa bibliográfica, nós utilizamos como técnica de investigação a "Análise de Conteúdo", concentrando nossa fundamentação no livro de Laurence Bardin (2011).

3.1 - Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica consiste em uma forma de pesquisa que aproxima o objeto a ser estudado por meio de fontes bibliográficas. Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é o conceito de diálogo em *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992)³⁰ de Paulo Freire, a pesquisa bibliográfica foi o ponto de partida escolhido para o desenvolvimento do presente trabalho, à medida que:

[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA E MIOTTO, 2007, p. 40).

Dessa forma, conseguimos nos aproximar melhor do objeto a partir da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, o procedimento metodológico utilizado para atingir os objetivos propostos do trabalho vai ao encontro do que colocam Lima e Miotto, quando estas afirmam que:

[...] para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não-aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto (LIMA E MIOTTO, 2007, p. 44).

³⁰ Destacamos a escolha destas duas obras para este estudo, pois a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) é um dos livros mais importantes do autor, e a *Pedagogia da esperança* (2008/1992) foi escrita 22 anos depois buscando uma releitura da primeira, desta forma, ela permite que se compare os conceitos apresentado nas duas obras.

Assim, faz-se de extrema importância um procedimento metodológico rigoroso, que visa à compreensão do tema estudado. Para tanto, utilizamos as quatro fases de processos contínuos para a pesquisa bibliográfica, que Lima e Miotto (2007) descrevem a partir do trabalho desenvolvido por Salvador (1986) - *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*.

A primeira fase consiste na elaboração do projeto de pesquisa, ou seja, "consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas" (LIMA E MIOTTO, 2007, p. 40). Nesse trabalho de pesquisa, elaborou-se o projeto com o objetivo central de compreender o diálogo e as possíveis mudanças que esse conceito sofreu a partir da análise de duas obras centrais de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992).

A escolha dessas duas obras se pautou nas seguintes características: a primeira se deve à importância que a *Pedagogia do oprimido* (*Ibid.*) tem para a teoria de Paulo Freire, e a segunda obra por se propor a fazer uma releitura da primeira, uma vez que, na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), o autor revisita a *Pedagogia do Oprimido*, sua obra mais importante, refletindo as mudanças que ocorreram.

A segunda fase apontada pelas autoras é referente à investigação das soluções, que parte do levantamento dos documentos e informações necessários à pesquisa. Ainda nesta etapa, ocorre o estudo do material e a coleta de informações. Para realizar esta etapa, utilizamos na escolha das obras a serem investigadas, alguns dos critérios apontados por Lima e Miotto (2007): o parâmetro temático - escolhemos obras do Freire que tratassem do tema; as principais fontes - as obras escolhidas estão entre as principais publicadas pelo autor; e o parâmetro cronológico - entre as obras publicadas se estende um período de 22 anos. Além desses critérios, consideramos os argumentos destacados anteriormente.

Após a escolha do material, Lima e Miotto (*Ibid.*) explicam que a principal técnica para a investigação é a leitura do material. A leitura deve ser realizada diversas vezes, pois é por meio dela que se identificam os dados. Para facilitar a pesquisa, as autoras apontam os caminhos que a leitura deve seguir:

- a) Leitura de reconhecimento do material - leitura rápida para localizar o material e verificar se contém o que é necessário para a pesquisa;
- b) Leitura exploratória: também executado na forma de uma leitura rápida, mas com mais profundidade, visando encontrar os dados nas obras para facilitar a pesquisa nas etapas à frente;

- c) Leitura seletiva: esse é o momento da leitura que ocorre a seleção da informação propriamente dita, dos dados pertinentes e quais momentos do material realmente interessam;
- d) Leitura reflexiva ou crítica: momento de leitura crítica do material, buscando compreender o ponto de vista do autor, visando compreender os dados e as informações coletadas.
- e) Leitura interpretativa: este é o momento em que se associam as ideias do autor em relação aos dados coletados com os objetivos presentes projeto de pesquisa.

Considerando a importância da leitura rigorosa das obras, conforme explicitam as autoras, ainda dentro desta primeira etapa, após a escolha das obras e sua leitura inicial, desenvolvemos um roteiro para orientar a sua leitura contendo a sua identificação (referência), caracterização (tema central, objetivo, conceitos ligados ao tema do trabalho, referencial teórico) e contribuições para o estudo, buscando levantar os aspectos centrais referentes ao tema do estudo.

Dando continuidade à leitura rigorosa, realizamos a verificação do roteiro de leitura, ou seja, se ele foi efetivo para o levantamento das informações necessárias para responder o questionamento inicial. Ainda, nesta etapa, selecionamos trechos na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992) que continham os radicais *dial* e *diál*, buscando compreender como Freire apresenta o diálogo e quais temas e conceitos se relacionam a ele.

Assim, destacamos as informações relacionadas ao diálogo presentes nas duas obras. A partir desta seleção, encontramos 130 trechos que continham os radicais na *Pedagogia do oprimido* e 32 na *Pedagogia da esperança*. Após esta etapa ser realizada nas duas obras, realizamos um levantamento das informações necessárias para estabelecermos uma possível comparação entre as obras e, dessa forma, obter solução para a questão de pesquisa.

A terceira fase proposta por Lima e Miotto (2007), consiste em uma análise explicativa das informações, validando-as a partir da pesquisa realizada:

Realiza-se a sua exposição sempre observando os procedimentos metodológicos definidos e as classificações realizadas de modo que esta fase 'apresente os dados a partir da classificação referente ao conteúdo das obras pesquisadas' verificando a possibilidade de resolução da questão que gerou o projeto, com base nas informações coletadas (LIMA E MIOTTO, 2007, p. 43).

Dando continuidade à nossa investigação, para a realização dessa etapa utilizamos como recurso metodológico a análise de conteúdo, buscando a compreensão dos dados e a explicação das informações contidas na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e na *Pedagogia da esperança* (2008/1992).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (p. 15), e tem como objetivo o estudo das comunicações em suas diversas formas, para compreender o sentido, ou seja, o que está por trás de tudo que foi escrito ou falado.

A partir do objetivo proposto na presente pesquisa, qual seja o de buscar a compreensão do conceito de diálogo, bem como realizar sua comparação entre as obras *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, tal metodologia mostrou-se pertinente para o tratamento dos dados.

Dessa forma, realizamos a codificação que, segundo Holsti (2011) "é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo." (Holsti *apud*. Bardin, 2011, p. 133). Esse ponto marcou o início da análise de conteúdo em nossa pesquisa. A proposta foi realizar a descrição e a análise do conceito de diálogo em cada uma das obras. Para a realização dessa descrição, partimos para a delimitação das *unidades de codificação* ou *registro*.

A *unidade de codificação* ou *registro* corresponde "a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial." (BARDIN, 2011, p. 134). Estas partes finais correspondem a outro momento da análise que será abordado mais adiante.

Para efeito prático, é realizado um corte semântico que pode corresponder ao tema, que pode ser uma palavra, um personagem, um acontecimento, entre outros. O presente trabalho utilizou-se do tema diálogo e dos radicais *dial* e *diál*, que constituíram a unidade base da pesquisa.

A partir dessas considerações, seguimos para a busca de todos os trechos do livro *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança* (2008/1992) como explicitamos anteriormente.

Este procedimento foi realizado com a ajuda de um computador para localizar as partes nas versões digitais. Encontramos as variações: diálogo, antidiálogo,

antidialogicidade, dialógico(a), adialógica, dialogicamente, dialogicidade, dialogar. Estas palavras foram encontradas na introdução, em títulos e subtítulos de capítulos, nomes de livros citados e citações. Excluímos oito trechos referentes a títulos, especificamente na *Pedagogia do oprimido (Ibid.)* por não apresentarem um dado relevante para nossa análise. Assim, no caso desta obra, ficamos com um total de 122 trechos.

Os trechos selecionados foram transcritos para um arquivo de Excel para facilitar sua visualização. A partir disso, foi realizada a leitura de cada um deles para verificar se era necessária a coleta de mais partes para completar o sentido das partes selecionadas.

Ao verificar essa necessidade, dedicamo-nos à coleta das unidades de contexto. Estas servem de "unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 2011, p. 137). As unidades de contexto e de compreensão servem também para evitar ambiguidades no sentido dos elementos que já foram codificados. Desse modo, recorrer ao texto completo facilita a própria validação da compreensão do que está se tentando desvelar e descrever.

Nesse caso, a unidade de contexto que contém a palavra diálogo ou suas variações é importante para compreensão do seu significado, facilitando a sua descrição.

A medida da unidade de contexto pode variar, mas seguem predominantemente dois critérios: o custo e a pertinência (BARDIN, 2011), ou seja, devem satisfazer a relação direta com o a unidade de registro. Caso sejam muito pequenas podem ser vagas e se forem extensas acabam por abranger temas distintos do buscado.

A partir da coleta das unidades de contexto, realizamos as análises qualitativas e quantitativas, visto que no processo de categorização elaboramos a contagem dos trechos e a frequência que aparecem em cada categoria. Para isto, colocamos os trechos em um site³¹ que fornece o serviço de contagem de palavras. Assim, pudemos coletar as palavras que mais se repetiram nos trechos selecionados.

Ao confrontar estes dados³² com a leitura dos trechos, verificamos a relação de cada palavra com algum significado em relação à palavra que continha o radical *dial* ou *diál*. Dessa forma, chegamos aos elementos que se relacionam com diálogo em cada obra. Na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) chegamos ao seguinte resultado: confiança (radical *conf*), consciência (radical *consc*), conteúdo programático, criticidade (radical *crit*), educação

³¹ Disponível em: <<http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>. Acesso em 25/11/2014.

³² Apresentaremos o quadro com este resultado nas seções 4 e 5 referente a análise de cada obra.

(radical *educ*), esperança, fé, humildade (radical *humil*), libertação (radical *liber*), liderança (radical *lider*), práxis, pronúncia (radical *pron*) e revolução (radical *revolu*).

Na *Pedagogia da esperança* (2008/1992) tivemos mais dificuldade, pois, em sua maioria, os termos que continham o radical *dial* e *diál* se referiam ao momento do diálogo, ou seja, descreviam situações e não apresentavam termos que se relacionavam ao conceito. Dessa forma, analisamos os trechos considerando a situação descrita e suas contribuições para o conceito de diálogo. Os trechos que continham conceitos atrelados ao diálogo seguiram a mesma forma utilizada na obra anterior. Assim, além das situações, chegamos ao seguinte resultado: Aprendizado (radical *aprend*), Consciência (radical *consc*), Democracia (radical *democr*), Professor(a) (radical *profess*), Silêncio e Unidade da diversidade.

Após essa etapa, partimos para o agrupamento dos trechos considerando estes elementos, seguindo a mesma forma descrita no processo de categorização destacado por Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Esse processo é feito a partir de critérios que podem variar conforme a busca e a aproximação do tema. Pode ser semântico, sintático, léxico, expressivo. A busca destes critérios inicia-se com a investigação do que cada elemento tem em comum com outro. Neste caso, utilizamos a coocorrência dos mesmos radicais na relação ao diálogo, e por tema abordado. A classificação corresponde à parte da codificação e tem por objetivo fornecer uma representação dos dados brutos.

Ao agrupar os dados, colocamos os trechos em quadros com a sua redução, ou seja, destacando uma parte do trecho que representa seu significado. Nessa redução, fizemos o destaque das palavras que continham os radicais *dial* e *diál* juntamente com a palavra relacionada. Na terceira coluna, fizemos apresentação de cada trecho separado no quadro. A partir desses dados, fizemos uma apresentação do agrupamento como um todo relacionado aos trechos correspondentes.

Dessa maneira, a partir destas características e da coleta de dados, partimos para a fase final da pesquisa que consistiu na elaboração da síntese integradora das soluções para a questão. Nas palavras das autoras:

(...) consiste na fase de reflexão e de proposição de soluções, baseada no material de estudo que compôs a pesquisa. A partir do objeto de estudo proposto, que definiu a pesquisa como exploratório-descritiva, expõe-se a síntese integradora das soluções que formaram o processo de investigação (LIMA E MIOTO, 2007, p. 43).

Portanto, a partir de nossos objetivos buscamos: 1) Identificar o conceito de diálogo em cada obra selecionada; 2) Analisar as aproximações e diferenças do conceito de diálogo nas obras analisadas; e 3) Verificar o que acarretou a alteração (se ocorreu) do conceito de diálogo, elaboramos a síntese na sexta seção desta dissertação, buscando explicitar os conceitos de diálogo em cada obra de modo a compreender suas semelhanças e diferenças, e assim verificar se ocorreu alguma alteração.

Por fim, confrontamos o resultado com nossa hipótese, que consistia na existência de uma diferença entre o conceito apresentado na obra *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e na *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008/1992) e se essa diferença estava relacionada ao contexto vivido por Freire.

Assim, nas próximas seções, apresentaremos o resultado da coleta e a análise de dados referentes às duas obras analisadas: *Pedagogia do oprimido* (*Ibid.*) e *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), a comparação entre elas juntamente com a síntese integradora e, por fim, as conclusões finais da pesquisa.

SEÇÃO 4 - O CONCEITO DE DIÁLOGO NA OBRA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*

Iniciaremos nessa seção a apresentação dos dados e a análise do conceito de diálogo na obra *Pedagogia do oprimido* (2003/1970). Primeiramente, abordaremos uma breve descrição da obra para, na sequência, trataremos dos principais conceitos elencados a partir do levantamento e análise dos dados.

A *Pedagogia do oprimido* é considerada a obra mais importante escrita por Paulo Freire. Ela foi elaborada após o golpe de estado executado em 1964, que culminou no regime militar, um período bastante conturbado para o país. Na época em que escreveu a obra, Freire vivia no Chile, pois fora exilado de seu país por conta de seus ideais democráticos.

Inserida nesse contexto, a *Pedagogia do oprimido* foi gestada e discutida por mais de um ano. Freire falou sobre ela em 1967, enquanto estava fazendo uma série de conferências nos Estados Unidos com uma amiga; comentou sobre os planos de seu livro, que na época já tinha até título (FREIRE, GUIMARÃES, 2010/1987).

Após seu retorno ao Chile, Freire foi dando corpo a sua obra a partir das discussões de suas ideias com pessoas diversas e da elaboração de fichas das suas produções com numeração e temas. Essas fichas foram fundamentais para a versão final do livro, pois ele já tinha quase três capítulos nesse formato. Dessa forma, ao iniciar a escrita, os três primeiros capítulos foram escritos em quinze dias. Depois disso, Freire entregou a Ernani Maria Fiori³³ que o devolveu com um prefácio. A partir da sugestão feita por Josué de Castro³⁴, que sempre relia seus escritos após um tempo, Freire guardou o livro e somente passados quatro meses retomou a leitura, e escreveu o quarto capítulo com o tema mais voltado para o foco político-pedagógico. Para finalizar, submeteu a versão final para alguns amigos que fizeram críticas e sugestões, para somente depois ser publicado (FREIRE, GUIMARÃES, 2010/1987).

A *Pedagogia do Oprimido* fora publicada pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos em 1970. O teólogo estadunidense Richard Shaull fez uma leitura enquanto estava no Chile e decidiu levar ao seu país, pois, segundo o que o próprio Shaull apontou na época, o livro iria "abalar o mundo" (A. FREIRE, 2006).

Os originais do livro em português foram levados para o Brasil da Suíça pelo professor suíço Jean Ziegler, amigo de Paulo Freire, que ao ter o passaporte de diplomata

³³ Ernani Maria Fiori foi um filósofo, amigo de Paulo Freire, que também estava exilado no Chile na época da ditadura militar.

³⁴ Josué de Castro foi um médico recifense, amigo de Paulo Freire, também foi exilado, mas residia em Paris, na França.

evitava que sua bagagem fosse revistada. É curioso notarmos que o livro entrou de forma clandestina no país que o gestou. Por coragem de Fernando Gasparian³⁵, o livro foi publicado em 1974 pela editora Paz e terra. Cabe destacar que a obra já havia sido traduzida para inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, grego, holandês e o português de Portugal.

No processo de escrita da *Pedagogia do oprimido*, Freire demonstra uma grande preocupação com a libertação de uma situação opressora. O livro pode ser dividido em dois grandes temas: os três primeiros capítulos relacionados à questão pedagógico-político, ou seja, com enfoque nas questões pedagógicas que não deixam de ser políticas, e o quarto capítulo relacionado com a questão político-pedagógico, dando destaque às questões políticas mais gerais da sociedade, embora não deixem de ser educacionais.

No capítulo 1, Freire (2003/1970) apresenta uma justificativa para a *Pedagogia do Oprimido*, dando destaque para como ocorre o processo de opressão e como, nesse processo, os oprimidos são impedidos de se libertarem e se humanizarem. O autor também discute sobre como ocorre o processo de interiorização do opressor nos oprimidos e o cuidado a ser tomado para não se transformarem em novos opressores, e, ainda, como o processo de libertação não pode ser realizado sozinho, mas com as pessoas.

No capítulo 2, a temática principal é a educação bancária e como ela serve de instrumento para a opressão na medida em que esse modelo de educação no processo educativo impede a fala dos educandos, ao se limitar em depositar os conteúdos e considerar apenas a realidade e o conhecimento dos opressores como únicos e verdadeiros.

No capítulo 3, o centro da discussão é a importância da dialogicidade na educação e como esse elemento proporciona a libertação das pessoas. O diálogo é o elemento central e a partir dele, Freire (2003/1970) apresenta sua compreensão da educação problematizadora e de como ela pode contribuir para a superação da relação opressora entre educandos e educadores. O autor apresenta também como investigar o conteúdo programático e o tema gerador, que são fundamentais para a educação problematizadora, ao trazer para a discussão os problemas, as angústias e os temas relacionados à vida dos educandos.

No capítulo 4, último da obra, a discussão é sobre a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica, apresentadas em oposição uma a outra. Segundo Freire (*Ibid.*), a primeira é o exercício prático da ação do opressor sobre o oprimido, buscando a dominação e controle. A teoria da ação dialógica é a oposição da teoria antidialógica, uma vez que ela busca a libertação das pessoas por meio de elementos como co-laboração, união, organização

³⁵ Fernando Gasparian foi proprietário da editora Paz e Terra, primeira editora que publicou a *Pedagogia do Oprimido*.

e síntese cultural³⁶. A teoria dialógica é, em essência, a prática do diálogo, e, por isso, um dos pontos abordados nesse capítulo, se refere à importância do diálogo para a revolução enquanto forma de transformação da estrutura social.

Um aspecto importante da *Pedagogia do oprimido* está na forma de escrita utilizada por Freire na produção da obra, que é dialética, ou seja, o autor apresenta uma ideia, sua oposição e uma síntese superando a primeira ideia. É possível notarmos isso pela estrutura do próprio livro: Freire descreve a situação opressora no primeiro capítulo, como ela é produzida no segundo capítulo, com o conceito de educação bancária, e, por fim, no terceiro capítulo, como ela pode ser superada com a educação dialógica. Nesse sentido, o terceiro capítulo representa a síntese do processo dialético que se refere às questões pedagógico-políticas. No quarto capítulo, ele apresenta o conceito de antidiálogo, e, em seguida, traz o diálogo como forma de sua superação, apresentando então a síntese das suas questões político-pedagógicas.

Além da sua estrutura, a construção da argumentação utilizada no livro também é apresentada dessa forma, conforme podemos perceber no trecho abaixo:

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.

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero "isto".

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* - um não- eu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2003/1970, p. 165)

Esse trecho, que consta no quarto capítulo, discute o papel da colaboração e demonstra nos dois primeiros parágrafos como ocorre o processo antidialógico da conquista. Já o terceiro parágrafo, apresenta uma síntese demonstrando como a colaboração contribui para a superação da dominação e da teoria antidialógica da ação. Esse modelo se repete em outros momentos do livro e é uma de suas características.

Dando continuidade à apresentação da obra, mais especificamente nos seus principais conceitos, podemos dizer que ela traz como reflexão central a relação entre opressor e oprimido, como explicitado anteriormente. Freire destaca que, apesar da obra ser

³⁶ Síntese cultural é toda ação cultural dialógica nas quais os sujeitos atuam em seus próprios contextos impedindo a ação antidialógica (FREIRE, 2003/1970).

produzida no Chile, ele encontrou alguns pontos similares como a opressão, a pobreza, dentre outros, entre o contexto chileno e o brasileiro. Nesse sentido, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970), o autor reflete sobre a forma como tal relação se estabelece na sociedade de forma geral, bem como sua influência na educação.

De forma geral, Freire (*Ibid.*) apresenta seu conceito de "educação bancária", como uma forma educacional que mantém a opressão. Objetivando a superação desta opressão, ele apresenta sua proposta de educação problematizadora, que tem como fundamento a mudança na relação entre educador e educando. Assim, Freire (*Ibid.*) defende uma relação que não oprime, mas que valoriza a contribuição de todos e todas e busca a libertação das pessoas das situações que as oprimem.

Para Freire (*Ibid.*), os seres humanos são inconclusos, incompletos e inacabados. Inconclusos porque estão sempre em transformação, mudando, aprendendo e conhecendo o mundo; incompletos porque precisam das outras pessoas para se relacionar e se compreenderem como seres humanos e inacabados, pois são imperfeitos, nunca sabem tudo, estão em constante aprendizado. Esta definição nos remete diretamente à sua visão ontológica dos processos de humanização e de desumanização enquanto possibilidades dos seres humanos inconclusos e conscientes de sua inconclusão, sendo que somente a humanização é capaz de proporcionar a libertação das pessoas.

Portanto, na visão de Freire (*Ibid.*), a humanização é caracterizada pelo *ser mais*, ser consciente de sua inconclusão, que na relação com as outras pessoas busca aprender constantemente. Deste modo, ao se conscientizarem de que seu ser é incompleto, inconcluso e inacabado, as pessoas buscam se tornar seres completos, conclusos e acabados e, dessa forma, vivenciam a contradição de um ser buscando *ser mais*.

É importante destacarmos que, para Freire (*Ibid.*), as pessoas só se humanizam a partir do cumprimento da sua ontologia, ou seja, as pessoas só se tornam humanas a partir da sua constante busca em *ser mais*.

Entretanto, muitas vezes o ser humano é impedido de *ser mais*, é impedido de buscar sua humanização e, essa interrupção, que aparenta ou busca parecer natural, faz parte do processo de um desenvolvimento histórico, constituindo a relação opressora e oprimida (FREIRE, 2003/1970). Esta relação parte da negação da vocação ontológica do opressor pelo oprimido. Neste processo de subjugação, os oprimidos "aderem" a consciência do opressor e buscam uma forma de também se tornarem opressores. Nas palavras de Freire, os oprimidos:

[...] sofrem uma dualidade que se instala na 'interioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora (FREIRE, 2003/1970, p. 35).

Essa dualidade faz com que, em meio à relação opressora, eles se tornem coisas e não mais pessoas. Nesse sentido, o opressor e o oprimido não chegam a exercer sua vocação ontológica de *ser mais*; o primeiro por impedir e o segundo por ser impedido. Desta maneira, os dois polos da relação se desumanizam, cabendo somente aos oprimidos quebrar a hierarquização da relação, pois são eles que estão em uma relação desfavorecida.

Assim, é por meio da revolução subjetiva da consciência e objetiva da realidade que essa situação se transforma, e somente as pessoas em sua luta pela transformação podem alterar essa relação, pois "se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis" se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa história, é tarefa dos homens (e mulheres)" (*Ibid.*, p. 37). Com isso, Freire (*Ibid.*) sintetiza o papel fundamental que tem o sujeito na transformação da realidade, bem como a influência que ela tem sobre o sujeito.

A presença da consciência opressora dificulta a abertura para o reconhecimento das pessoas enquanto sujeitos históricos. O opressor constantemente sujeita os oprimidos à sua prescrição, à sua visão de mundo. Os oprimidos, por sua vez, "imersos" em sua realidade não se veem como agentes transformadores. Desta situação concreta de opressão, resulta uma forma de educação que Paulo Freire (*Ibid.*) chama de educação bancária.

Em síntese, a educação bancária consiste em uma forma de educação que mantém a relação de opressor e oprimido ao se efetivar mediante o depósito de conteúdo. Assim:

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 2003/1970, p.58).

Nesta concepção de educação as pessoas se tornam "recipientes" vazios que necessitam ser cheios. O conteúdo narrado, por sua vez, torna-se o elemento que irá preencher esses recipientes. Já o educador será qualificado pela quantidade de recipientes que encher e, os educandos pela passividade e docilidade com que receberem os conteúdos.

É importante destacarmos que reduzir os educandos a meros recipientes implica em reduzi-los a "coisas", a objetos que serão moldados pelo educador, sem capacidade de ação no mundo. Além disto, na educação bancária, a realidade se torna algo estático, pois o conhecimento parte somente de uma única visão, de um ponto de vista que não está aberto à transformação.

Com isto, o educador se mantém em uma posição daquele que sempre será o que sabe, enquanto os educandos serão sempre aqueles que não sabem. Segundo Freire (*Ibid.*, p.58): "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca". Portanto, a educação bancária ao negar a busca pelo *ser mais*, impede a vocação ontológica, fortalecendo a realidade estabelecida entre opressor e oprimido.

O fortalecimento desta realidade opressora ocorre também por meio da desconsideração das experiências vividas pelos oprimidos e, conseqüentemente, do seu contexto de origem na medida em que o conhecimento considerado verdadeiro, àquele que será transmitido, é fruto da realidade opressora. Nesse movimento, os oprimidos passam a compreender como visão "correta" a visão do opressor e, assim, interiorizam a consciência opressora.

A partir deste conteúdo rígido, o foco se volta somente em uma perspectiva de sociedade, que acaba por "naturalizar" algumas relações (como a de opressor e de oprimido), como se fossem um produto inevitável da história, sendo impossível a sua transformação. Dessa forma, a própria ideia de mundo estático e imutável acaba por ser reproduzida por essa forma de educação.

Para Freire (*Ibid.*), o mundo visto de uma maneira estática se torna imutável, ou seja, a relação com ele é de um suporte que oferece naturalmente o que é necessário à vida. Este tipo de relação é a mesma que o animal interpreta o mundo, a partir de uma visão unilateral em que não é possível transformar nada. Por sua vez, os seres humanos, quando tomam consciência de sua vocação ontológica, passam a compreender esse suporte como mundo. Nas palavras de Freire:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidade que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2003/1970, p. 89).

Assim, é essencial na obra de Freire a consideração de que, enquanto seres históricos, nós somos capazes de transformação. Neste sentido, é essencial compreendermos que para o autor, o mundo também é mutável a partir das relações que as pessoas estabelecem com ele, pois elas têm a capacidade de criar e transformá-lo.

Esses são alguns pontos que facilitam a compreensão da obra *Pedagogia do Oprimido* e, principalmente, do conceito de diálogo, que será explorado na sequência a partir das categorias levantadas na análise de conteúdo.

O ponto de partida para a análise do diálogo em *Pedagogia do oprimido* foi buscar os trechos da obra que continham os radicais *diál e dial*. A partir dessa seleção, destacamos 130 trechos³⁷. Além disso, também identificamos quais eram os outros conceitos recorrentes que apareciam juntos com o diálogo, a saber:

Quadro I - Radicais da *Pedagogia do oprimido*

Redução ao radical	Total
<i>Ação</i>	110
<i>Educ</i>	105
<i>Revolu</i>	69
<i>Opr</i>	61
<i>Liber</i>	56
<i>Cultura</i>	32
<i>Lideran</i>	31
<i>Problema</i>	24
<i>Tranforma</i>	23
<i>Comunica</i>	18
<i>Amo</i>	18
<i>Cogn</i>	18
<i>Crit</i>	18
<i>Pron</i>	14
<i>Conteúdo</i>	13
<i>Fé</i>	12
<i>Consc</i>	12
<i>Conf</i>	12
<i>Bancária</i>	11
<i>Práxis</i>	10
<i>Confiança</i>	9
<i>Humil</i>	8
<i>Conteúdo Programático</i>	7

³⁷ Excluimos 8 trechos que representavam títulos de capítulos e subitens.

<i>Esperança</i>	5
<i>Apren</i>	4

Ao considerar esses conceitos como ponto de partida, buscamos atingir um dos objetivos da pesquisa, que aborda a compreensão do conceito de diálogo na obra em questão. Para tanto, realizamos a leitura dos trechos com ênfase na relação do conceito de diálogo com os demais conceitos apresentados no trecho. A partir dessa leitura, os conceitos que se destacaram nessa relação foram: confiança, consciência, conteúdo programático, criticidade, educação, esperança, fé, humildade, libertação, liderança, práxis, pronúncia e revolução.

A escolha desses conceitos, como explicitado, está pautada na relação que eles apresentam com o diálogo nos trechos relatados. Cabe destacar que várias palavras aparecem recorrentes nos trechos, entretanto elas não estão diretamente relacionadas com o diálogo. Dessa forma, as palavras e radicais: *ação, opr, cultura, problema, transforma, comunica, bancária* não se relacionam com os radicais *diál* ou *dial* nos trechos analisados.

Assim, a partir da leitura, pudemos perceber que alguns dos conceitos apresentados no quadro I são elementos centrais do diálogo. Desses elementos, identificamos que alguns estão relacionados com condições de existência do diálogo como o Amor (radical *amo*), a Fé, a Confiança (radical *conf*), a Humildade (radical *humil*), a Esperança e o Pensamento Crítico, ou seja, constituem-se como características necessárias da relação dialógica. Também apresentamos, nesse momento, os conceitos de Práxis e de Pronúncia, que ocorrem no momento do diálogo, ou seja, são intrínsecos a ele.

Ao encontrar elementos constitutivos, também destacamos elementos que são decorrentes do diálogo, sendo eles: a Cognição (radical *cogn*), a Consciência (radical *consc*), o Conteúdo Programático, a Educação (radical *educ*), a Libertação (radical *liber*), a Liderança (radical *lideran*) e a Revolução (radical *revolu*). O anti-diálogo também é um ponto de destaque em relação ao diálogo que vamos apresentar, pois Freire (2003/1970) apresenta as suas características e as suas consequências como contradição ao diálogo. Dessa forma, ele afirma o diálogo a partir de pontos levantados pelo anti-diálogo.

Para melhor organização e apresentação dos dados, elaboramos um quadro com três colunas: a primeira com a numeração do trecho, a segunda com a sua redução³⁸, em que apresentamos uma parte do excerto selecionado que exemplifica a ideia central a ser destacada, e a terceira com a análise.

³⁸ Os trechos completos se encontram no APÊNDICE A, na página 144.

Iniciaremos nossa exposição pelos conceitos relacionados aos elementos constitutivos do diálogo, para em seguida, abordar os conceitos que aparecem em decorrência da relação dialógica.

4.1 - Elementos básicos do diálogo.

Como explicitado anteriormente, realizamos a coleta de dados a partir da busca pelos radicais *dial* e *diál*. Em nossa busca, encontramos poucas ocorrências de tais radicais antes dos terceiro e quarto capítulos. Assim, identificamos que Freire inicia mais efetivamente suas discussões acerca das características do diálogo somente no terceiro capítulo de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970), intitulado: "A dialogicidade, essência da educação como prática de liberdade". Dos 245 radicais que aparecem no livro, apenas 24 vezes estão antes do terceiro capítulo.

Nesse sentido, consideramos que os principais pontos relacionados ao diálogo se concentram no referido capítulo em que Freire (2003/1970) busca discutir sua proposta de educação problematizadora, bem como no capítulo em que ele se dedica a explicar a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica.

Cabe destacar que as características constitutivas do diálogo descritas por Freire (*Ibid.*) são apresentadas principalmente no terceiro capítulo e são representadas com poucos trechos, como demonstraremos adiante.

4.1.1 - Amor

O amor é a primeira característica do diálogo apresentada por Freire (2003/1970) no início do terceiro capítulo. O radical *amo* se repete 13³⁹ vezes entre os dois trechos⁴⁰ selecionados para a descrição desse conceito. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 5 vezes relacionados ao amor.

³⁹ As contagens apresentadas no trabalho se referem aos trechos completos.

⁴⁰ O radical *amo* aparece 18 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

Quadro II – Amor

N. o	Trecho reduzido	Análise
1	"Não há diálogo , porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens" (p. 79).	Para ocorrer diálogo é essencial o amor.
2	"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 que domina; masoquismo nos dominados. Amor , não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. (...) Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo " (p. 80).	O amor, fundamental ao diálogo, se constitui no compromisso com as pessoas com a sua libertação da situação opressora. Sem amor não é possível dialogar.

O diálogo constitui-se quando há relação entre mais de uma pessoa e, para Freire (2003/1970), o amor é uma das bases para se constituir essa relação. Na visão do autor, tal amor representa o compromisso que uma pessoa tem para com a outra em sua libertação, ou seja, na superação da relação opressora.

Nesse sentido, o amor não é a paixão de uma pessoa pela outra, nem tampouco se encerra em uma simples fala. O amor se caracteriza por um ato de comprometimento com o ser humano e de coragem para lutar e transformar.

Ao amar o mundo e as pessoas nos moldes propostos por Freire, ocorre uma dedicação na busca pela libertação da relação opressora e o diálogo se estabelece como uma via à sua libertação. Se não há o amor, não existe o envolvimento e a ação dialógica passa a ser algo vazio e sem sentido. É a partir dessa dedicação, desse compromisso com o outro e da busca pela transformação que o amor caracteriza-se como uma importante característica do diálogo.

4.1.2 – Humildade

A humildade é o próximo ponto destacado por Freire (2003/1970) como elemento básico do diálogo. O radical *humil* se repete 3 vezes entre os dois trechos⁴¹ selecionados para a descrição desse conceito. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 9 vezes relacionados a humildade.

⁴¹ O radical *humil* aparece 8 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

Quadro III – Humildade

N. o.	Trecho reduzido	Análise
1	"Não há, por outro lado, diálogo , se não humildade . A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo , como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade" (p. 80).	A humildade é característica do diálogo para tornar necessária a pronúncia do mundo.
2	"A auto-suficiência é incompatível com o diálogo . Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo" (p.81).	O diálogo necessariamente precisa das outras pessoas, e dessa forma a humildade é uma necessidade para se aproximar das outras pessoas de uma forma que seja possível a pronúncia do mundo.

A humildade a que se refere Freire está relacionada com o reconhecimento do outro enquanto ser que é capaz de *ser mais* e que por isso deve ter o direito de se pronunciar sobre o mundo. Assim, a humildade não está ligada a uma visão ética, mas sim a uma luta por direitos que está ligada diretamente à libertação dos oprimidos.

Nesse sentido, considerando a relação entre a humildade e a libertação dos oprimidos, Freire (*ibid.*) aponta que o diálogo se torna impossível diante da soberba de uma das pessoas envolvidas. Como estabelecer o diálogo se um dos pólos considera-se melhor que outro, compreendendo-o como inferior? Nesse sentido, a humildade é fundamental na busca pelo diálogo, pois se compreender humilde é perceber que não sabemos tudo, que não compreendemos tudo, e que todas as pessoas têm algo a contribuir. Tal aspecto está intrinsecamente ligado à visão ontológica de Freire.

Se o direito da palavra é negado, as pessoas são impossibilitadas de se manifestarem, o que impossibilita uma relação dialógica e favorece o estabelecimento de uma relação opressora. Assim, é essencial, na teoria freireana que o diálogo estabeleça-se entre pessoas humildes que considerem a fala das outras pessoas.

4.1.3 – Fé

A fé é o terceiro elemento destacado por Freire (2003/1970) para a existência do diálogo. A palavra se repete oito vezes no único trecho⁴² selecionado. Os radicais *diál* e *dial* se repetem seis vezes relacionados a fé.

Quadro IV – Fé

N o	Trecho reduzido	Análise
1	"Não há também diálogo , se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de <i>ser mais</i> , que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (...) Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transformar-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista" (p. 81).	A fé nas pessoas é uma das condições para o diálogo, pois é nessa fé que as pessoas encaram a possibilidade de transformação, a possibilidade ontológica do ser humano.

A fé nas pessoas está relacionada diretamente com a capacidade e a possibilidade que o ser humano tem de se refazer e de se transformar, ou seja, com a possibilidade que as pessoas têm de mudar. Nesse sentido, é importante compreendermos as pessoas "como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada" (FREIRE, 2003/1970, p. 72-73).

Ao acreditar na possibilidade de transformação das pessoas, viabiliza-se o diálogo, pois por meio dele é possível que as pessoas se transformem e transformem o mundo. Sem essa fé, o diálogo morre na incapacidade de ver no outro a capacidade de humanização e libertação de uma condição de opressão. Com isso, não haveria a possibilidade dessa transformação.

Portanto, a fé na transformação das pessoas é uma condição básica ao estabelecimento do diálogo, assim como em diálogo as pessoas visualizam a transformação.

4.1.4 – Confiança

A confiança é uma característica gerada a partir de uma relação pautada pelos pontos anteriores, quais sejam amor, humildade e fé. Entretanto, podemos notar em nossa

⁴² A palavra *fé* aparece 12 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

análise que ela também é uma das condições para que se estabeleça o diálogo, tornando, dessa forma, os quatro elementos indissociáveis.

A palavra confiança se repete 10 vezes e somente nos três trechos apresentados no próximo quadro. Os radicais *diál* e *dial* aparecem cinco vezes junto com a palavra confiança.

Quadro V – Confiança

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo 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" (p.81).	A relação pautada no amor, na humildade e na fé, gera a confiança entre as pessoas, uma vez que torna-se uma relação horizontal.
2	"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" (p. 82)	A confiança é necessária para relação dialógica e para a pronúncia do mundo, pois sem ela as pessoas não se tornam sujeitos dialógicos.
3	"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 sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação" (p. 168).	A confiança como elemento básico do diálogo.

A confiança é a possibilidade que as pessoas têm em suas relações de se movimentarem juntas para a sua libertação, pois, uma vez que confiam no próximo, podem contribuir com a busca do *ser mais*. Nesse sentido, sem esse elemento, o diálogo se torna inviável, pois não seria possível a relação horizontal com o outro.

É importante ressaltarmos que o diálogo pressupõe amor, humildade e fé e tais características, por sua vez, favorecem o estabelecimento da confiança entre as pessoas, que se sentem seguras para expressar-se de forma verdadeira e falar sobre suas reais intenções e realidades. Assim, se em algum momento não existir confiança, possivelmente alguma das condições anteriores não foi atendida, ou seja, o que ocorreu foi um falso amor, uma falta de fé e de humildade nas relações.

Considerando isso, a confiança passa a ser elemento fundamental para que se estabeleça uma relação verdadeira entre as pessoas, pois sem ela como poderíamos dialogar abertamente com o outro?

Por sua vez, para que seja instaurada a confiança, além do amor, da humildade e da fé, é necessária a coerência entre a palavra e a ação no mundo. Assim, é a partir da relação verdadeira que se estabelece o diálogo verdadeiro.

4.1.5 - Esperança

A esperança é um dos elementos que apresenta menor frequência. Nos trechos selecionados para a descrição do conceito, ela se repete três vezes nos dois trechos⁴³ selecionados. Os radicais *diál* e *dial* se repetem quatro vezes em relação com a esperança.

Quadro VI – Esperança

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Não existe, tampouco, diálogo sem esperança . A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão" (p. 82).	A esperança está na essência das pessoas e em sua eterna busca. Esse caminho não é trilhado sozinho, mas com outras pessoas, em comunicação com elas.
2	"Se o diálogo é o encontro dos homens para <i>ser mais</i> , não pode fazer-se na da 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" (p. 82).	A esperança move o diálogo, move as pessoas. Essa movimentação dos sujeitos só é possível se há esperança de que a transformação e a mudança são possíveis.

A esperança é a forma na qual as pessoas vislumbram a possibilidade de transformação, nesse caso, a transformação da situação de opressão e a busca da libertação. Sem ela, não existe possibilidade de mudança.

O diálogo também não pode existir sem esperança, pois é ela que motiva o encontro das pessoas na busca pela transformação, e na busca pelo *ser mais*. A falta de esperança propicia o isolamento das pessoas e não sua comunhão. Quando não há esperança

⁴³ A palavra *esperança* aparece 5 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

na busca pela transformação, o diálogo fica impossibilitado, pois a situação de opressão já não é mais vista como mutável. Nesse sentido, a esperança na transformação, assim como a fé nas pessoas, é fundamental e propicia o diálogo amoroso, humilde e que gera confiança nas pessoas, em síntese, o diálogo esperançoso.

Na desesperança, na opressão, no antidiálogo, as pessoas não têm como buscar *ser mais*, pois perdem a esperança de transformação, o que torna impossível a ocorrência do diálogo. Considerando isso, destacamos que a esperança é um elemento fundamental para a existência do diálogo, uma vez que sem ela é impossível o encontro das pessoas que buscam um mundo melhor para todos e todas.

4.1.6 - Pensamento crítico

O pensamento crítico, ou pensar verdadeiro é mais um dos elementos apresentados por Freire (2003/1970) para a existência do diálogo. Assim como a confiança, o pensamento crítico não só é necessário ao diálogo, como também é gerado por ele.

O radical *crit* repete-se cinco vezes nos trechos⁴⁴ selecionados no quadro. Os radicais *diál* e *dial* aparecem sete vezes em relação a esse elemento.

Quadro VII - Pensamento Crítico

Nº	Trechos reduzidos	Análise
1	"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. 82).	Para o diálogo, existe a necessidade de um pensar crítico, que possibilite a compreensão do mundo como intrínseco à existência humana.
2	"Somente o diálogo , que implica um pensar crítico , é capaz, também, de gerá-lo" (p. 83).	O diálogo implica que as pessoas sejam críticas e o diálogo entre elas também é capaz de gerar o pensamento crítico.

⁴⁴ O radical *crit* aparece 18 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

3	<p>"Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua <i>situação</i> no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto" (p. 87).</p>	<p>O diálogo está relacionado ao conhecimento crítico do mundo. Desta forma, esse elemento vem para reforçar a ideia de conhecer junto e não impor uma única visão.</p>
4	<p>"Desta forma, a 'visão' que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo 'cindido' que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes à qual se seguirá novos seminários populares." (p. 106).</p>	<p>O diálogo não é algo pontual. Ele é um processo que permite conhecer a realidade e compreendê-la de forma crítica e totalizadora, buscando superar o olhar fragmentado sobre a realidade, considerando todo e todas em diálogo.</p>
5	<p>"As elites dominadoras sabem tão bem disto, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem. Têm uma profunda intuição da força criticizante do diálogo" (p.146-147).</p>	<p>As elites sabem da criticidade do diálogo, dessa forma tentam impedir que ele se realize.</p>

O pensamento crítico é uma das condições do diálogo, pois é por meio dele que encaramos o mundo em sua constante transformação e reconhecemos a sua mutabilidade. O mundo em si não é igual para todas as pessoas que vivenciam diversas experiências e realidades, sendo, portanto, necessária sua compreensão crítica para a concretização da mudança.

Cabe destacar que a realidade só pode ser compreendida de diversas formas mediante o diálogo que põe entre as pessoas em interação possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico. Em outras palavras, para que a interação dialógica seja possível, o pensamento crítico é necessário; ao mesmo tempo, a criticidade é gerada pela possibilidade de, em interação, conhecer diferentes realidades.

Assim, o diálogo embasado no pensamento crítico permite conhecer a diversidade das realidades, nos dando a possibilidade de readmirar, ou seja, olhar novamente com outra perspectiva, a realidade a partir de diferentes visões. Nesse sentido, uma das bases para o estabelecimento do diálogo é o pensamento crítico que permite que as pessoas sejam reconhecidas e escutadas.

É importante notarmos que os seis elementos necessários para o diálogo que apresentamos no presente trabalho: amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento

crítico estão interligados. Ao visualizá-los de forma separada, foi possível compreendermos que juntos cada elemento apresenta sua própria contribuição para o diálogo, sempre pautados pela visão ontológica de Freire e pela superação da contradição presente na relação opressor e oprimido.

Foi possível notarmos, ainda, como a diversidade está presente e fundamenta o pensamento de Freire (2003/1970), deixando claro que a existência da outra pessoa deve ser respeitada e valorizada.

Não por acaso, a relação entre as pessoas é valorizada no diálogo, uma vez que na visão de Freire (2003/1970), cada um pode contribuir com o seu conhecimento para compreender melhor e mais criticamente a realidade. Isso é possível no compromisso e respeito ao próximo, na humildade para reconhecer a fala do outro, na crença da capacidade dos sujeitos, na confiança de que as pessoas juntas possam transformar a realidade e na esperança dessa transformação. Ao reunir esses elementos, estabelece-se o diálogo verdadeiro, que ocorre na práxis por meio da ação e da reflexão, bem como na pronúncia do mundo, buscando a transformação da realidade.

4.1.7 – Práxis

A práxis é um conceito que se constitui na pronúncia do mundo. Dessa forma ele aparece sete vezes entre os seis trechos⁴⁵ selecionados. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 10 vezes em relação à práxis.

Quadro VIII – Práxis

Nº	Redução	Análise
1	"Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács 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 práxis , pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma" (p.40).	O diálogo relaciona-se com a inserção crítica através da práxis, pois é por meio dele que as realidades são desvendadas, tornando-se possível a sua transformação.

⁴⁵ A palavra *práxis* aparece 10 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

2	<p>"Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (p.77).</p>	<p>O trecho demonstra a constituição do diálogo, que é a palavra. A palavra se constitui de ação e reflexão levando à práxis, que consiste na junção dos dois momentos.</p>
3	<p>"Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo" (p. 78).</p>	<p>Apesar de a ação apresentar uma maior ocorrência, a práxis é o foco na relação do diálogo, pois a ação está implícita no conceito da práxis como descrito no trecho anterior.</p>
4	<p>"Instala, com este proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela" (p. 122).</p>	<p>Ao se impor a palavra sobre as pessoas, é negada sua forma de agir no mundo, impondo uma relação de dominação. Dessa forma, o diálogo precisa ser base para não incorrer na dominação e possibilitar uma práxis verdadeira.</p>
5	<p>"O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica, é que nenhuma delas se dá fora da práxis" (p. 171)</p>	<p>A ação dialógica, se dá dentro da práxis, por meio da coerência entre ação e reflexão.</p>
6	<p>"O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua 'aderência', exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta" (p. 173)</p>	<p>Um dos objetivos da ação dialógica é exercer a práxis verdadeira por meio do conhecimento da realidade, para que assim seja possível a sua transformação.</p>

Para iniciar a discussão sobre práxis, é importante compreender que a palavra é o meio para que se faça o diálogo, ou seja, o diálogo é colocado em prática por meio da palavra. Mas, a palavra apresenta duas dimensões: a ação e a reflexão, que juntas constituem a práxis.

Assim, a práxis se constitui da junção entre ação e reflexão que é constituída pela palavra, a essência do diálogo. A práxis ao assumir a relação entre ação e reflexão, torna-se a palavra verdadeira, pois é a junção da palavra presente no diálogo e da ação. Nesse sentido, a práxis pode ser compreendida também como a reflexão sobre o mundo que se converte em ação sobre ele.

A práxis verdadeira consiste, portanto, na coerência entre o que se pensa e o que se faz, e caso, uma dessas dimensões seja sacrificada, a práxis deixa de ser verdadeira e se torna opressora. Com isso, o diálogo se torna inviável, pois a coerência é necessária para que seja possível o estabelecimento de uma relação confiável, que se dá por meio da palavra verdadeira. Assim, a práxis verdadeira acontece no momento em que ocorre o diálogo mediante a palavra em coerência com a ação.

Nesse sentido, o diálogo verdadeiro perpassa tanto a dimensão da ação, quanto a da reflexão, pois uma ação coerente com a fala promove a confiança para as pessoas agirem em comunhão conforme a sua reflexão sobre a realidade. Cabe destacar que uma das dimensões da práxis é o conhecimento crítico do mundo, elemento que favorece que as pessoas visualizem que a transformação é possível e ajam.

Entretanto, ao se impor a palavra sobre as pessoas lhe é negado sua forma de agir no mundo, e com isso, o diálogo torna-se antidiálogo e por isso dominador. Dessa forma, o diálogo precisa ser a base das relações para não incorrer na dominação e para possibilitar uma práxis verdadeira.

4.1.8 - Pronúncia

A pronúncia é um elemento que se constitui na ação do diálogo juntamente com a práxis. O radical *pron* aparece 12 vezes entre os 10 trechos⁴⁶ selecionados. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 20 vezes em relação à pronúncia, o que corresponde à aproximadamente 8% das repetições de diálogo no livro *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

Quadro IX – Pronúncia

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"O diálogo encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo , não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (p. 78).	O diálogo é o centro da pronúncia e da relação entre as pessoas e o mundo.

⁴⁶ O radical *pron* aparece 14 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

2	"Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito" (p. 79).	Para pronunciar o mundo as pessoas precisam ter direito à palavra, para dialogarem, e assim, pronunciarem-se.
3	"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" (p. 79).	O diálogo aqui refere-se à relação das pessoas envolvidas na pronúncia do mundo, ou seja, ao se descobrirem enquanto pessoas, elas transformam-se e transformam o mundo.
4	"Não há diálogo , porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (p.79).	Para ocorrer diálogo é essencial o amor e se pronúncia do mundo.
5	"Não há, por outro lado, diálogo , se não humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante" (p. 80).	A humildade é característica do diálogo para necessário a pronúncia do mundo.
6	"A auto-suficiência é incompatível com o diálogo . Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo" (p.81).	A humildade é característica do diálogo para necessário a pronúncia do mundo. E a necessidade de outras pessoas para a pronúncia do mundo, necessidade para o diálogo.
7	"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" (p. 82).	A confiança é necessária para relação dialógica e para a pronúncia do mundo, pois sem ela as pessoas não se tornam sujeitos dialógicos.
8	"O diálogo , como encontro dos homens para a ' pronúncia ' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização" (p. 134).	O diálogo é fundamental para a pronúncia do mundo e para a humanização das pessoas.
9	"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. 166).	Na ação dialógica não ocorre a dominação, mas sim o encontro para a pronúncia, para transformar o mundo.
10	"A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico " (p. 177).	A liderança tem um papel importante ao dialogar com o povo de instaurar o aprendizado da pronúncia, e por consequência da coerência e do diálogo.

A pronúncia é apresentada no início de *Pedagogia do Oprimido* no capítulo 3 - *A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade*. Esse conceito é apresentado logo após a descrição que Freire (2003/1970) faz das características do diálogo.

Inicialmente, é importante destacar como Freire (*Ibid.*) conceitua o diálogo. Para ele, o diálogo é um fenômeno humano, cuja essência é a palavra. A palavra em si é constituída de dois pontos: ação e reflexão e, necessariamente, precisa conter estas duas dimensões para assim se tornar práxis. Com isso, a palavra tem a possibilidade de transformar o mundo. Ou seja, o diálogo que é constituído da palavra, que é constituído de ação e reflexão, transforma o mundo.

A pronúncia do mundo incorpora a práxis, que consiste em agir de forma coerente com a fala de modo a tornar a ação significativa a partir da reflexão e, por isso, a pronúncia do mundo se concretiza na palavra verdadeira. Em outras palavras, pronunciar o mundo significa dizer, expressar, agir e transformar em comunhão com as outras pessoas. Para Freire (*ibid.*), os oprimidos ao pronunciarem-se procuram a transformação do mundo.

Ainda, ao pronunciarem-se sobre o mundo, os homens e as mulheres se humanizam, pois é nesse diálogo entre si que as pessoas significam-se e exercem sua vocação ontológica, superando o silêncio e reconhecendo-se como sujeitos históricos.

Nesse sentido, a pronúncia apresenta uma perspectiva de libertação da relação opressora, que nega o direito de fala dos oprimidos. Da mesma forma, a pronúncia apresenta uma perspectiva transformadora, em que os sujeitos envolvidos saem da situação de opressão.

Ao saírem dessa situação e iniciarem a pronúncia do mundo por meio do diálogo, as pessoas descobrem-se enquanto seres capazes de transformação, e com isso são capazes de agir no mundo. Agem ao pronunciarem o mundo, ao emitirem a palavra e agirem sobre ela e, dessa forma, elas humanizam-se.

Por isso, se a relação está pautada no diálogo, as pessoas encontram-se para pronunciarem a palavra, para conhecerem o mundo em que vivem e para transformá-lo. Nesse sentido, a liderança revolucionária não pode ausentar-se dessa relação e deve garantir o aprendizado da pronúncia, da coerência e do diálogo, para que assim seja possível uma revolução autêntica.

Entretanto, a pronúncia do mundo está atrelada às condições essenciais do diálogo: a fé, o amor, a humildade, a esperança e a confiança. Na visão de Freire (2003/1970), esses pontos são fundamentais para que se estabeleça o diálogo entre as pessoas, pois sem eles a pronúncia e, logo, o diálogo são impossíveis.

Portanto, a pronúncia do mundo é verdadeira quando o diálogo ocorre para a transformação do mundo. Sem assumirem essa postura dialógica, as pessoas juntas não transformam o mundo de uma maneira que possa libertá-las, mas sim dominá-las. Negar a utilização da palavra é desumanizar as pessoas. Com isso, ao permitir que os oprimidos expressem-se e ao mesmo tempo exerçam sua ação sobre o mundo, o diálogo promove a transformação.

Assim, a pronúncia do mundo é ocorrência do diálogo presente na práxis somada à transformação do mundo que envolve a ação. De forma geral, a pronúncia seria a constituição do diálogo.

Finalizada a parte que trata dos elementos constitutivos do diálogo, seguimos para os elementos que aparecem em decorrência do mesmo, a saber: cognição, educação, conteúdo programático, conscientização, libertação, liderança e revolução. Por fim, abordaremos o antidiálogo também para demonstrar a contraposição de Freire (*Ibid.*) em relação à sua teoria do diálogo.

4.2 - Características decorrentes do diálogo

As características que apresentaremos nesse tópico foram analisadas em decorrência do diálogo ou da ação dialógica, ou seja, da prática direta dos itens apresentados anteriormente.

4.2.1 - Cognição

A cognição é um dos conceitos que ocorre em decorrência do diálogo e, portanto, das características anteriormente apresentadas. O radical *cogn* aparece 13 vezes entre os três trechos selecionados⁴⁷ para esse conceito. Os radicais *diál* e *dial* aparecem três vezes em relação à cognição.

⁴⁷ O radical *cogn* aparece 18 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

Quadro X – Cognição

N. o.	Trechos reduzidos	Análise
1	"Sem esta, não é possível a relação dialógica , indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes , em torno do mesmo objeto cognoscível " (p. 68).	A relação dialógica só possibilita o aprendizado a partir da superação da relação da contradição educador-educando.
2	"A (educação) problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo , enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente , desvelador da realidade" (p. 72).	A educação problematizadora procura desmistificar a realidade, dessa forma, busca no diálogo a relação para que se consolide o desvelamento.
3	"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 cognoscitividade dos dois" (p.125-126).	A dialogicidade proporciona a extensão que uma pessoa tem de um objeto cognoscível para outra pessoa, assim o objeto em si não se esgota.

Para Freire (2003/1970), a aprendizagem cognitiva é o resultado do encontro de diferentes pessoas com diferentes conhecimentos e diferentes percepções da realidade, que ao juntarem-se, conseguem perceber o que acontece no mundo de forma mais ampla. Entretanto, essa aprendizagem cognitiva deve ocorrer com base no diálogo, pois o resultado da interação pode ser o depósito de conteúdo e não o aprendizado.

Dessa forma, as condições que abordamos anteriormente como constitutivas do diálogo devem embasar a relação, pois, é a partir delas, que a aprendizagem se torna possível. Em outras palavras, é por meio da dialogicidade que as pessoas estendem o que sabem sobre um objeto cognoscível para outra pessoa, e o objeto em si não se esgota em uma única observação.

Entretanto, para que ocorra a aprendizagem cognitiva, inicialmente, é preciso alterar as relações de opressão entre as pessoas e, mais especificamente, entre educador e educando. Na educação bancária, o educador é o centro do aprendizado e somente ele detém o conhecimento que deve ser ensinado aos estudantes.

Sem a superação dessa relação não é possível o aprendizado. Isso ocorre devido à negação do direito à palavra e, por conseguinte, a desumanização. Na situação

opressora, o oprimido/educando não participa, uma vez que sua voz é calada e o seu direito de se considerar um sujeito histórico também lhe é negado.

Por sua vez, na educação problematizadora, que busca desmistificar a realidade, busca-se valorizar a voz dos educandos por meio do estabelecimento de relações dialógicas. Tais relações favorecem o desvelamento da realidade e promovem o aprendizado dos educandos. Nesse sentido, podemos inferir que o pensamento crítico é um dos pontos principais para o aprendizado, pois é a forma que Freire (*Ibid.*) demonstra que a realidade não é estática, mas sim mutável.

4.2.2 - Educação e relação educador - educando/educando - educador

A educação e a relação educador - educando e educando - educador estão diretamente ligados, por isso Freire (2003/1970) apresenta a proposta de uma educação problematizadora que pressupõe uma alteração nessa relação. Iremos apresentar os dois aspectos nesse tópico.

O radical *educ* aparece 59 vezes entre os 12 trechos selecionados⁴⁸. Cabe destacar que esse radical é o que tem mais ocorrências em relação ao diálogo. Isso acontece porque em muitos momentos o texto trata de educandos e educadores, o que resultou em vários trechos com mais de 10 repetições. Os radicais *diál* e *dial* se repetem 24 vezes em relação à educação.

Quadro XI - Educação/Educando(a)

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo . Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo " (p. 62).	O educador dialógico deve procurar dialogar sobre a negação do diálogo na educação, pois diálogo não se impõe.
2	"Para manter a contradição, a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica ; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica " (p. 68).	Para superar a educação bancária, modelo opressor, o diálogo precisa estar na base da educação e a educação precisa ser dialógica.

⁴⁸ O radical *educ* aparece 105 vezes entre os 130 trechos selecionados.

3	<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 seria possível fazê-lo fora do diálogo. (...) 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" (p. 68-69).</p>	<p>A superação da relação educador-educando só é possível de se realizar se for pautada no diálogo, para, desta forma, os dois se educarem mutuamente. O diálogo é fundamental para a superação dessa relação.</p>
5	<p>"Ao iniciar este capítulo sobre a dialogicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parecemos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo" (p. 77).</p>	<p>Esse trecho se refere ao início do capítulo 3, em que Freire discute alguns pontos referentes ao diálogo, e a dialogicidade da educação.</p>
6	<p>"Para o educador - educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo aqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (p. 83-84).</p>	<p>O educador-educando necessita ser dialógico, problematizador para, dessa forma, compreender que o conteúdo programático não pode ser uma imposição, narração, mas uma contribuição de uma visão diferente.</p>
7	<p>"O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade (...) Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora" (p. 87).</p>	<p>O diálogo faz parte da busca do tema gerador, que integra a educação libertadora. Ou seja, o diálogo em si, constitui uma parte fundante da educação libertadora.</p>
8	<p>"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. 87-88).</p>	<p>A educação libertadora e dialógica não compreende as pessoas enquanto objetos, mas como sujeitos investigadores, pois somente dessa forma o diálogo é possível.</p>
9	<p>"A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (p. 102).</p>	<p>O educador que é dialógico tem o trabalho de problematizar com os educandos o conteúdo previamente investigado.</p>
10	<p>"E isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática" (p. 114).</p>	<p>A dialogicidade da educação se inicia na investigação temática, pois é nesse momento que o educador conhece o educando e descobre quais conteúdos devem ser trabalhados, estabelecendo a relação pautada no diálogo.</p>

1 1	"A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação , de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica , isto significa o direito que também têm os educadores - educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos" (p. 115-116).	A dialogicidade da educação compreende que todos possam contribuir, não somente os educandos, mas também os educadores, com temas e sugestões.
1 2	"Mesmo porque, na relativa experiência que temos tido com massas populares, como educador , com uma educação dialógica e problematizante, vimos acumulando um material relativamente rico, que foi capaz de nos desafiar a correr o risco das afirmações que fizemos" (p. 184).	Dialogicidade como uma característica da educação.

A educação problematizadora é a proposta de Freire (2003/1970) para uma educação transformadora. O diálogo é a base para a interação nessa proposta, pois ele proporciona direito à fala para todas as pessoas envolvidas e promove a sua libertação. Tal modelo vai de encontro ao modelo de educação bancária.

Na educação problematizadora, ao contrário do que acontece na educação bancária, todas e todos podem se manifestar sobre os conteúdos que serão estudados e, como vimos no item do conteúdo programático, esse é um ponto fundamental para aprendizagem dos/as educandos/as.

Ao proporcionar aos(as) educandos(as) a fala por meio do diálogo, a educação problematizadora e libertadora compreende que eles são pessoas e não meros objetos para serem utilizados pelo educador(a). São pessoas que ao posicionarem-se no mundo são capazes de aprender. Nessa situação, a relação opressora some e o que aparece é a relação dialógica, que liberta e transforma. Ao se pronunciarem sobre o mundo, os(as) educandos(as), têm a possibilidade de transformação da realidade, de conhecimento de sua consciência e de aprendizagem.

É importante destacarmos que no momento de busca dos conteúdos inicia-se a dialogicidade da educação, em que o(a) educador(a) conhece o(a) educando(a), sua realidade e seleciona os conteúdos a serem trabalhados. Ao iniciarem os diálogos, tanto educadores quanto educandos(as) podem contribuir com a investigação temática. Com isso, todos acabam ensinando uns aos outros e é nesse momento que a relação opressora existente na educação bancária é quebrada e dá lugar a uma relação em que o(a) educador(a) é também educando(a) e o(a) educando(a) também é educador(a).

Nesse sentido, ambas as partes da relação se refazem ao aprender com as pessoas e se tornam investigadores(as), pensadores(as), propositores(as) de temas, pois

aprendem com os outros, aprendem e problematizam a partir de suas experiências e suas realidades. Os(as) educadores(as) envolvidos têm um papel importante de iniciar a problematização dos conteúdos, sendo que a troca de experiências não deve ser impositiva, mas sim valorizar as diferentes visões.

É essencial a compreensão de que a superação da visão bancária só é possível por meio do diálogo, pois só assim as pessoas poderão reconhecer-se enquanto sujeitos históricos. Portanto, o educador deve pautar sua ação no diálogo e deve questionar os modelos da educação bancária, nos quais há a ausência do diálogo.

Por fim, os educadores e educadoras cumprem uma função importantíssima na educação: a de problematizar junto com os(as) educandos(as) própria estrutura da educação.

4.2.3 - Conteúdo programático

O conteúdo programático é um conceito diretamente relacionado à proposta de educação problematizadora de Freire, e também é decorrente das relações dialógicas. A expressão conteúdo programático aparece sete vezes entre os 15 trechos selecionados. Essa é uma das categorias com mais trechos selecionados, apesar de ter pouca ocorrência. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 24 vezes em relação ao conteúdo programático.

Cabe destacar que nos trechos selecionados, consideramos as palavras: investigação temática, conteúdo e programa, como sinônimos de conteúdo programático, por tratarem do mesmo assunto.

Quadro XII - Conteúdo programático

N o	Trecho reduzido	Análise
1	"O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo " (p. 52).	Aqui o trecho está referindo que as pessoas têm diferentes percepções da realidade, entretanto o diálogo é fundamental na relação, o que varia é o conteúdo. Apesar de conter outro radical importante para o trabalho - oprim - o diálogo se apresenta na relação com o conteúdo.

2	<p>"Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação" (p. 83).</p>	<p>O diálogo em relação à educação inicia-se com a questão sobre o que trabalhar sobre o conteúdo programático. Dessa forma, o conteúdo do diálogo é fundamental para estabelecer uma educação libertadora.</p>
3	<p>"Nesta afirmação de Mao está toda uma teoria dialógica de constituição do conteúdo programático da educação, que não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, do que lhe pareça ser o melhor para seus educandos" (p. 84).</p>	<p>Freire demonstra a importância de que o conteúdo programático não pode partir dos interesses somente do educador, mas sim de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, e o diálogo é um dos fundamentos do conteúdo programático.</p>
4	<p>"(...) na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores" (p. 102)</p>	<p>Na prática da educação dialógica e problematizadora o conteúdo programático jamais é simplesmente depositado, mas sim, compartilhado, pois ele faz parte da visão dos educandos.</p>
5	<p>" (...) o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da sua dialogicidade" (p. 103).</p>	<p>O processo de investigação temática do conteúdo programático é o momento em que inaugura-se o diálogo na educação libertadora.</p>
6	<p>" (...) devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares. Desta forma, esta se inicia com um diálogo às claras entre todos" (p. 103-104).</p>	<p>Esse trecho não contém o par conteúdo programático. Entretanto, a apresentação se refere ao momento de investigação temática, em que os educadores devem estimular o diálogo para compreender os temas.</p>
7	<p>"Na etapa desta igualmente sui generis descodificação, os investigadores ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos momentos da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes" (p. 104).</p>	<p>Esse momento se refere ao da descodificação do conteúdo programático, em que, no processo, se fazem necessários momentos em que os educadores dialoguem novamente com os educandos.</p>
8	<p>"Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo" (p. 110-111).</p>	<p>Momento em que as pessoas demonstravam interesse somente quando o tema estava relacionado com suas vidas concretas. E o diálogo só ocorria se fosse relacionado a esses temas, e não a outros. Esse trecho se refere à descodificação dos temas e conteúdo programático.</p>

9	"Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos 'círculos de investigação temática '" (p. 112).	O trecho refere-se à descodificação da investigação temática, ou seja, referente ao conteúdo programático. O diálogo é base para todo o processo de investigação.
10	"No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo " (p. 112-113).	O trecho refere-se à descodificação da investigação temática, ou seja, referente ao conteúdo programático. O diálogo é base para todo o processo de investigação, e ao ser pautado no diálogo o processo torna-se educativo a partir da problematização dos educandos. Isso só é possível se o diálogo for a base para a intercomunicação.
11	"Frente, porém, à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam" (p. 113).	O trecho relaciona-se com um psiquiatra que foi utilizado por Freire para validar o diálogo como forma de intervenção com as pessoas.
12	"Fundados na própria dialogicidade da educação, os educadores explicarão a presença, no programa , dos 'temas dobradiças' e de sua significação" (p. 118).	Ao fundar-se no diálogo, educandos e educadores participam da elaboração dos temas geradores e escolha dos conteúdos programáticos.
13	"Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa , mas tem de buscá-lo dialógicamente com o povo" (p.120).	O conteúdo não pode ser imposto, mas tem que ser buscado e investigado dialógicamente com os educandos.
14	"Daí que, o que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros 'comunicados', meros 'depósitos' de conteúdos domesticadores. A sua teoria da ação se contradiria a si mesma se, em lugar da prescrição, implicasse a comunicação, a dialogicidade " (p. 128)	O ponto central aqui é que a teoria de ação que pauta-se no diálogo visando a dominação, o depósito de conteúdos domesticadores. A dialogicidade é contrária à visão bancária de educação.
15	"Precisamente, porque na teoria dialógica , esta divisão não se pode dar, a investigação temática tem como sujeitos de seu processo não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca" (p. 180-181).	A teoria dialógica busca compreender o universo das pessoas, por isso, a busca pelos conteúdos programáticos.

O conteúdo programático é um dos principais destaques da obra *Pedagogia do Oprimido*. É um conceito que caracteriza-se pela prática e viabilização da proposta educativa que Freire (2003/1970) propõe para a inserção do diálogo na educação problematizadora.

De forma geral, os conteúdos programáticos consistem em um corpo de conteúdos a ser trabalhado com os educandos. Eles são selecionados a partir do levantamento de um tema gerador. Este, por sua vez, consiste em um tema elencado a partir da realidade dos educandos.

A importância desse levantamento dá-se no processo de compreender o que as pessoas vivenciam nos seus contextos de vida, como compreendem o mundo, e quais são os temas e problemas que estas pessoas encontram.

A investigação dos temas é feita por um grupo de educadores que buscam, por meio de rodas de conversas pautadas no diálogo, escutar os temas de interesse dos educandos a fim de conhecer sua realidade e selecionar os assuntos importantes de serem problematizados nos conteúdos de forma crítica. Essa proposta parte da compreensão de que com a participação de todas e todos, o que envolve diferentes compreensões da realidade, todos envolvidos nessa busca tem condições de aprender com as diferentes visões.

O momento de levantamento desses conteúdos é importante, pois é o espaço em que inicia-se o diálogo entre os educadores e educandos e os questionamentos sobre o que irão dialogar. Tal abertura possibilita maior visualização do educando no processo de participação democrática, favorecendo seu aprendizado e sua visão crítica sobre a realidade. Cabe ressaltar que na prática da educação dialógica e problematizadora, o conteúdo programático jamais é simplesmente depositado, mas sim compartilhado, pois ele faz parte da visão dos educandos.

Após a discussão sobre as sugestões, encaminha-se a proposta do tema gerador e dos conteúdos programáticos. Essa concepção de educação parte do pressuposto de que todos devem ser capazes de se perceberem sujeitos com voz, com possibilidade de exercerem um papel ativo na sua história.

4.2.4 - Conscientização

Conscientização é um conceito importante na obra aqui analisada, sendo destacado em vários momentos por Freire (2003/1970). Entretanto, ele não está diretamente relacionado ao diálogo, pois apareceu vinculado somente em um dos trechos selecionados. O radical *consc* aparece uma vez entre os dois trechos selecionados⁴⁹. Os radicais *diál* e *dial* também aparecem duas vezes relacionados à conscientização.

⁴⁹ O radical *consci* aparece 12 vezes entre os 130 trechos selecionados na obra.

Quadro XIII – Conscientização

N. o	Trechos reduzidos	Análise
1	" (...) diálogo com elas conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão" (p. 86).	O diálogo possibilita conhecer o mundo e conhecer a sua consciência em relação a esse mundo
2	"Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica , problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa (...) vão assumindo a significação verdadeira que não tinham" (p. 173).	Por meio da ação dialógica as pessoas significam o mundo, tomando consciência dele.

A conscientização é a capacidade que as pessoas têm de compreender a realidade de forma crítica, negando apenas uma visão única sobre a realidade e compreendendo a necessidade de agir em prol de sua transformação.

O diálogo apresentado por Freire (2003/1970) liga-se ao conceito de consciência, uma vez que, além de permitir a ampliação do conhecimento cognitivo da realidade, como vimos no conceito anterior, ele permite conhecer a nossa consciência dessa realidade.

Nesse ponto, Freire (*Ibid.*) destaca que temos níveis de percepção variados da realidade, o que enriquece as possibilidades do diálogo. Nas palavras do autor, "o que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo" (p.52). Nesse sentido, além de compreendermos a realidade de forma crítica, passamos a compreender nossa percepção sobre ela, podendo assim criar condições para transformá-la.

Portanto, o diálogo também é uma forma de conhecer o nível de consciência das pessoas sobre a realidade. A partir de nossa análise, percebemos que esse ponto especificamente, dentre os 130 trechos selecionados, é o único na obra analisada que relaciona a conscientização com o diálogo.

4.2.5 - Libertação

A libertação é um dos conceitos base para Freire e para compreendê-la é necessário ter clareza dos conceitos de ontologia, de opressor e de oprimido abordados anteriormente.

O radical *liber* aparece 19 vezes nos 15 trechos selecionados⁵⁰. Os radicais *diál* e *dial* aparecem 35 vezes em relação com a libertação.

Quadro XIV – Libertação

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um 'blabláblá' reacionário. 'Blabláblá' de quem se 'perde' falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo , em esperança, em humildade, em sim-patia" (p.25).	Destaque sobre a libertação estar relacionada com a vocação ontológica, amor, diálogo, esperança, humildade e simpatia, pontos chave para a libertação, e ao apontar essas características, algumas pessoas afirmariam como um "blabláblá" idealista.
2	"O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em 'círculos de segurança', nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la./ Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele" (p.27).	As pessoas que se comprometem com a libertação de seus companheiros, não temem o diálogo, para que desta forma descubram-se enquanto sujeitos.
3	"O diálogo crítico e libertador , por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação " (p. 52).	Freire destaca que o diálogo crítico e libertador é necessário para a libertação dos oprimidos, por isso ele necessita ser realizado com estas pessoas.
4	"Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia, ou não a temos, do diálogo , da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens" (p. 53).	O diálogo, a reflexão e a comunicação são básicos para a libertação das pessoas, por isso, precisam ser mantidos em todos os momentos.
5	"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. 79).	O conhecimento sobre o mundo deve dar-se sem imposição um aos outros, servindo assim à libertação. Freire destaca que isto é uma forma de conquista do mundo, uma forma que as pessoas juntas de conhecer o mundo.

⁵⁰ O radical *liber* aparece 56 vezes entre os 130 trechos selecionados.

6	"Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquistista, 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. 167).	A proposta de transformação da realidade é para a libertação das pessoas e, por isso, precisam dominar o mundo, ou seja, conhecê-lo criticamente.
7	"O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do 'regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria' seja feita <i>com</i> suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles" (p. 171).	A colaboração é uma das práticas da ação dialógica para buscar a libertação com as pessoas, sem conduzi-las.
8	"Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum - a da libertação dos homens - evita o risco dos dirigismos antidialógicos " (p. 175).	A tarefa de buscar a libertação deve ser comum à liderança e às massas populares, por isso, o testemunho disso é importante e evita a dominação e o dirigismo. Dessa forma, a causa deve ser de ambos.
9	"A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade " (p. 177).	Na ação dialógica o autoritarismo e a licenciosidade são negados, e por isso a liberdade e autoridade são afirmados. Uma autoridade dialógica.
10	"Na teoria da ação dialógica , portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade , não pode ser licenciosa" (p. 178).	A liberdade não é licenciosa, não se pode fazer o que quiser. Também não pode ser autoritária, mas considera uma autoridade.
11	"O que pretende a ação cultural dialógica , cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens" (p. 179).	A ação cultural dialógica visualiza a superação do que mantém o antagonismo entre opressor e oprimido, impedindo a libertação.
12	"No objetivo dominador da ação cultural antidialógica se encontra a impossibilidade de superação de seu caráter de ação induzida, assim como, no objetivo libertador da ação cultural dialógica , se acha a condição para superar a indução" (p. 179-180).	A ação dialógica busca a superação da indução, pois tem o objetivo de libertar os oprimidos. Dessa forma, eles devem manifestar-se livremente.

1 3	"A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação antidialógica , que serve à opressão, e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação " (p. 183).	Teoria dialógica da ação serve a libertação das pessoas.
1 4	"Destas considerações gerais, partamos, agora, para uma análise mais detida a propósito das teorias da ação antidialógica e dialógica . A primeira, opressora: a segunda, revolucionário- libertadora " (p. 135).	Teoria dialógica é apresentada por Freire como revolucionário - libertadora.
1 5	"A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica . Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se , o diálogo se torna um permanente da ação libertadora " (p. 136)	O diálogo precisa estar presente para as pessoas poderem libertar-se da situação opressora.

Logo no início do livro, na apresentação, Freire (2003/1970) destaca-se a libertação relacionada com a vocação ontológica, com o amor, com o diálogo, com a esperança, com a humildade e com a simpatia, pontos chave para superar a relação entre opressor e oprimido. Essa relação é que impede as pessoas de reconhecerem-se enquanto seres humanos, de expressarem-se, de buscarem *ser mais* e de serem livres.

A libertação das pessoas ocorre quando o diálogo crítico é realizado com os oprimidos, proporcionando o desvelamento da realidade. Ao se darem conta dessa possibilidade de transformação, os oprimidos iniciam o processo de transformação por meio do diálogo, retomando sua vocação ontológica de *ser mais* e, nesse sentido, se libertando. É importante destacar que o diálogo vem acompanhado de criticidade, de esperança, de humildade, de confiança, de amor e de fé, e essas características tornam-no libertador.

A colaboração é outro elemento importante na libertação das pessoas, pois sem esse aspecto é impossível realizar o diálogo *com* o outro; sem a colaboração a relação se torna unilateral, opressora e inviabiliza a libertação.

É importante compreendermos que na ação dialógica, o autoritarismo e a licenciosidade são negados. O primeiro porque não é possível impor a visão de uma única pessoa e o segundo porque também não se pode fazer o que todas e todos desejam. Em oposição a isso, a liberdade e a autoridade são afirmadas na visão freireana, como uma

autoridade dialógica que busca a libertação das pessoas com as pessoas. Essa distinção importante entre liberdade e licenciosidade, ajuda-nos a compreender que a libertação em Freire não significa estar só e fazer o que bem entende, mas implica compromisso com a transformação da realidade.

Esse é um aspecto que não pode fugir às lideranças revolucionárias e nem ao povo, que necessita considerar a libertação como ponto fundamental do processo revolucionário. Freire (2003/1970) ainda reforça que a teoria dialógica revolucionária precisa manter o foco na libertação e no diálogo constante entre as pessoas para não correr o risco de se perder na ação antidialógica.

4.2.6 - Liderança

A liderança é um ponto chave no processo de revolução e por isso Freire (*Ibid.*) destaca alguns pontos essenciais para que ela favoreça a realização de uma transformação verdadeira.

A palavra liderança repete-se 16 vezes nos 15 trechos selecionados⁵¹. Os radicais *diál* e *dial* repetem-se 28 vezes em relação à liderança.

Quadro XV – Liderança

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a 'propaganda libertadora'. Não está no mero ato de 'depositar' a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles" (p. 54).	A liderança revolucionária não pode estabelecer uma relação bancária com os oprimidos, fazendo propaganda, mas sim dialogar com os oprimidos e oprimidas, buscando a libertação com elas e eles.
2	"Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelecer uma relação dialógica permanente" (p. 55-56).	A liderança revolucionária precisa estabelecer um caminho que perpassa a pedagogia humanizadora pautada no diálogo permanente com as pessoas.

⁵¹ A palavra *liderança* aparece 31 vezes entre os 130 trechos selecionados.

3	"Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica . Significa, por isto mesmo, deixar de estar sobre ou 'dentro', como 'estrangeiros', para estar com, como companheiros" (p. 154).	O papel da liderança revolucionária e dialógica é estar com as pessoas dialogando sobre suas necessidades.
4	"Por isto mesmo é que não pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança , se vá transformando em <i>razão</i> da realidade" (p. 131-132).	O trecho refere-se à importância da liderança revolucionária reconhecer o conhecimento das pessoas para junto a elas buscar a transformação da realidade.
5	"A liderança de Fidel Castro e de seus companheiros, na época chamados de 'aventureiros irresponsáveis' por muita gente, liderança eminentemente dialógica , se identificou com as massas submetidas a uma brutal violência, a da ditadura Batista" (p. 163).	A liderança dialógica foi uma das características de Fidel Castro no processo revolucionário cubano.
6	"Foi assim, no seu diálogo com as massas camponesas, que sua práxis revolucionária tomou um sentido definitivo. Mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar que possibilitaram a sua 'comunhão' com o povo" (p.169).	Aqui Freire destaca o papel da liderança de Guevara em relação aos camponeses e como ele manifestou características do diálogo como a humildade e o amor.
7	"Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica , pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação" (p. 171).	O papel da liderança dialógica é de unir os oprimidos para buscar a sua libertação da situação opressora.
8	"Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a 'sombra' do dominador 'dentro' de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária" (p. 123).	A liderança tem um papel importante no processo de revolução, por isso, não pode converter-se em opressor, a partir de uma prática antidialógica.
9	"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 pólos da situação concreta de opressão" (p. 123-124).	A dialogicidade contribui para a relação entre a liderança e as massas para que as últimas visualizem a libertação no processo revolucionário.

1 0	"Pelo contrário, o caminho desta liderança há de ser o dialógico , o da comunicação, cuja teoria logo mais analisaremos" (p. 160).	Ressaltando que a liderança tem de ser dialógica, para não se aproximar de uma visão opressora.
1 1	"O caminho, então, que a liderança faz até elas é espontaneamente dialógico . Há uma empatia quase imediata entre as massas e a liderança revolucionária (...). Isto não diminui em nada o espírito de luta, a coragem, a capacidade de amar, o arrojo da liderança revolucionária" (p.162).	A liderança que estabelece uma prática dialógica reconhece-se no povo, nas outras pessoas que também se reconhecem na liderança. Mas somente se tiverem o diálogo como base da relação e se for constante.
1 2	"Isto não significa que, no quefazer dialógico , não haja lugar para a liderança revolucionária. Significa, apenas, que a liderança não é proprietária das massas populares, por mais que a ela se tenha de reconhecer um papel importante, fundamental, indispensável" (p. 166).	A liderança deve proporcionar a problematização da opressão por meio do diálogo. Esse deve ser o ponto de partida para a revolução. A luta deve ser conjunta e não somente da liderança.
1 3	"Enquanto, na teoria da ação antidialógica , a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares" (p. 175).	A liderança tem um papel importante na organização das massas populares, sem isso não é possível um movimento conjunto de transformação. Essa é a ação dialógica da liderança.
1 4	"Enquanto, na ação antidialógica , a manipulação, 'anestesiando' as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica , a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização. Assim como, na ação antidialógica , a manipulação serve à organização" (p.176).	Novamente o autor reforça a ideia da organização destacando o papel que a liderança tem nesta função em contraposição à ação antidialógica.
1 5	"É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente./ Este é um risco de que deve estar sempre advertido o verdadeiro dialógico " (p. 176).	Neste caso, o trecho refere-se à organização que as massas devem ter, e que este movimento é parte da ação dialógica promovida pela liderança.

A liderança é um conceito que caminha junto com a revolução. Freire (2003/1970) destaca que é a liderança revolucionária que tem o papel fundamental de colocar em prática o diálogo com as massas antes, durante e depois do processo revolucionário. Esse aspecto tem bastante destaque pela preocupação que Freire (*Ibid.*) explicita ao abordar o assunto, fazendo algumas críticas à determinadas posturas, e descrevendo a importância desse papel durante a transformação social.

Ao descrever alguns pontos da liderança revolucionária, Freire (*Ibid.*) utiliza diversas vezes os exemplos de Fidel Castro e de 'Che' Guevara como líderes que compreendiam a importância do diálogo com a população e a necessidade de incluí-la no processo de decisão. Além disso, destaca a importância de sempre manter o foco na libertação dos oprimidos.

Freire (*Ibid.*) destaca esses pontos por considerar que a liderança revolucionária tem um papel importante na transformação da realidade, principalmente por contribuir com o seu conhecimento crítico, problematizando a opressão e com isso, proporcionando aprendizado das pessoas envolvidas nesse processo.

Por isso, o papel da liderança dialógica é o de unir os oprimidos para buscar a sua libertação da situação opressora, sempre dialogando com eles a fim de conscientizá-los da necessidade e da importância da luta pela sua libertação. Cabe destacar que é por meio do diálogo que esse processo é possível. Para isso, a liderança não pode exercer a dominação opressora e tratar as pessoas como coisas, mas sim como pessoas. Por isso, ao estabelecer uma prática dialógica, um líder se reconhece no povo, nas outras pessoas que também se reconhecem na liderança.

Assim, a liderança revolucionária ao reconhecer sua importância na transformação não pode converter-se em opressora e impedir a colaboração por meio do incentivo à sectarização. Nesse sentido, um líder deve manter o diálogo frequente com as massas para que seja reforçada a prática libertadora.

Além do diálogo constante, a liderança precisa visualizar a libertação no processo revolucionário, pois, caso não seja possível compreender esse ponto como parte da transformação, a liderança converte-se em opressora. Por isso, a presença da dialogicidade evita a aproximação com a visão de dominação antidialógica.

Por fim, as pessoas ao reconhecerem-se na liderança, passam a lutar juntas pela transformação. É por isso que o diálogo é a base para a interação entre a liderança revolucionária e as massas.

4.2.7 - Revolução

A revolução é um conceito com bastante destaque em *Pedagogia do oprimido*, pois representa a concretização da transformação social proposta por Freire (2003/1970), por isso a grande preocupação com o tema.

O radical *revol* se repete 35 vezes nos 14 trechos selecionados⁵². Os radicais *diál* e *dial* se repetem 33 vezes em relação com a revolução.

Quadro XVI – Revolução

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime" (p. 124-125).	Freire afirma que o diálogo é base para a revolução constituindo-se a própria revolução.
2	"A verdadeira revolução , cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira (...). Este diálogo , como exigência radical da revolução , responde outra exigência radical - a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários " (p. 125).	O diálogo é a base da revolução, pois a negação da fala é a transformação das pessoas em coisas. Dessa forma o diálogo promove a libertação ao permitir que as pessoas se comuniquem.
3	"Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo (...). O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizantes dos homens" (p. 126).	O diálogo busca a revolução para transformação da realidade e da relação desumanizante.
4	"Há os que pensam, às vezes, com boa intenção, mas equivocadamente, 'que sendo demorado o processo dialógico - o que não é verdade - se deve fazer a revolução sem comunicação, através dos comunicados e, depois de feita, então, se desenvolverá um amplo esforço educativo" (p. 132-133).	O diálogo deve ser instaurado no processo revolucionário para proporcionar uma educação libertadora.
5	"Acreditam (não todos) na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução , como revolução cultural . Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder" (p. 133)	Ao negar a possibilidade do diálogo antes de chegarem o poder, os líderes revolucionários estariam partilhando o interesse dos opressores. O diálogo deve ser fundamental para o processo revolucionário e deve estar presente em todos os momentos, pois a revolução tem um caráter pedagógico.

⁵² O radical *revol* aparece 69 vezes entre os 130 trechos selecionados.

6	<p>"O sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz 'revolução cultural' também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases. (...) E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder" (p. 134).</p>	<p>O diálogo com as massas é necessário ao processo revolucionário para compreender suas realidades.</p>
7	<p>"Assim como a ação antidialógica, de que o ato de conquistar é essencial, é um simultâneo da situação real, concreta, de opressão, a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão" (p. 135).</p>	<p>Ação dialógica necessariamente precisa superar a situação de opressão por meio de uma transformação revolucionária.</p>
8	<p>"Isto não significa, de maneira alguma, segundo salientamos no capítulo anterior, que, instaurado o poder popular revolucionário, a revolução contradiga o seu caráter dialógico, pelo fato de o novo poder ter o dever ético, inclusive, de reprimir toda tentativa de restauração do antigo poder opressor" (p.136).</p>	<p>Importante a ligação direta que existe entre a revolução e o diálogo. Ao estabelecer o diálogo com as massas elas tornam-se uma forma de controle para não ocorrer a opressão.</p>
9	<p>"Neste sentido é que a 'revolução cultural' é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder" (p. 156).</p>	<p>A necessidade de uma revolução cultural está ligada à alteração da forma como se encara o poder, como visualizam a participação na sociedade. Por isso, a ação cultural dialógica deve ser realizada antes do processo de revolução.</p>
10	<p>"Na revolução cultural, finalmente, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste no poder" (p. 158).</p>	<p>A revolução cultural precisa desenvolver a prática do diálogo permanente para se estabelecer um poder com o povo, libertador e não opressor.</p>
11	<p>"O diálogo que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão" (p.166).</p>	<p>A ação dialógica se funda na colaboração que deve ser um ideal para a revolução.</p>
12	<p>"O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta comunhão com as massas populares" (p. 170).</p>	<p>A ação dialógica precisa estabelecer na ação revolucionaria a comunhão.</p>

1 3	"O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução " (p. 175).	A relação entre o testemunho na teoria dialógica e a revolução está presente na coerência entre ação e palavra presente em quem testemunha.
1 4	"Esta, na teoria dialógica da ação, por isto mesmo que é síntese, não implica que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão do mundo do povo" (p. 182).	Assim como nos conteúdos programáticos, a liderança revolucionária pode contribuir com os objetivos, pois é o diálogo que está pautando a relação. Dessa forma, não é um único lado, mas sim todas as pessoas envolvidas.

O tema da revolução é tratado com maior ênfase no último capítulo do livro, no qual Freire (*Ibid.*) vai explicar a teoria da ação antidialógica. Esta se opõe à ação dialógica, que, por sua vez, se caracteriza pela ação de todas as categorias anteriores juntas na revolução e na transformação social. Neste sentido, a ação antidialógica precisa ser superada.

Para o autor, a ação dialógica seria a forma de transformação da estrutura social, e para isso, a liderança revolucionária tem um papel fundamental na discussão com as massas envolvidas nesse processo. Freire (*Ibid.*) destaca que sem o diálogo presente nestas decisões, a transformação será de uma liderança revolucionária opressora, que acabará por manter a relação entre opressores e oprimidos, uma vez que estariam somente trocando as posições de poder.

Considerando isso, Freire (2003/1970) faz duras críticas a um modelo opressor de liderança revolucionária, cujas práticas inviabilizam o diálogo, por considerá-lo uma perda de tempo e algo a ser instaurado após a suposta transformação. Se esse diálogo com as massas não é estabelecido e mantido em todos os momentos do processo revolucionário, a liderança acaba por transformar novamente as pessoas em "coisas" a serem utilizadas para uma única finalidade de alcançar o poder.

Para Freire (*Ibid.*), o diálogo é a base de todo o processo revolucionário, pois permite que as pessoas exerçam sua liberdade ao poderem pronunciar o mundo; permite o aprendizado entre as pessoas que estariam compartilhando um objeto cognoscível a ser compreendido e permite a compreensão e a valorização das diferentes realidades de todas as pessoas. Nesse sentido, a revolução apresenta um caráter pedagógico, e, por isso, não se pode compreendê-la sem compreender o diálogo.

Para que a revolução seja efetivada, o diálogo precisa ocorrer durante todo o processo de transformação, pois assim as pessoas como sujeitos praticantes de sua liberdade

podem, na ação e reflexão, pronunciar o mundo e transformá-lo. Portanto faz-se necessário o diálogo a todo o momento.

Conforme aponta Freire (2003/1970), a dialogicidade no processo revolucionário proporciona às pessoas uma visão crítica sobre a contradição existente na relação opressor e oprimido. A liderança revolucionária no diálogo tem a possibilidade de contribuir para o processo de conscientização das pessoas para que estas possam exercer sua liberdade.

Nesse sentido, para Freire (*Ibid.* p. 126) o diálogo caracteriza-se como a própria revolução ao transformar, pois "o que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizantes dos homens". Isso significa transformar a realidade concreta da situação opressora. Assim, a transformação é o próprio diálogo, pois é por meio dele que se pronuncia o mundo e que se une a ação e a reflexão, transformando tanto os sujeitos como a estrutura do mundo. Freire (*Ibid.*) ainda destaca que a ação cultural dialógica⁵³, que busca a transformação entre os sujeitos envolvidos no processo revolucionário, precisa ser estendida por todo esse processo, para desta forma realizar a revolução cultural, que para Paulo Freire (2003/1970, p. 156), "é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir"

Desse modo, a revolução cultural se caracteriza pela possibilidade de transformação na estrutura social, dando continuidade ao processo de libertação das pessoas. Assim, a revolução fundamentada no diálogo não realiza depósito de ideais e aspirações, mas confia nas massas e, em comunhão com elas, elabora suas próprias metas, ideias e aspirações para que, enquanto sujeitos históricos lutem pela sua libertação.

Por fim, na categoria da revolução percebemos que o diálogo tem papel essencial nas transformações estruturais da sociedade, bem como nas relações entre os sujeitos. Isso evidencia a importância e a centralidade do conceito de diálogo na obra freireana.

4.3 - Antidiálogo

O antidiálogo é um conceito que percorre todo o livro *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), mas é amplamente discutido no capítulo 4 - *A teoria da ação antidialógica*, em

⁵³ A ação cultural dialógica é uma ação que considera não apenas a transformação da estrutura social e das relações entre as pessoas, mas considera também a importância da mudança dos valores culturais.

que Freire descreve como ocorre a ação antidialógica por meio da explicitação das suas principais características, quais sejam, em síntese, conquista, divisão para manter a opressão, manipulação e invasão cultural.

A importância desse conceito para nossa pesquisa reside no fato de que ao apresentar o antidiálogo, o autor está construindo argumentos para fortalecer sua concepção de diálogo, colocada enquanto forma de superação das relações antidialógicas. Assim, logo que termina de apresentar sua teoria da ação antidialógica, Freire demonstra, por oposição, como funciona a teoria da ação dialógica.

Portanto, decidimos incluir o antidiálogo como um dos pontos a ser apresentado como aspecto contrário ao diálogo. Os principais pontos sobre o diálogo foram apresentados anteriormente, entretanto buscando aprofundar nossa análise, nos atentaremos à como o antidiálogo se manifesta nos trechos que contém o radical *diál* e *dial*.

Entre os 130 trechos levantados a partir dos dois radicais, encontramos 54 prefixos (anti) ligados a um dos dois radicais. Ao realizar a leitura dos trechos, verificamos que em vários momentos o conceito antidialógico aparece como forma de reafirmar determinadas características positivas do diálogo e, em outros momentos, os trechos limitavam-se a descrever a teoria antidialógica. Dessa forma, selecionamos 24 trechos para descrever o conceito de antidialogicidade.

Dentro dessa seleção, o prefixo anti aparece 28 vezes ligado aos radicais *diál* e *dial*. Por sua vez, os radicais *diál* e *dial* repetem-se 10 vezes sem a presença do referido prefixo.

Quadro XVII – Antidiálogo

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Na medida, porém, em que sectariamente, assumam posições fechadas, 'irracionais, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro" (p.25).	Algumas posições rechaçam o diálogo com medo da transformação.
2	"Acreditam (não todos) na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução, como revolução cultural" (p.133).	A negação da viabilidade do diálogo se caracteriza como uma prática antidialógica.

3	<p>"O desejo de conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos. Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de 'ad-miradores' do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então, <i>mitificar</i> o mundo" (p. 136).</p>	<p>O antidialógico é a contradição do dialógico, o modelo de ação antidialógica busca a dominação, a conquista.</p>
4	<p>"Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogenicidade em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos" (p. 138).</p>	<p>O antidialógico busca a opressão e a dominação de uma forma cultural, conquistando palavra, expressão e formas de manifestar.</p>
5	<p>"Dividir para manter o <i>status quo</i> se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica" (p. 143).</p>	<p>O anti-diálogo impede a visão crítica, impede a ad-miração do mundo. O antidialógico mitifica o mundo.</p>
6	<p>"Por isto mesmo é que este messianismo existente na ação antidialógica vai reforçar a primeira característica desta ação - o sentido da conquista" (p. 143).</p>	<p>A opressão está diretamente ligada com a antidialogenicidade, que busca conquistar os oprimidos.</p>
7	<p>"Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando" (p. 144).</p>	<p>Dividir é uma das formas de dominação da ação antidialógica.</p>
8	<p>"Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas" (p. 144-145).</p>	<p>Ação antidialógica busca a conquista por meio do messianismo.</p>
9	<p>"Antes da emergência das massas, não há propriamente manipulação, mas o esmagamento total dos dominados. Na sua imersão quase absoluta, não se faz necessária a manipulação. Esta, na teoria antidialógica da ação, é uma resposta que o opressor tem de dar às novas condições concretas do processo histórico" (p. 145).</p>	<p>A manipulação é necessária em um primeiro momento da ação antidialógica. Após a imersão completa ela deixa de ser necessária.</p>
10	<p>"Finalmente, surpreendemos na teoria da ação antidialógica uma outra característica fundamental - a invasão cultural que como as duas anteriores, serve à conquista" (p. 149).</p>	<p>Apesar de não ter o prefixo de Anti, o tema abordado é a manipulação e a forma que exerce a impressão do diálogo, mas sua finalidade é exatamente transparecer dialogicamente, mas a finalidade é a manipulação.</p>

1 1	"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" (p.149-150).	A manipulação é necessária em um primeiro momento da ação antidialógica. Após a imersão completa ela deixa de ser necessária.
1 2	"Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos" (p. 150).	Invasão cultural característica da ação antidialógica.
1 3	"Pelo contrário, a manutenção do status quo é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, a inserção crítica na realidade, os ameaça. Daí a invasão cultural como característica da ação antidialógica " (p. 151).	Na invasão cultural os oprimidos são tratados como objetos e reproduzem as escolhas dos opressores. Essa é uma das características da ação antidialógica.
1 4	"Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica " (p.154).	A invasão cultural não narra o conteúdo e não problematiza, não valoriza os conteúdos dos invadidos, pois a ação antidialógica traz seu próprio conteúdo.
1 5	"Afirmá-los é revelar-se. A única saída, como mecanismo de defesa também, é transferir ao coordenador o que é a prática normal: conduzir, conquistar, invadir, como manifestação de sua antidialógica " (p. 154).	A invasão cultural exerce um papel tão importante que em alguns momentos as pessoas dominadas defendem a cultura da opressão como certas. E por isso, a inserção crítica é uma ameaça.
1 6	"No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na 'estrutura' social, as situações que favorecem seus agentes" (p. 179).	A ação dialógica está em oposição à dominação, à invasão e, portanto, à ação antidialógica.
1 7	"Finalmente, a invasão cultural, na teoria antidialógica da ação, serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e esta à dominação, enquanto a síntese serve à organização e esta à libertação" (p. 183).	Invadir, conquistar e conduzir são manifestações antidialógicas.
1 8	"Negá-la, no processo revolucionário, evitando, por isto mesmo, o diálogo com o povo em nome da necessidade de 'organizá-lo', de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade" (p.126).	A ação antidialógica busca a permanência da estrutura social opressora.

1 9	"A manipulação, na teoria da ação antidialógica , tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem" (p. 146).	A antidialogicidade serve para manipulação, conquista e dominação, opostas à teoria dialógica que busca a libertação.
2 0	"Talvez explique também a antidialogicidade daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. É que, sem o perceber, ainda mantêm dentro de si o opressor" (p.153).	Freire aponta que a negação do diálogo ocasiona a temeridade pela liberdade.
2 1	"Racionalizando a sua desconfiança, fala na impossibilidade do diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, inscrevendo-se, desta maneira, na teoria antidialógica da ação" (p.164).	A ação antidialógica tem a finalidade da manipulação. Dessa forma, o "diálogo" com os opressores precisa ser revisto para não ser manipulado.
2 2	"Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem. Desta forma, é impossível o diálogo . Isto é próprio das elites opressoras que, entre seus mitos, têm de vitalizar mais este, com o qual domina mais" (p. 131).	A antidialogicidade manifesta-se na descrença nas pessoas perceberem-se seres históricos e de libertarem-se. Por isso, a Fé é um dos pontos fundamentais para o diálogo.
2 3	"Racionalizando a sua desconfiança, fala na impossibilidade do diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, inscrevendo-se, desta maneira, na teoria antidialógica da ação" (p.164).	A impossibilidade de realizar o diálogo prévio com as pessoas antes de uma chegada ao poder é uma característica antidialógica que provém de um messianismo e uma manipulação cultural.

O antidialógico é a contradição do modelo dialógico. Afirmamos anteriormente que o diálogo busca a superação da relação de opressor e oprimido existente na sociedade, e com isso, busca a libertação das pessoas por meio de garantir o direito de fala das pessoas que é impedido na relação opressora. O modelo antidialógico busca exatamente o contrário: a dominação e a conquista, favorecendo assim as relações opressoras.

A conquista é a primeira característica apresentada por Freire (2003/1970) nesse aspecto. O primeiro ponto que observamos refere-se ao fato de que a conquista está sempre referida a um objeto ou uma coisa. Dessa forma, fica evidente que na conquista das pessoas, o conquistador as transforma em objetos, o que é um ato de necrofilia (*Ibid.*), pois impede que as pessoas se humanizem.

A ação antidialógica é realizada por pessoas que simultaneamente são opressoras e antidialógicas, e uma das formas de opressão que exercem dá-se por meio da

dominação cultural, que não explora apenas economicamente, mas roubando das pessoas sua forma de se manifestar, sua cultura, sua palavra. Nesse sentido, a antidualogicidade precisa ser constante para manter as pessoas em estado de opressão.

Outro recurso utilizado é o de impedir as pessoas de desenvolverem a visão crítica sobre o mundo, pois a dominação, seja cultural ou econômica, não se sustenta quando a população parte de uma visão crítica que encara o mundo como possibilidade e não como naturalidade. Mas esses pontos são características de uma visão dialógica e, portanto, devem ser impedidos, uma vez que a finalidade da antidualogicidade é a conquista dos oprimidos. É importante notarmos que o diálogo é o elemento central por meio do qual se torna possível superar as relações antidialógicas.

Dividir é a outra característica destacada por Freire (*Ibid.*) para a ação antidialógica. Essa característica consiste em fragmentar os problemas e os pontos essenciais da transformação, impedindo que esses pontos sejam compreendidos de forma totalizadora. Isso dificulta que as pessoas percebam o que realmente impede a real transformação da sociedade. Impede ainda, que as pessoas juntem-se e possibilitem uma ação com maior impacto na transformação da sociedade.

Ainda no que se refere à divisão das pessoas, Freire (2003/1970) destaca que um recurso muito utilizado nessa visão é o messianismo, que objetiva (se valendo dos recursos anteriormente explicitados) apresentar os opressores como únicos salvadores, quando na verdade eles, com interesse individuais, buscam salvar a si próprios e não aos oprimidos. Tais líderes "messiânicos", ao prometerem que tudo se transformará e ao colocarem em si a função e a possibilidade de transformação, imobilizam os oprimidos em sua ação, reforçando a opressão sobre eles.

A manipulação é também uma característica da ação antidialógica. Ela é necessária principalmente no início do exercício da dominação, uma vez que sua função é enganar os oprimidos, travestindo uma ação antidialógica e dominadora em uma ação dialógica.

Quando a dominação é concretizada com sucesso, ocorre uma naturalização das ações antidialógicas e opressoras e a manipulação perde um pouco seu efeito, uma vez que o exercício do opressor de imprimir sua sombra no oprimido foi positivo. Além disso, a imersão da realidade, sem a possibilidade do pensar crítico impede que as pessoas visualizem a transformação e as formas opressoras se tornam comuns e naturais.

Por fim, a invasão cultural é a última característica da ação antidialógica e envolve todos os aspectos anteriores: dominação, divisão e manipulação. Nela ocorre a

narração de conteúdos, sem a sua devida problematização, o que leva a uma única percepção da realidade aos oprimidos. Essa visão única passa a ser a realidade, e assim, se concretiza a invasão cultural. Para tanto, os invadidos, suas experiências e seus saberes são desvalorizados, pois a ação antidialógica escolhe de forma unilateral seus próprios conteúdos.

O processo de invasão cultural exerce um papel tão importante na dominação que faz com que, em alguns momentos, as pessoas dominadas defendam a cultura da opressão como corretas. Nesse sentido, a invasão cultural procura uma opressão por um meio mais profundo, que é o campo cultural. Assim, introduzindo uma nova cultura opressora, cabe destacar, e tornando-a a única verdade, os opressores possibilitam a imersão completa em uma realidade oprimida, deixando a transformação, na visão dos oprimidos imersos, impossível.

Assim, a ação antidialógica que busca manter a estrutura social opressora se utiliza da invasão, da conquista, da manipulação e da divisão como as principais estratégias durante sua ação. Portanto, a ação antidialógica apresentada por Freire (2003/1970) é exatamente o oposto da ação dialógica, que busca a transformação da sociedade e a libertação da população oprimida.

Por fim, é dessa forma que Freire (*Ibid.*) apresenta o conceito de diálogo em *Pedagogia do oprimido*, constituindo-se da relação entre as pessoas que se estabelece com base na ação e reflexão, ou seja, na palavra verdadeira. Esta última resulta na coerência entre o que se pensa e como se age no mundo, o que permite que as pessoas estabeleçam confiança, fé, amor e, sendo elas humildes, sejam capazes de, na pronúncia do mundo, transformá-lo.

Ao dialogarem, por meio da ação e reflexão, os oprimidos buscam sua vocação ontológica negada pelos opressores, procurando exercer sua liberdade para se perceberem sujeitos históricos ativos no mundo e, com isso, buscam a pronúncia com outras pessoas.

Dessa maneira, a pronúncia do mundo é o que representa a ocorrência de todos os elementos base para o diálogo, pois é nela que estão presentes as principais características do diálogo, dentre elas a palavra, que é a essência do diálogo. Conforme nos mostra Freire (2003/1970), a palavra tem a capacidade de transformação, tanto em relação aos sujeitos quanto à estrutura social. Cabe ressaltar que essa transformação ocorre a partir dos oprimidos, que em diálogo convergem para a ação no mundo.

Assim, é a partir da pronúncia do mundo que ocorrem os outros elementos apresentados: Revolução, Educação, Conteúdo programático, Consciência, Liderança e Libertação. Todos esses elementos perpassam a transformação das relações e da estrutura social, ou seja, perpassam a revolução cultural.

A próxima seção dedica-se à compreensão e análise do conceito de diálogo na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008/1992), buscando, da mesma forma que nessa seção, levantar seus elementos centrais.

Seção 5 - O conceito de diálogo na obra *Pedagogia da esperança*

Iniciaremos nessa seção a apresentação dos dados e a análise do conceito de diálogo na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008/1992). Para tanto, primeiramente apresentaremos o contexto da obra, bem como seus principais conceitos. Em seguida, explicitaremos os conceitos elencados a partir do levantamento de dados e suas análises.

A *Pedagogia da esperança* foi escrita em 1992 e constitui-se na primeira obra que Freire publicou sozinho desde o seu retorno do exílio ao Brasil. Sua escrita e publicação ocorreram logo após sua saída da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo que Ana Maria de Araújo Freire, esposa de Paulo Freire na época, foi responsável pelas notas existentes no livro. De maneira geral, a obra é o resultado da experiência que Freire teve durante o exílio, na qual teve a oportunidade de dialogar sobre a *Pedagogia do oprimido* (2003) em diversos lugares do mundo. Ana Maria de Araújo Freire destaca que essa obra apresenta mais maturidade na escrita e no pensamento de Freire, pois a "vibração com o envolvimento de sua obra *Pedagogia do oprimido* no mundo, do qual muito se orgulhava, está presente da primeira à última linha, e sua paixão e esperança pelas pessoas e pelo mundo melhor embebem cada uma de suas palavras" (A. FREIRE, 2006, p. 385).

Freire compreende que os acontecimentos do mundo "se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser" (FREIRE, 2008/1992, p. 18). Dessa forma, podemos dizer que retomar a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) foi um movimento de compreender as tramas e razões que levaram o próprio autor a escrever outro livro, após tantos anos.

A escrita dessa obra destaca-se por ser em formato de "carta", que Freire considera a forma mais direta de se aproximar o texto do leitor (A. FREIRE, 2006). Por isso, o livro não apresenta divisão em capítulo e, somente na 11ª edição ganhou um prefácio.

A forma utilizada por Freire na escrita do livro, além de aproximar o leitor, nos permite compreender a trajetória de elaboração de *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), que se deu a partir de suas vivências no SESI, em Angicos, durante o exílio, dentre outros momentos marcantes já explicitados nessa pesquisa. Isso demonstra como Freire estava *sendo* no mundo em diálogo com outras pessoas. Assim, a escrita em forma de carta apresenta uma característica dialógica, uma vez que ele estabelece o diálogo entre suas memórias e a teoria

presente em *Pedagogia do Oprimido*. A título de exemplo, destaca-se um trecho da obra que mostra bem essa relação:

Naquela noite, já dentro do carro que nos conduziria de volta a casa, falei, um pouco amargo, a Elza que, só raramente não me acompanhando às reuniões, fazia excelentes observações que me ajudavam sempre.

- Pensei que havia sido tão claro - disse eu. - Parece que não me entenderam.

- Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? - perguntou Elza, e continuou: - Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você, mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão.

Anos depois, a *Pedagogia do oprimido* falava da teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória eu trouxera para o exílio, ao lado da lembrança de outras tantas tramas vividas (FREIRE, 2008/1992, p. 28).

Esse diálogo de Freire com sua primeira esposa revela como as experiências trazidas constantemente pelo autor têm vínculo com o desenvolvimento da sua teoria. Relatos como esse repetem-se ao longo do livro, destacando ainda a importância das experiências e dos diálogos na revisão da obra escrita. Essa característica é muito diferente em *Pedagogia do oprimido*, obra mais focada na discussão dos conteúdos em si.

A estrutura de *Pedagogia da Esperança* consiste basicamente em três grandes momentos. No primeiro deles, Freire (2008/1992) retoma as vivências de sua infância, de sua juventude, de seu contexto e sua precariedade. Nesse ponto da obra, Paulo Freire relembra ainda sua trajetória profissional enquanto advogado, da qual desiste para dar mais tempo a um trabalhador que não tinha dinheiro para pagar a sua dívida, bem como sua passagem pelo SESI, período importante para seu fortalecimento como educador. Ele ainda apresenta alguns aspectos de seu trabalho que culminaram no seu exílio, assim como momentos que anunciavam a escrita da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), o aprendizado da sua escrita e sua concretização. Portanto, nessa parte da obra ele retoma diálogos, experiências e vivências que culminaram na obra *Pedagogia do oprimido* (*Ibid.*).

Em um segundo momento, o autor dedica-se a explicitar e refletir sobre algumas críticas feitas à *Pedagogia do Oprimido*. Destacamos, por exemplo, a crítica feita ao fato dele utilizar somente o termo homem ao referir-se à toda humanidade, excluindo, destarte, as mulheres. A partir de uma reflexão sobre a língua, que aceita esse tipo de ocorrência, Freire compreendeu o caráter ideológico presente na utilização do termo e passou a utilizar ser humano ou mulher e homem. Assim, a crítica o levou a rever sua escrita e seu posicionamento. Outra crítica que cabe ressaltarmos refere-se à valorização do saber de experiência feito. O argumento era de que ao valorizar esses conhecimentos, o educador ficaria girando em torno deles sem avançar efetivamente, prendendo-se a conhecimentos

adquiridos. Nesse segundo caso, Freire contrapõe essas críticas, afirmando sua visão de que a importância desses conhecimentos parte do próprio reconhecimento desse saber que é tratado com menos valor. Segundo o autor, o saber de experiência feito, que acompanha as pessoas antes destas chegarem à escola muitas vezes é negado, visto que a escola valoriza apenas uma forma de conhecimento. Nesse sentido, Freire mantém sua defesa da importância dos educadores considerarem esse saber em sua prática pedagógica, aproximando os estudantes do processo educacional. Assim, nessa segunda parte da obra, Freire retoma e reflete diversas críticas, explicitando a contribuição que elas trouxeram para sua teoria.

No terceiro momento, Freire apresenta diálogos, experiências e caminhos que tiveram como motor a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), ou seja, ocorreram em decorrência da leitura da obra. Assim, o autor apresenta as memórias das suas passagens em diferentes países que propiciaram diversos encontros nos quais a discussão de seu livro era o tema central. Tais encontros foram importantes para Paulo Freire compreender e reafirmar a *Pedagogia do Oprimido*. De forma geral, nessa parte do livro o autor faz uma retomada da *Pedagogia do Oprimido*, considerando a atualidade dessa discussão.

É importante destacarmos que no momento da escrita da obra *Pedagogia da esperança* (2008/1992), o Brasil encontrava-se em um contexto político de implantação do modelo econômico neoliberal, marcado na época pela eleição de Fernando Collor de Mello⁵⁴. A preocupação com esse modelo é destacada em vários momentos por Freire que o aponta como uma visão conservadora, que nega a luta de classes e o movimento da história. O autor apresenta a *Pedagogia da Esperança* em contraposição a esse modelo:

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 2008/1992, p.12)

Assim, ao longo do livro, Freire (2008/1992) elenca diversas críticas a esse modelo, dentre as quais podemos destacar a naturalização das desigualdades e a impossibilidade da mudança e transformação que ele gera, como se o mundo estivesse estagnado. Não por acaso, conforme destacamos na seção 2 dessa dissertação, a morte da história e a defesa das transformações por meio da ação das pessoas que têm esperança e sonhos é destaque nas obras de Freire da década de 1990, fazendo contraposição a esse modelo.

⁵⁴ Fernando Collor de Mello foi o 32º presidente do Brasil, no período de 1990 a 1992.

Um ponto essencial abordado por Freire (2008/1992), ainda dentro das críticas ao modelo neoliberal, reside no fato de que tal modelo nega a existência de classes sociais, tomando-as apenas por diferenças. Para o autor, essa negação agrava as desigualdades sociais e, conseqüentemente, favorece a desumanização ao impossibilitar as pessoas de *Ser mais*. Por isso, em *Pedagogia da Esperança*, Freire (*Ibid.*) reafirma sua posição sobre a existência de classes sociais, bem como a necessidade de sua superação.

Cabe destacar que a *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970) foi muito criticada por não incluir entre seus conceitos destacados a luta de classes. Entretanto, Freire destaca que apesar de não ter escrito o termo, ele considerou a luta de classes como algo essencial ao escrever a *Pedagogia do oprimido*:

Falei ontem de classes sociais com a mesma independência e consciência do acerto com que delas falo hoje. É possível, porém, que muitas ou muitos dos que me cobravam nos anos 70 a explicitação constante do conceito, me cobrem hoje o contrário: que retire as duas dezenas de vezes em que o empreguei, porque "já não há classes sociais, cujos conflitos com elas sumiram também". Daí que, à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como sonho possível, prefiram o discurso neoliberal, "pragmático segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira (FREIRE, 2008/1992, p. 90)

A questão principal trazida por Freire (*Ibid.*) na *Pedagogia da esperança*, em relação à luta de classe, é que não é somente ela que movimenta a história, conforme afirmam algumas interpretações mecânicas da teoria marxista. Para o autor, o sonho e a esperança também movem a história, pois "não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança" (p.90). Nesse sentido, a esperança e o sonho são pontos fundamentais para a transformação, porque representam o impulso inicial que leva as pessoas a movimentarem-se no mundo.

Ao apontar que a esperança e o sonho são motores da história, Freire também destaca que essas são características da vocação ontológica dos seres humanos. Esse aspecto foi um avanço em relação ao conceito apresentado na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970). Nas palavras do autor:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e social-mente *existindo*, como seres fazedores de seu "caminho" que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao "caminho" que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2008/1992, p. 97).

Dessa forma, além de se perceberem incompletas, inconclusas e finitas, buscando assim compreender e agir no mundo, as pessoas também sonham e têm esperança, aspectos que ajudam a compreender que a realidade pode ser mutável.

Dando continuidade à apresentação de *Pedagogia da Esperança* (2008/1992), outro conceito introduzido nessa obra, de extrema importância em sua teoria dialógica é o da *unidade na diversidade*. Esse conceito está relacionado à compreensão de que a diversidade em que vivemos enriquece nossas experiências, transforma nossas vidas, e mostra novas formas de *ser mais*. Nessa lógica, quanto maior a diversidade, maior o aprendizado. Entretanto, para que isso se efetive a diversidade precisa ser respeitada, as diferenças reconhecidas e as semelhanças valorizadas.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 2008/1992, p. 154).

Ao discutir a unidade da diversidade, Freire, além de incluir as mulheres em sua escrita, dado o caráter machista da linguagem, aponta e problematiza a questão racial, aspectos considerados pelo autor de extrema relevância na sua discussão sobre transformação.

Nesse sentido, na *Pedagogia da Esperança* (*Ibid.*), Freire preocupa-se em descrever a necessidade de uma comunhão entre diferentes culturas para que possamos ter a possibilidade de *Ser mais*, ou seja, de viver em um mundo melhor que não exclua por gênero, por raça, por classe social, mas que pelo contrário, possibilite que todos possam exercer sua liberdade e ter valorizados seus conhecimentos.

Para tanto, os conhecimentos trazidos pelas pessoas não podem ser desvalorizados. Vale lembrar que Freire (*Ibid.*) já destacava isso na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), entretanto na *Pedagogia da esperança* o autor reforça seu argumento a partir do conceito de *unidade na diversidade*.

Esses são alguns dos pontos principais abordados por Freire ao longo de seu livro. Conforme explicitamos, a partir dos diversos diálogos presente no livro, o autor comenta como pensou e teorizou alguns pontos da *Pedagogia do oprimido* (*Ibid.*) e da própria *Pedagogia da esperança*. Os aspectos apresentados são, portanto, o resultado desses diálogos que avançam em alguns pontos e reforçam outros. Mas no geral, Freire (2008/1992) apresenta uma maior maturidade em sua discussão refletindo sobre gênero, raça, classe social, sem perder de vista seu conceito ontológico e de libertação da situação opressora, relacionando com o contexto neoliberal de naturalização da desigualdade.

Assim, é a partir dessa obra que Freire revisita a *Pedagogia do oprimido*, por isso a importância de compreendermos o conceito de diálogo na obra em questão, para estabelecermos a sua comparação com o conceito apresentado em 1970, observando a ocorrência de mudanças quanto a ele. Utilizaremos a mesma metodologia em nossa análise e seguiremos a mesma sequência utilizada na seção anterior.

Entretanto, como apontamos anteriormente, a *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*) apresenta uma estrutura diferente, escrita em um formato dialógico de cartas. Com isso, Freire não discute propriamente o diálogo como um conceito, apresentando o seu resultado e descrevendo a sua prática. Dessa forma, buscaremos compreender o conceito a partir dos temas relacionados ao diálogo.

Assim, seguimos o mesmo ponto de partida utilizado na análise da *Pedagogia do Oprimido* (2003/1970), ou seja, partimos da busca dos trechos da obra que continham os radicais *diál e dial*. A partir dessa seleção, destacamos 32 trechos, nos quais os dois radicais se repetem 42 vezes.

Notamos que nesses trechos algumas palavras importantes na obra freireana aparecem com frequência. Seleccionamos, assim, as principais palavras que aparecem em relação ao diálogo, a partir da redução ao seu radical, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro XVIII - Radicais da *Pedagogia da esperança*

Redução ao radical	Total		Redução ao radical	Total
<i>Educ</i>	60		Pensamento	6
<i>Dial/Diál</i>	42		<i>Pós-modern</i>	6
<i>Profess</i>	22		<i>Problem</i>	6
<i>Relaç</i>	21		<i>Consc</i>	5
<i>Crít</i>	17		<i>Pergunt</i>	5
<i>Pedag</i>	17		Opressor	4
Oprimido	16		Amar/amorosa	3
Mundo	13		<i>Cogn</i>	3
<i>Democr</i>	12		Cultura	3
<i>Alun</i>	9		<i>Dialéti</i>	3
<i>Ensin</i>	9		Sonho	3
<i>Discu</i>	8		Esperança	2
Prática	8		<i>Liber</i>	2
<i>Autori</i>	7		<i>Lideran</i>	1
Silêncio	7		Pron	1
<i>Aprend</i>	6		Experiência	6
Conhecimento	6		<i>Idealis</i>	6

Conteúdo	6		
----------	---	--	--

Ao considerar essas palavras como ponto de partida e ao tomar em consideração um dos nossos objetivos - compreender o conceito de diálogo na *Pedagogia da esperança* - realizamos a leitura dos trechos com o foco na relação do conceito de diálogo com as palavras e os conceitos por ela nomeados, apresentados no trecho.

Entretanto, ao iniciar a análise, nos deparamos na leitura de alguns trechos, com uma diferença em relação à *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), uma vez que a forma de escrita não apresenta uma relação direta do diálogo com esses conceitos. Nesses trechos, o diálogo é apresentado em forma de discussão ou debate com outra(s) pessoa(s), conforme demonstram os dois exemplos abaixo:

Exemplo 1:

As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, **diálogos** de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje. (FREIRE, 2008/1992, p. 13).

Exemplo 2:

O segundo encontro que me impressionou na primeira visita foi o que tive com funcionários administrativos do Ministério da Educação. O Ministério reservou uma manhã para o nosso **diálogo**, para o qual foram todos convidados, desde os serventes e motoristas até as secretárias dos diferentes departamentos, passando pelas datilógrafas (FREIRE, 2008/1992, p. 169).

A palavra diálogo, nesses dois trechos, está se referindo ao encontro do autor com outras pessoas em que estabeleceu o diálogo. Com isso, na análise desses trechos nos focamos em observar a discussão e a sua forma.

Dessa forma, realizaremos a análise de 16 trechos em que o diálogo apresentou-se como discussão, conversa com outras pessoas. Cabe destacar que dentro desses 17 trechos, um deles refere-se a um trecho introdutório escrito pelo autor e dois deles referem-se às críticas relacionadas ao diálogo, mas uma vez que foram resultados dos diálogos, também serão apresentados.

Nos quinze trechos restantes, totalizando os 32 selecionados, Freire (2008/1992) apresenta pontos relacionados à definição de diálogo. Nessa parte da análise, apresentaremos os trechos referentes ao conceito do diálogo, destacando suas características e suas relações com os conceitos que acompanham o trecho, localizando-o dentro das partes da *Pedagogia da esperança* (*Ibid*). Os conceitos que acompanham o diálogo são: Aprendizado,

Consc, Democ, Profess, Silêncio e Unidade da diversidade. Vamos apresentá-los seguindo a sequência em que aparecem no livro.

Seguiremos o mesmo formato utilizado na seção anterior para a análise dos trechos, qual seja a elaboração de um quadro com três colunas: a primeira com a numeração do trecho, a segunda com a sua redução, que exemplifica a ideia central a ser destacada e a terceira com a análise.

5.1 - Diálogo com o passado

Apresentaremos neste momento os trechos que tratam dos diálogos de Freire (*Ibid.*) com as outras pessoas. Esses momentos lembrados pelo autor foram importantes influências para a escrita da *Pedagogia do oprimido*(2003/1970) e tiveram impacto na escrita da *Pedagogia da esperança* (2008/1992).

Conforme explicitamos, chegamos a um total de 16 trechos em que os radicais *dial* e *diál* aparecem em forma de conversa, debate e/ou discussão com outras pessoas. Como objetivo de analisar e apresentar mais claramente os dados da pesquisa, agrupamos os trechos a partir de alguns pontos que são comuns entre eles. Dessa forma, chegamos à seguinte separação: trecho introdutório, trechos que contém diálogos entre Freire e pessoas envolvidas com a prática do dia a dia, trechos que trazem a discussão sobre a diversidade da linguagem, trechos referentes ao diálogo com militantes e, por último, trechos referentes às críticas realizadas ao autor.

Iniciaremos a apresentação pelo trecho introdutório, o qual refere-se ao diálogo entre suas lembranças e suas influências na escrita de sua teoria. Em seguida, abordaremos os trechos referentes à diversidade linguística, para depois tratarmos dos trechos relacionados ao diálogo com os educadores, militantes e intelectuais. Por fim, trataremos dos trechos que abordam as críticas que o autor recebeu sobre a sua teoria. Cabe destacar que a ordem de apresentação segue a sequência que os trechos aparecem na obra.

5.1.1 – Introdução

O primeiro trecho em que aparece a palavra diálogo na obra se refere a uma parte introdutória com o título de *Primeiras palavras*, escrita pelo próprio autor (*Ibid.*). Este é o momento que Freire apresenta a obra e anuncia o resultado do diálogo estabelecido pelas

diversas de suas experiências vivenciadas fora do Brasil. Nesse trecho, o radical *diál* aparece com uma ocorrência.

Quadro XIX – Introdução

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje" (p. 13).	Diálogo enquanto discussão com outras pessoas, e a partir da lembrança desses diálogos que Freire parte para escrita desse livro, lembrando como as outras pessoas influenciaram na sua perspectiva.

No trecho apresentado acima, Freire (2008/1992) refere-se ao terceiro momento da *Pedagogia da esperança* em que o autor explicita que dialogou com diversas pessoas que tiveram a oportunidade de vivenciar a leitura e a prática da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970). Os diálogos com essas pessoas foram realizados entre os anos 1970 e 1980 e, apesar da distância temporal, ainda se referiam aos debates trazidos na *Pedagogia do oprimido* (*Ibid*), livro escrito e pensado durante a década de 1960.

Com isso, a discussão apresentada na *Pedagogia da esperança* ainda é considerada atual. E foi a partir do diálogo, que Freire (*Ibid.*) conseguiu visualizar a importância da *Pedagogia do oprimido*, mesmo no início da década de 1990.

O diálogo também proporcionou a discussão de vários pontos apresentados ao longo da *Pedagogia da esperança* e, dessa forma, contribuiu para que Freire pudesse revisitar a *Pedagogia do oprimido*, podendo reaprender e aprender novos aspectos sobre sua própria obra.

5.1.2 – Lembranças da prática

Os trechos abaixo estão situados no primeiro momento do livro, em que Freire (*Ibid.*) retoma as lembranças dos diálogos com pessoas envolvidas com sua prática cotidiana e que influenciaram a escrita da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970). Dentro destes trechos, os radicais *dial* e *diál* se repetem duas vezes.

Quadro XX – Lembranças

N. o	Trecho reduzido	Análise
2	"Por outro lado, em entrevistas, em diálogos com intelectuais não apenas brasileiros, tenho feito referência a tramas mais remotas que me envolveram, a pedaços de tempo de minha infância e de minha adolescência que precederam o tempo do SESI, indiscutivelmente um tempo fundante" (p. 19).	Diálogo enquanto discussão com outras pessoas, com intelectuais, com lembranças do passado e dos trabalhos em que passou.
3	"Minhas longas conversas com pescadores em suas caiçaras na praia de Pontas de Pedra, em Pernambuco, como meus diálogos com camponeses e trabalhadores urbanos, nos córregos e morros do Recife, não apenas me familiarizaram com sua linguagem mas também me aguçaram a sensibilidade à boniteza com que sempre falam de si, até de suas dores, e do mundo. Boniteza e segurança também" (p. 69).	Diálogo enquanto discussão com outras pessoas tanto com camponeses, como intelectuais renomados e que a partir das diversas visões e de sua problematização o aprendizado possibilita a valorização dos diferentes conhecimentos.

Em relação ao diálogo, nesse caso Freire (2008/1992), destaca que ele foi estabelecido com intelectuais brasileiros, com camponeses, com pescadores, com momentos de sua vida, ou seja, com uma diversidade de pessoas e situações que trouxeram contribuições para o seu pensamento, para o fortalecimento dos seus conceitos, incluindo o conceito de diálogo. Assim, algo essencial a compreendermos na obra de Freire (*Ibid.*) é que não é somente com intelectuais renomados que é possível o aprendizado.

Um momento de destaque apresentado nos trechos refere-se ao trabalho assumido por Freire no SESI e suas atividades, como as palestras e as conversas com pais de estudantes, que já mostravam sua preocupação com a participação de todos na escola. Isso demonstra que a retomada posterior de algumas experiências ajudou o autor a compreender sua própria prática naqueles momentos.

Outro ponto importante refere-se à prática de Freire como professor, a partir da qual ele retoma diversos momentos de aula e discussão com os alunos, nos quais ele pôde refletir sobre sua teoria. Nessas, o autor sempre preocupou-se em trazer diferentes visões, considerar as falas dos educandos e estimular sua participação e interação com as aulas e os textos. Assim, podemos notar que partindo dos diferentes diálogos, Freire já apresentava uma reflexão em sua prática sobre a valorização do saber de experiência dos educandos.

Estes pontos são resultados dos diálogos que Freire teve com intelectuais, com camponeses, com trabalhadores, que trazem cada um uma beleza em sua prática diária, em seus conhecimentos, em sua linguagem. Portanto, foi um ponto importante para o avanço das discussões relacionadas à atualidade da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

5.1.3 – Diversidade linguística

Nesse momento, apresentaremos o resultado dos diálogos em que o autor aborda a questão da diferença na forma das pessoas se expressarem e, ao reconhecer este aspecto da fala, reflete sobre a sua própria fala em relação a estas pessoas. Nesses trechos, os radicais *dial* e *diál* aparecem três vezes.

Quadro XXI – Linguagem

Nº	Trecho reduzido	Análise
4	"Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes (...) Disse quase porque, na verdade, minha sensibilidade já me havia advertido quanto às diferenças de linguagem, as diferenças sintáticas e semânticas, entre a dos operários e operárias com quem trabalhava e a minha linguagem" (p.24).	Aprendizado em um diálogo sobre a diferença e a diversidade da língua, no qual o autor se dá conta da diferença e apresenta uma reflexão sobre o assunto.
5	"Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica , amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos. (...) Meu erro estava, primeiro, no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes. Segundo, na quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente a mim" (p. 25).	Freire defende a relação dialógica, em uma palestra sobre a violência dos pais e dos filhos, e a partir de Piaget, entretanto a linguagem também apresenta uma diferença em relação às pessoas envolvidas.
6	"Desta forma, pouco tempo depois da fala telefônica o timbre toca e era o jovem, realmente português, que chegava. Moço, inquieto, de fala rápida, mordendo as sílabas, comendo algumas vogais, com as palavras na estrutura do seu pensamento, jogando de forma diferente de como as fazemos "dançar" na nossa estrutura de pensar. É isso aliás o que nos deixa cansados a brasileiros e a portugueses em nossos diálogos . Não é propriamente a prosódia mais cerrada dos portugueses, mais aberta nossa, o que os cansa e o que nos cansa. Mas a sintaxe. Não é tampouco a semântica indicotomizável daquela. É a sintaxe, a estrutura do pensamento. É isso o que nos cansa mutuamente" (p. 175).	Freire apresenta nesse trecho a dificuldade de estabelecer o diálogo com pessoas que falam a mesma língua, pois a diversidade sintática dificulta a compreensão de cada pessoa, entretanto não torna impossível.

Nessa parte de nossa análise, percebemos que refletir a questão da diversidade da linguagem é essencial para o diálogo.

Nesse sentido, Freire (2008/1992) retoma seu trabalho no SESI e relembra das reuniões que fazia com os pais dos educandos. Sua fala era caracterizada por uma linguagem acadêmica tanto que ao prepará-las o autor pensava em uma palestra e não em um diálogo. Mas, a partir dos momentos de diálogo sobre o tema com os participantes, foi possível perceber a diferença entre a linguagem que ele utilizava e a linguagem dos participantes da palestra, ou seja, dos pais dos educandos que eram em sua maioria de classe popular.

Freire destaca que apesar da sua experiência com trabalhadores das áreas rurais e urbanas, ele ainda partia de seu mundo, de sua referência e de sua linguagem, e dessa forma, não considerava plenamente as diferenças que muitas vezes dificultam o diálogo. Por isso, apesar de falarem a mesma língua, naquele momento para estabelecer o diálogo, foi importante considerar as pequenas diferenças.

Dessa forma, o diálogo com os participantes foi fundamental para pensar a valorização da leitura de mundo das pessoas e a consideração de seus conhecimentos, elementos que estão presentes na *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

Outro momento que Freire (2008/1992) destaca é o de realização de uma palestra sobre as atitudes violentas dos pais em relação aos filhos. Ao apontar que os pais não deveriam agir de forma violenta com os filhos, um dos participantes posicionou-se explicitando as diferenças econômicas e sociais existentes entre o palestrante – no caso Freire – e eles, pais dos estudantes. Ou seja, o indagou se via seus filhos chorando de fome ao chegar a casa depois de um dia de trabalho exaustivo, sem castigá-los ou puni-los de forma violenta. A partir desse diálogo, Freire (*Ibid.*) deu-se conta da luta de classes e de como esse conceito se apresentava na prática. Assim, o autor reconheceu que sua linguagem também não fora adequada no momento, mas a sua desatenção em relação à realidade dos pais promoveu um grande aprendizado e uma mudança significativa em sua prática e em sua teoria.

De modo geral, foi uma perspectiva dialógica que proporcionou para Freire (*Ibid.*) reconhecer a fala do participante e, dessa forma, refletir sobre a valorização da realidade das pessoas. Esse conhecimento foi fundamental para a *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

5.1.4 - Diálogo com militantes

Nesse momento, apresentaremos o resultado do diálogo do autor com estudantes e militantes que ao lerem a *Pedagogia do oprimido* (*Ibid.*), buscavam Freire para

discutir suas realidades e suas dúvidas. Esta é a parte que contém maior número de trechos, pois os radicais *dial e diál* se repetem oito vezes entre os oito trechos selecionados.

Quadro XXII - Diálogo com militantes

Nº	Trecho reduzido	Análise
7	<p>"A leitura da Pedagogia confirmava algumas das intuições pedagógicas que os haviam movido até a concretização de sua experiência. Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das démarches democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina" (p.141).</p>	<p>Diálogo aqui é apresentado enquanto um critério de validade, posto que foi reconhecido pelos leitores e pelos educadores. Freire destacava que a partir desse reconhecimento, compreendia a atualidade e a validade das discussões apresentadas na <i>Pedagogia do oprimido</i>.</p>
8	<p>"Afim, eu era convidado a dialogar com militantes experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, enquanto um "fato cultural e um fator de cultura" (Cabral, 1976). Sua confiança em mim, como um intelectual progressista, me era realmente importante. Eles não me criticavam porque, citando Marx, citava também um camponês. Nem tampouco me consideravam um educador burguês porque eu defendia a importância do papel da consciência na história" (p.148-149).</p>	<p>Dialogo com militantes em luta, buscando o auxílio na reflexão crítica e teórica sobre a prática. O autor era reconhecido por também valorizar o conhecimento dos camponeses, reconhecimento que fazia parte do dialogar com eles.</p>
9	<p>Esta foi uma satisfação - a de, sendo um pensador da prática educativa, ter sido compreendido e convidado por militantes em luta, ao diálogo em torno de sua própria luta, armada ou não, que me acompanhou por toda a década de 70 e se prolonga até hoje, com minha visita a El Salvador de que falo no fim deste livro. Minha passagem pelas ex-colônias portuguesas, com exceção apenas de Moçambique, minhas idas a Tanzânia, minhas conversas com o presidente Nyerere em que discutíamos <i>education as self-reliance</i> e a <i>Pedagogia do oprimido</i>; minha presença na Nicarágua, em Grenada, a linda e invadida ilha do Caribe, meu encontro com Cuba. Mas, ao lado da satisfação desses encontros, a alegria de muitos outros, nos quatro cantos do mundo, com gente progressista, sonhando o sonho possível de mudar o mundo. E a <i>Pedagogia do oprimido</i>, quase sempre, chegando antes a esses cantos do mundo preparando, de certa maneira, miraria chegada a eles" (p. 149).</p>	<p>Diálogo com militantes e pessoas envolvidas com a luta pela libertação de seus países. Freire viajou diversos lugares em que a discussão se deu em torno da <i>Pedagogia do oprimido</i>.</p>

1 0	"Tendo também a Pedagogia do oprimido como mediadora, discuti com elas e com eles sua prática, procurando entendê-la criticamente no contexto em que se dava, Nem sempre, diga-se de passagem, estavam de acordo os grupos com as análises que eu fazia de certos componentes de seu contexto histórico-social. As discordâncias, porém, às vezes até em torno de questões substantivas, como veremos mais adiante, não inviabilizavam o diálogo , de modo geral rico e dinâmico" (p.150).	O diálogo com os diferentes grupos em torno da <i>Pedagogia do oprimido</i> sempre era muito rico, mas nem sempre as pessoas concordavam. Entretanto isso não inviabilizava a discussão, pelo contrario, apresentava mais diversidade.
1 1	"O segundo encontro que me impressionou na primeira visita foi o que tive com funcionários administrativos do Ministério da Educação. O Ministério reservou uma manhã para o nosso diálogo , para o qual foram todos convidados, desde os serventes e motoristas até as secretárias dos diferentes departamentos, passando pelas datilógrafas" (p. 169).	Freire dialogou com diversas instâncias, inclusive no Ministério da Educação, e nessa oportunidade pode dialogar com todas as pessoas do ministério desde serventes e motoristas.
1 2	"Havia uma grande riqueza no diálogo entre os educadores nacionais e nós. As análises e as posições assumidas por eles nos provocavam, assim como nós mesmos, os coordenadores do seminário, nos engajávamos em discussões em torno de como reagíamos à reação dos educadores nacionais" (p. 174).	O trecho refere-se à possibilidade de diálogo com diferentes pessoas envolvidas na discussão de alguns trabalhos.
1 3	"Obviamente, não nos foi possível experimentar o diálogo que gostaríamos de ter vivido. Falei, simplesmente, em ambos os casos, aos estudantes. Nos anos 70, em Fiji, sobre certos aspectos discutidos na Pedagogia do oprimido, texto de estudo de seus cursos. Em 1992, em Itabuna, sobre este livro em que revivo a Pedagogia do oprimido, esta Pedagogia da esperança." (p. 183-184).	Situação em que o diálogo com estudantes e educadores enriqueceu a experiência de Freire. O diálogo entre dois grupos diferentes que tinham a mesma motivação a luta pela liberdade.
1 4	"Mesmo, porém, que os educadores e educadoras com quem conversava não estivessem falando sobre nada que não fosse público, a presença do policial significava mais do que ele pudesse fazer com nosso diálogo . Sua presença revelava o desequilíbrio entre o poder e o governo. Afinal aquela era uma reunião oficial, patrocinada pelo governo, convocada pelo ministro da Educação e, mesmo assim, os órgãos repressivos tinham o poder de nela se infiltrar e 'policiá-la'"(p.194).	Diálogo organizado na Argentina em que ocorreu a participação da policia para fiscalizar o encontro. Esse momento estava iniciando o processo do golpe na Argentina, e Freire notava a que o momento era propício ao golpe, devido a experiência que vivenciou no Brasil.

O trecho selecionado como diálogo com os militantes está situado no terceiro momento da obra *Pedagogia da esperança*, no qual Freire (2008/1992) destaca as tramas que envolveram a discussão da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970). O diálogo com os militantes representou, para o autor, visualizar a influência de sua teoria na vida destas pessoas, e como se apresentava na prática, as dificuldades e as realizações executadas por elas.

Assim, foi a partir dos diálogos com estas pessoas que Freire (2008/1992) reconheceu a extensão de sua teoria em suas vidas, ao dialogar sobre as relações opressoras,

sobre a necessidade do diálogo e da necessidade de uma educação problematizadora, conceitos trazidos da *Pedagogia do oprimido* (2003/1970).

No contato com estas pessoas, Freire percebeu a importância que tinha a sua proposta de educação para a vida delas. Motivo este que somente fazia crescer o número de visitas que o autor atendia para dialogar.

E os diálogos que Freire (2008/1992.) realizou durante as suas viagens pelo mundo lhe proporcionaram diversos aprendizados, pois a partir da perspectiva dialógica, o autor buscava reconhecer a fala das pessoas, sempre validando a partir da sua realidade e de experiências próximas. Em meios acadêmicos, quando dialogava com estudantes e teóricos utilizava grandes autores para validar a fala das pessoas das classes populares.

Por isto, Freire sempre que podia incluía a todos e todas em seus diálogos, como no trecho 11 do quadro XXII, quando visitou o Ministério da Educação e todas as pessoas foram convidadas para dialogarem com ele. Assim, ele conseguiu vislumbrar a prática democrática ao incluir a todos e todas no diálogo, algo que ele considerou como importantíssimo para a transformação da educação.

A perspectiva democrática foi um dos aprendizados positivos que Freire vivenciou na prática, mas os diálogos com os militantes também apresentaram desafios a serem superados.

Ao visitar os países Africanos e escutar os relatos de educadores, Freire (*Ibid.*) compreendeu como se apresentava a realidade racista de alguns países, que proibia os negros e cachorros de frequentarem a praia, ou seja, os negros eram iguais aos animais. Esta vivência proporcionou ao autor avançar a discussão de igualdade, incluindo a perspectiva racial a partir do conceito de igualdade na diversidade.

Dessa forma, estes trechos se referem fortemente à possibilidade que Freire teve ao considerar o diálogo enquanto perspectiva de aprender com as outras pessoas. Tais momentos lhe trouxeram reflexões e vivências importantes que certamente culminaram na produção da *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*).

5.1.5 - Críticas ao diálogo

Neste item, apresentaremos os trechos que se destacam sobre as críticas que se relacionam com o conceito de diálogo presentes na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970). Os radicais *dial* e *diál* aparecem três vezes nos três trechos selecionados.

Quadro XXIII - Críticas ao diálogo

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Obviamente, recusava, ontem como hoje, um tal tipo de crítica. Os debates, porém, jamais perderam o tom do diálogo , jamais viram polêmica. No fundo, as pessoas dissentiam de mim mas não me queriam mal. Suas críticas não se nutriam de uma raiva incontida de mim" (p.181).	Freire aponta que o diálogo aceita as críticas, e que sendo a relação dialógica a base para as críticas é possível repensar o que foi afirmado, pois não tem intenção negativa, mas sim de crescimento.
2	"Arguições, por exemplo, em torno da questão da luta de classes, do meu 'idealismo', do diálogo que, segundo alguns, parecia sugerir "democratismo", do humanismo; com ares também idealistas, de que a Pedagogia do oprimido está infundida" (p.187).	Crítica feita ao diálogo como sendo um democratismo com ares idealista.

Dentre as críticas apresentadas, Freire (2008/1992) indica a questão da consciência mais de uma vez, como apontaremos no item 4.2.3, que aborda o conceito de consciência e sua relação com o diálogo.

Nos trechos selecionados, podemos notar a perspectiva dialógica ao considerar críticas realizadas por outras pessoas, pois são encaradas como críticas que contribuem para o aprendizado e não como ofensas. O diálogo envolve respeito à opinião, envolve a escuta, envolve o silêncio, considerando a fala de todos e todas as pessoas por mais diferentes que sejam. Dessa forma, as críticas são encaradas como contribuição quando se referem ao diálogo.

Assim, a partir das críticas, Freire (*Ibid.*) teve a oportunidade de reforçar seus conceitos e de rever alguns pontos, buscando refletir a partir dos pontos levantados por outras pessoas.

Portanto, a ideia da crítica reforça a dialogicidade da relação, pois abre a perspectiva para o aprendizado a partir das diferenças, visto que a crítica foi realizada por pessoas com diferentes perspectivas.

Acerca da crítica apresentada sobre o democratismo, o autor não destaca muitos detalhes, pois perdeu o trecho em que se encontrava o diálogo sobre o assunto. Ele só menciona o momento, sem discutir muito a crítica. Por isto, não abordaremos muito este trecho da obra.

5.2 - Os elementos do diálogo na *Pedagogia da esperança*

Conforme apresentamos, dentre os 32 trechos selecionados, 16 apresentam aspectos relacionados à definição de diálogo. Assim, a partir dos trechos selecionados encontramos alguns conceitos que se destacam ao se relacionarem com o diálogo.

Primeiramente, apresentaremos um quadro com os trechos reduzidos em que tais conceitos aparecem, para demonstrar como se estabelece suas relações com o conceito de diálogo. Ainda no quadro, faremos uma breve análise sobre o trecho, que será aprofundada no texto. Indicaremos os conceitos na ordem da sua primeira aparição no livro (FREIRE, 2008/1992), assim seguiremos a seguinte sequência: democracia (radical *democr*), silêncio, consciência (radical *consc*), Professor(a) (radical *profess*), aprendizado (radical *aprend*) e unidade na diversidade. Por fim, abordaremos o conceito de antidiálogo, que, apesar de não aparecer nesses termos na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), em um dos trechos selecionados aparece como tema em determinada situação.

5.2.1 – Democracia

A democracia é um conceito que aparece em diversos momentos do livro, em várias lembranças dos trabalhos realizados e de diálogos que o autor teve com outras pessoas. Entre os trechos, selecionamos dois momentos em que o conceito apresenta-se relacionado com o diálogo.

O radical *democr* aparece duas vezes entre os dois trechos selecionados⁵⁵. Os radicais *dial* e *diál* aparecem quatro vezes relacionados à democracia.

Quadro XXIV – Democracia

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas" (p. 20).	Trecho relacionado com a participação democrática das famílias na escola. O diálogo ofereceria maior confiança entre elas para que aumentasse essa participação - destaque para o momento do livro estar relacionado a lembrança para a escrita da <i>Pedagogia do oprimido</i> .

⁵⁵ O radical *democr*. se repete 12 vezes entre os 32 trechos.

2	"Enquanto relação democrática , o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento" (p. 119-120).	O diálogo, enquanto relação democrática abre a possibilidade das pessoas aprenderem com o outro, considerarem o conhecimento das diferentes pessoas envolvidas. Mas, somente a partir da perspectiva democrática que é possível essa abertura.
---	---	--

Podemos identificar que nos trechos acima, a relação democrática pode se estabelecer de duas formas. Na primeira, o diálogo é uma forma de garantia da democracia; na segunda, a relação dialógica é democrática, ou seja, o diálogo é democrático.

No primeiro trecho, Freire (2008/1992) destaca que o estabelecimento do diálogo com as famílias dos educandos e das educandas garante oportunidades de participação democrática na escola. Assim, a relação dialógica, proporciona uma maior participação democrática, uma vez que as famílias são escutadas e podem contribuir com seus conhecimentos e realidade. Dessa forma, Freire indica a importância de alteração na política da escola.

No trecho seguinte, o autor destaca que o diálogo é uma relação democrática, na qual as pessoas consideram a fala e o saber das outras pessoas. Assim, a democracia está relacionada diretamente com a possibilidade e capacidade de todos terem o mesmo valor de fala. Vale lembrar que para Freire, todos os conhecimentos são válidos e merecem ser considerados em uma relação dialógica.

Ao considerar a fala de todos e todas, as pessoas aprendem umas com as outras, considerando o que sabem e o que os outros sabem. Dessa forma, a relação dialógica promove aprendizado e favorece o estabelecimento de uma relação democrática no âmbito do sujeito. Em relação ao mundo estrutural, a relação dialógica favorece a implantação da democracia enquanto política.

5.2.2 - Silêncio

O silêncio é um dos elementos que aparece no livro na ocasião em que Freire (2008/1992) relata seu diálogo com camponeses chilenos, no qual ocorreu um momento significativo de silêncio. A partir dessa situação e as reflexões que ela proporcionou, o autor explicita sua compreensão do silêncio como um momento importante para o aprendizado do diálogo.

A palavra silêncio aparece sete vezes nos 32 trechos selecionados, sendo que todas suas aparições ocorrem nos três trechos selecionados. Os radicais *dial* e *diál* aparecem cinco vezes em relação ao silêncio.

Quadro XXV – Silêncio

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	<p>"Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante.(...) Eu também fiquei silencioso. Dentro do silêncio, recordava experiências anteriores no Nordeste brasileiro e adivinhava o que aconteceria. Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e no de seus companheiros. Eu sabia até o teor de seu discurso. Por isso, a minha espera no meu silêncio deve ter sido menos sofrida do que para eles estava sendo ouvir o silêncio mesmo ‘Desculpe, senhor’, disse um deles, ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não.’” (p. 46).</p>	<p>Freire buscava uma relação dialógica com os educandos, entretanto a situação bancária da relação vence no momento em que se estabelece o silêncio entre o educador e os educandos. Entretanto neste momento, Freire recordou passagens, pensava sobre o silêncio, e para quebrá-lo os educandos reconheceram que eles não deveriam falar, mas sim o educador.</p>
2	<p>"O que não teria sentido é que eu ‘enchesse’ o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia que já haviam explicitado, O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo" (p.47).</p>	<p>Neste trecho, Freire problematiza o silêncio, busca compreender sua quebra e o porquê dos camponeses se desculparem por terem falado. O silêncio incomodou, e por isso eles falaram, por acharem que o educador era o único portador desse direito. Esse trecho é a continuação do anterior.</p>
3	<p>"A falta total de sentido estaria se, após o silêncio que bruscamente interrompeu o nosso diálogo, eu tivesse feito um discurso tradicional, ‘sloganizador’, vazio, intolerante" (p. 50).</p>	<p>Aqui, Freire conclui sua reflexão sobre o momento de silêncio que se envolveu com os camponeses, criticando a postura bancária ao não considerar a fala e o motivo da quebra do silêncio.</p>

A partir da experiência explicitada nos trechos, em um diálogo com camponeses chilenos, Freire compreende a importância do silêncio em uma relação dialógica, rompendo com a ideia de que o silêncio é um vazio sem ausência de sentido. Ao contrário, durante o diálogo silencioso com os camponeses, o autor pôde compreender como a relação entre as duas partes – camponeses e educador – estava ocorrendo.

Ao ficarem em silêncio os camponeses sentiram-se incomodados e sentiram a necessidade de afirmar o direito de fala do educador. Entretanto, durante o silêncio, Freire

conseguiu pensar e relacionar aquela situação com momentos que vivenciou no nordeste e ao estabelecer a conexão entre os dois contextos distintos, mas com ocorrências semelhantes, conseguiu problematizar a situação, reconhecendo a fala dos camponeses. A postura do autor ao problematizar a situação e o seu direito a fala partiu da perspectiva do diálogo e da transformação das relações com os camponeses e, naquele momento, a relação dialógica estabeleceu-se mediante o silêncio.

Dessa forma, Freire evitou uma postura bancária de enfatizar sua fala, mas, ao contrário, valorizou a fala dos camponeses. É importante ressaltarmos que, caso Freire tivesse desconsiderado o silêncio, ele romperia a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica. O silêncio, portanto, é um importante momento do diálogo que possibilita a reflexão sobre sua própria estrutura e sobre as relações nele estabelecidas.

5.2.3 - Consciência

A consciência é um tema discutido na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/19992), principalmente por retomar a discussão feita na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970), obra em que esse conceito aparece com muita ênfase.

O radical *consc* aparece duas vezes no trecho selecionado⁵⁶. Os radicais *dial* e *diál* aparecem três vezes em relação à consciência.

Quadro XXVI – Conscientização

N o	Trecho reduzido	Análise
1	"Do ponto de vista do dogmatismo mecanicista, não temos como sequer falar em conscientização . Daí que as lideranças dogmáticas, autoritárias, não tenham por que dialogar com as classes populares, mas dizer-lhes o que devem fazer" (p.105).	Aqui Freire destaca que sob o ponto de vista mecanicista não é possível falar de conscientização e, que para esse ponto de vista o diálogo deve ser negado, pois as lideranças devem ditar o que a classe trabalhadora deve fazer.

⁵⁶ O radical *consc* se repete cinco vezes entre os 32 trechos.

2	<p>"Na Austrália, sobretudo, tive a oportunidade de conviver com intelectuais que, no lado certo de Marx, alcançando por isso mesmo, corretamente, a relação dialética mundo-consciência, perceberam as teses defendidas na Pedagogia do oprimido e não a consideraram um livro idealista. Mas, dialoguei também com quem, preso ao dogmatismo igualmente de origem marxista, mais do que minimizava a consciência, a reduzia a pura sombra da materialidade. Para quem pensava assim, mecanicistamente, a Pedagogia do oprimido era um livro idealista-burguês. Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer este livro tão procurado hoje quanto há 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-la idealista e burguês" (p.179).</p>	<p>Diálogo com marxista que minimizavam a questão da consciência e acusavam o autor de ser idealista burguês devido a sua posição.</p>
---	--	--

A relação consciência-mundo é muito importante para Freire, uma vez que sua compreensão de forma dialógica é essencial para transformação. Consciência e mundo relacionam-se e influenciam um ao outro. Nesse sentido, o autor faz críticas tanto a uma compreensão idealista quanto a uma mecanicista dessa relação.

Uma posição idealista defende a transformação da consciência como essencial sem necessariamente transformar a realidade, uma vez que nessa visão o mundo é um reflexo da consciência. Dessa forma, bastaria transformar a consciência, para transformar o mundo. Entretanto, para Freire, a transformação da consciência não é suficiente para alterar a realidade em que as pessoas vivem, já que ele considera o papel dialético de influência na consciência no mundo e vice-versa.

Em relação à posição mecanicista, o papel central no processo de conscientização é responsabilidade de uma liderança que tem um papel de indicar o caminho. Assim, na visão mecanicista o diálogo é negado, sendo somente a visão da liderança ou de um grupo supostamente já consciente da realidade considerada. Dentro dessa perspectiva, ocorre uma visão "sloganzadora" da realidade, na qual vários pontos são escondidos com o objetivo de convencer as pessoas de que a visão da liderança é a correta. A mudança na consciência nessa visão é posterior à transformação.

Em contraposição a essas visões, Freire (2008/1992) indica que os educadores precisam trabalhar em cima da "leitura do mundo" e da "leitura da palavra", o que implica em reconhecer os saberes de experiência das pessoas, ou seja, sua leitura de mundo, e partir desses elementos para trabalhar a leitura da palavra. Cabe destacar que todo esse trabalho envolve o diálogo entre as pessoas e, nesse processo, consciência e mundo vão se transformando mutuamente e na ação e reflexão das pessoas.

Com isso, Freire está propondo uma superação da visão idealista e mecanicista da consciência, pois como afirma o próprio autor:

Em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-lei-tura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores e educadora em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem. (2008/1992, p. 106-107)

Portanto, o autor afirma que a visão idealista não dá conta de compreender a realidade para transformá-la, e que a visão mecanicista somente reproduz uma forma bancária da realidade.

Assim, por meio da leitura de mundo e da leitura da palavra, e da compreensão de que a consciência compreende a transformação da realidade e estabelece uma relação direta com o mundo, Freire (*Ibid.*) supera a visão das duas compreensões.

5.2.4 - Professor/Professora

O tema dos professores e das professoras é abordado por Freire em *Pedagogia da Esperança (Ibid)*, de forma muito semelhante à discussão feita sobre educadores e educandos na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970). Nessa discussão, Freire (2008/1992), aponta algumas considerações feitas sobre como a relação dialógica contribui para os professores e professoras em sua relação com os estudantes.

O radical *profess* aparece seis vezes nos dois trechos selecionados⁵⁷, e é um dos radicais com mais número de repetições entre os 32 trechos. Os radicais *dial* e *diál* aparecem sete vezes em relação ao professor.

Quadro XXVII - Professor/Professora

N. o	Trecho reduzido	Análise
---------	-----------------	---------

⁵⁷ O radical *profess* se repete 22 vezes entre os 32 trechos.

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 n 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. 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. 117-118).</p>	<p>O diálogo é apontado aqui como uma forma de relação que favorece as pessoas na interação e o crescimento dos professores e professoras com os estudantes. Pois, os professores não pensam pelos estudantes, mas sim pensam juntos, e isso não nega a sua posição.</p>
2	<p>"O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num "bate-papo" desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos" (p. 118).</p>	<p>O diálogo não pode se estabelecer como uma simples conversa sem responsabilidade. O diálogo entre professores e professoras com os estudantes precisa ser responsável, proporcionando o aprendizado de todos e todas envolvidos na relação.</p>

O tema da relação entre professor e professora com os educandos é abordado neste momento e na discussão sobre o aprendizado, próximo ponto que será apresentado.

Freire (2008/1992) destaca que a relação pedagógica entre professores(as) e estudantes precisa ter o diálogo como centro, pois isso favorece o aprendizado de todas as pessoas envolvidas, visto que o objeto a ser apreendido não encerra na cognição de uma única pessoa, mas sim de todas as pessoas que têm a possibilidade de apreendê-lo. Mas, para isto, o diálogo entre os dois precisa ser compromissado e não licencioso. Assim, cabe aos professores e as professoras envolvidos(as) na relação pedagógica a responsabilidade de estarem atentos(as) aos princípios que garantem a dialogicidade e, contudo, contribuir para o aprendizado dos estudantes.

A relação dialógica favorece a troca de percepções e potencializa o aprendizado, entretanto, se o diálogo não estiver pautado na relação, as falas das pessoas não serão verdadeiramente consideradas. Nessa direção, Freire (*Ibid.*) chama atenção das professoras e dos professores para não tornarem o diálogo em um mero bate-papo ou num depósito de conteúdos, mas sim no diálogo verdadeiro que considera as falas de todas as pessoas com respeito e rigor.

5.2.5 – Aprendizado

O aprendizado também foi um dos temas relacionados ao diálogo discutido por Freire em *Pedagogia da esperança* (2008/1992). O tema está diretamente pautado na relação entre professores, professoras e estudantes, que em alguns momentos mesclam-se. O aprendizado também está refletido nas outras categorias, entretanto, nesses trechos relaciona-se diretamente com o conceito de diálogo.

O radical *aprend* aparece três vezes nos quatro trechos selecionados⁵⁸. Os radicais *dial* e *diál* aparecem quatro vezes em relação com o aprendizado. Consideramos também o termo cognoscível como um termo relacionado ao aprendizado, por isso, ele aparece destacado no trecho 2.

Quadro XXVIII – Aprendizado

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica , porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender , e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando" (p.118).	Aqui Freire apresenta que o diálogo não se funda em um espontaneísmo do que professores e professoras pensam sobre o assunto. O diálogo tem que possibilitar a capacidade dos estudantes de pensar criticamente e de aprender. O diálogo possibilita o pensar das pessoas.
2	"O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos" (p.118).	O diálogo é pedagógico porque tem a intenção de ensinar. Refere-se ao ato presente na relação entre professores, professoras e estudantes.
3	"O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica (Nicol, 1965)" (p.119).	Aqui Freire faz uma reflexão sobre a aula expositiva, explicando que o problema não está no formato da aula, mas sim na relação entre os professores, professoras e estudantes.

⁵⁸ O radical *aprend* se repete seis vezes entre os 32 trechos.

4	<p>“Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria a do "deixa como está para ver como fica"?" (p.135-136).</p>	<p>Freire aponta uma série de problemas da educação que estão relacionados com a educação bancária como a falta de diálogo, com o aprender e a ausência de decisões democráticas.</p>
---	--	---

Nesse tópico, Freire (2008/1992) apresenta críticas ao espontaneísmo com que professores e professoras muitas vezes lidam com os estudantes, pois isso favorece que as aulas ocorram de maneira licenciosa. Sua principal ênfase está no fato de que, em uma relação pedagógica, o diálogo precisa ser pedagógico, uma vez que tem a intenção de ensinar conteúdos.

O diálogo pedagógico possibilita que os estudantes encarem o objeto a partir de diferentes possibilidades, desenvolvendo o pensamento crítico sobre a realidade. Isso é possível por meio do diálogo, que busca a problematização dos temas e considera as diferentes percepções. Esse último aspecto relaciona-se com o fato de que a diversidade, ao trazer a contribuição de diferentes realidades, potencializa o aprendizado.

Nesse sentido, a relação pautada em ações espontâneas não leva ao aprendizado, limitando-se à conversa sem sentido e finalidade, impossibilitando o diálogo. Por isso, os professores e professoras precisam dedicar-se ao diálogo na preparação de suas aulas e no ensino dos conteúdos.

Freire (*Ibid.*) também tece suas considerações sobre a estrutura da aula, destacando que uma aula expositiva pode ser dialógica, na medida em que pode contribuir com a visão crítica dos estudantes e considerar suas falas na própria exposição. Da mesma forma, aulas diferenciadas, nas quais existe a proposta de sentar em roda para conversar sobre os conteúdos, por exemplo, podem ser bancárias, caso os professores considerem que sabem mais que os alunos. O critério importante para garantir a dialogicidade é pensar na relação a ser estabelecida, que deve ser dialógica. Se os professores e professoras conseguirem estabelecer isso com os estudantes, o formato apenas fortalecerá o processo educativo.

Por fim, Freire (2008/1992) aponta uma série de aspectos que precisam ser mudados, principalmente no que se refere ao aprendizado, e ressalta como a perspectiva democrática pode contribuir no processo de aprender.

5.2.6 - Unidade na diversidade

A unidade na diversidade é um dos temas abordados no livro. A questão da diversidade também aparece em outros pontos, mas para a nossa análise nos dedicaremos aos trechos selecionados, pois eles apresentam relação com o conceito de diálogo. Vale ressaltar que várias palavras, que não apareceram na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970), aparecem nessa obra (FREIRE, 2008/1992) remetendo à discussão da diversidade. Podemos citar as palavras diferenças, diferentes, diferente que apareceram 10 vezes entre os 32 trechos; diversidade aparece duas vezes; negro e negra, que aparecem três vezes; e respeito que tem duas ocorrências.

Os dois trechos selecionados referem-se a um diálogo realizado por Freire (*Ibid.*) em um seminário em Chicago, nos Estados Unidos, do qual participaram vários grupos culturais. No início dessa conversa, muitas lideranças dos grupos presentes posicionaram-se afirmando sua identidade e seu desejo de relacionarem-se apenas entre o seu grupo cultural. Cabe destacar que somente os brancos não se manifestaram. Esse é o contexto em que Freire discute seu conceito de unidade na diversidade, nos quais os radicai dial e diál aparecem duas vezes relacionados a ele.

Quadro XXIX - Unidade na diversidade

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	<p>"Não, Esta não é uma afirmação branca', disse eu. 'É uma afirmação lúcida e progressista que poderia ter sido feita por um homem negro, por uma mulher negra, por um irlandês de olhos azuis, por um chicana, não importa por quem, desde que progressista. Esta afirmação só não pode ser feita por uma pessoa interessada em manter o <i>status quo</i>, só não pode ser feita, coerentemente, por um racista. O que é possível, porém, é que, historicamente, não haja, agora, possibilidade por n razões, de realizar-se a unidade na diversidade. Que as bases de cada 'minorias', por exemplo, não tenham amadurecido o suficiente ainda para aceitar o diálogo, o estar com, entre elas ou, o mais provável, suas lideranças. Isto é outra coisa. Dizer, porém, que a unidade na diversidade é, em si, 'uma afirmação branca', não. Não é carreto.'" (p.154)</p>	<p>Aqui Freire apresenta sua resposta ao afirmarem que "Unidade na diversidade" é uma afirmação branca. O autor destaca a importância do diálogo entre os diferentes, e que isso precisa ser amadurecido para estarem com as diversidades presentes na sociedade e se unirem em busca do diálogo, em busca da transformação.</p>

2	<p>"O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias" (p.198).</p>	<p>Freire aponta que o diálogo entre diferentes pode contribuir para a prática democrática, e para a superação de posições sectárias.</p>
---	---	---

A unidade na diversidade é um dos conceitos mais importantes dessa obra, e o autor aborda o tema em várias de suas obras posteriores à *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*).

Como destacamos anteriormente, a unidade na diversidade refere-se a um conceito que valoriza a diversidade em que vivemos, considerando os diferentes grupos com os quais compartilhamos o mundo: os indígenas, os negros, os brancos, os latinos, etc. Mas, indo além, Freire destaca que apesar das diferenças é possível estabelecer o diálogo entre esses grupos de forma que eles não vivam isolados, mas compartilhando conhecimentos, vivências, experiências. Nesse contexto, seria possível a transformação da realidade para a construção de um mundo mais justo para todos e todas, sem ferir ou desrespeitar as diferenças culturais.

Assim, a possibilidade do diálogo é reforçada por Freire (2008/1992) nesses trechos, pois é por meio dele que é possível garantir o respeito às diferentes formas de se viver, bem como a possibilidade de se compartilhar conhecimentos.

O diálogo entre diferentes é ressaltado em vários momentos nessa obra e favorece o aprendizado, a perspectiva democrática, a transformação da consciência e do mundo em que vivemos. Isso tudo atua no sentido de estabelecimento de uma unidade, ou seja, algo que nos une, na diversidade em que vivemos.

Freire (*Ibid.*) deixa claro, no segundo trecho, que as posições diversas são reforçadas durante o diálogo entre os diferentes, e que dessa forma seria possível a superação de posições sectárias para consolidação de uma perspectiva democrática.

A unidade na diversidade é um ponto muito importante para compreendermos a perspectiva do diálogo, pois é a diversidade que amplia a necessidade do diálogo e que possibilita uma transformação significativa nas pessoas e no mundo, visto que inclui perspectivas diferentes que são estabelecidas juntas entre os diferentes grupos.

Por fim, esses são os pontos essenciais que aparecem em *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*) relacionados ao diálogo e podemos perceber que todos influenciam e garantem a relação dialógica. No próximo item, abordaremos o antidiálogo que contrapõe esses pontos, sendo muito importante para a compreensão do próprio conceito de diálogo, objetivo central de nossa pesquisa.

5.3 - Antidiálogo

O termo antidiálogo especificamente não aparece em nenhum momento do livro, mas em um dos trechos, em determinada situação, aparece a negação do diálogo por meio de posturas autoritárias. Os radicais *dial* e *diál* não aparecem nenhuma vez no trecho selecionado.

Quadro XXX – Antidiálogo

Nº	Trecho reduzido	Análise
1	"O caminho para as forças progressistas mais à esquerda da Democracia Cristã estaria em aproximar-se dela - política é concessão com limites éticos - cada vez mais, não para dominá-la, evitando que dela se aproximasse para esmagá-la a direita, nem tampouco para a ela se converter. Por sua vez, a Democracia Cristã, intolerantemente, se negava ao diálogo Não havia credibilidade, nem de um lado nem do outro" (p. 39-40).	Aqui o autor está referindo-se a um momento que vivenciou no Chile, durante seu exílio, em que a Democracia cristã se mostrou contrária a posição do autor, e negava o diálogo, numa perspectiva antidiológica.

O contexto do qual trata o trecho em destaque se refere a uma situação que Freire (2008/1992) viveu no Chile. Em determinado momento, o Partido da Democracia Cristã se demonstrou contrário a sua obra, afirmando que ela representava um documento contra o então presidente Frei. Esse momento foi delicado e dificultou a relação de Freire no país.

A partir de suas reflexões, Freire considera que a posição tomada pelo partido na época foi antidiológica, pois negou a possibilidade de conversa. Além disso, foram apresentadas acusações que demonstravam uma posição contrária à teoria de Paulo Freire. Nesse sentido, o diálogo foi negado em prol de uma perspectiva autoritária.

Apesar da perspectiva antidiológica não ser apresentada diretamente nessa obra, no caso deste trecho ela fica visível por estar explícita em determinada situação. Cabe colocar que o autor não utiliza o termo, sendo possível que tenha superado este conceito.

Contudo, apesar de termos separados os elementos acima apresentados, eles mesclam-se de diversas formas e relacionam-se entre si. O diálogo é um ponto comum entre todos eles e, por isso, sua fragmentação é apenas metodológica.

Um elemento de destaque em nossa análise foi a democracia, pois ao incluir em sua teoria a perspectiva democrática, o autor está reconhecendo o saber das pessoas, a sua leitura de mundo sobre determinada realidade, princípio básico do diálogo. Essa visão reforça ainda a compreensão de que todos e todas têm algo a contribuir e algo a aprender a partir da sua própria diversidade.

Dessa forma, a diversidade e a unidade da diversidade também são elementos que permeiam os dois momentos de análise desta obra, pois somente a partir do diálogo com diferentes pessoas, Paulo Freire teve condições de pensar e repensar elementos de sua teoria. Isso porque ao dialogar com outras pessoas, a intersubjetividade e a intercomunicação se fizeram presentes, possibilitando a ele novas aprendizagens.

Cabe destacar que esses são elementos que aparecem na *Pedagogia da esperança* (2008/1992) relacionados ao diálogo, mas essa ocorrência não se dá de forma clara durante a obra. Esses elementos, na maioria das vezes, aparecem relacionados a outros elementos e lembranças que contribuem para a sua compreensão. Isso apenas reforça o diálogo como um meio que viabiliza toda a discussão realizada pelo autor com as outras pessoas. Assim, o diálogo se torna o cerne de todas as relações que ele estabeleceu com o mundo e com as pessoas para poder pensar sobre si próprio e sobre o mundo.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados da análise do conceito de diálogo da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970) comparados com os resultados desta seção, buscando compreender o conceito do diálogo nas duas obras e se há ocorrência de alguma transformação no conceito.

SEÇÃO 6 - O DIÁLOGO - ENTRE A *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO* E A *PEDAGOGIA DA ESPERANÇA*

Na presente seção, iremos apresentar a comparação entre os dois resultados apresentados nas seções 4 e 5, buscando responder a questão dessa pesquisa: *Como o conceito de diálogo apresenta-se nas obras Pedagogia do oprimido (2003/1970) e Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (2008/1992) de Paulo Freire?*

Inicialmente, retomaremos os principais pontos dos resultados das duas análises anteriores de modo a apontar as similaridades e as diferenças existentes entre os conceitos apresentados nas duas obras. Após a retomada, apresentaremos a comparação e as principais alterações referentes ao conceito de diálogo.

6.1 - O diálogo na *Pedagogia do oprimido*

O diálogo na *Pedagogia do oprimido* aparece de forma bem detalhada, pois Freire (2003/1970) dedica-se em vários momentos à sua explicação. Por meio do conceito de educação dialógica, assunto abordado principalmente no capítulo 3 do livro, Freire aprofunda seu conceito de diálogo.

Inicialmente, destacamos que a *Pedagogia do oprimido (Ibid.)* é um livro dialético na sua forma de escrita. Assim, na organização, na apresentação e na estruturação das ideias e dos capítulos, Freire apresenta o seu posicionamento, uma contraposição a ele e uma alternativa de mudança, ou seja, a síntese que é a forma de superação da antítese. A lógica dialética é utilizada também no desenvolvimento do conceito de diálogo.

Desta forma, Freire expressa que para transformar a sociedade pautada na relação entre opressor e oprimido, a educação problematizadora e dialógica é uma possibilidade de superação da perspectiva de dominação do antidiálogo. Assim, ao realizar as considerações sobre a educação bancária e a sociedade pautada na relação opressor e oprimido, Freire (*Ibid*) faz sua afirmação do diálogo e da educação problematizadora.

A partir de nossa análise e apontamentos feitos sobre o diálogo no decorrer da obra, identificamos que o conceito é abordado por meio de dois aspectos diferentes: aspectos relacionados com as condições de existência do diálogo e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo.

Começaremos esta retomada pelos elementos constitutivos do diálogo, ou seja, pelos aspectos necessários à existência do mesmo. São eles: amor, fé, confiança, humildade,

esperança e criticidade. Ainda, retomaremos os dois elementos que não são constitutivos do diálogo, mas aparecem na sua ocorrência e, nesse sentido, estão relacionados à sua existência. São eles: a práxis e a pronúncia.

Os pontos destacados acima são necessários para que ocorra o diálogo e sem eles torna-se impossível estabelecer relações dialógicas entre as pessoas. A primeira característica apresentada pelo autor é o amor. Este aspecto está relacionado à ação comprometida com o mundo e com o(a) outro(a), ou seja, com os seres humanos envolvidos em diálogo. O amor busca a libertação de todas as pessoas. O amor possibilita o reconhecimento das outras pessoas e reconhece sua luta e a sua possibilidade de transformação.

Tal amor, do qual fala Freire, completa-se na fé e na humildade, elementos necessários para que as pessoas não se sobreponham umas as outras. A fé está diretamente relacionada com a crença nas pessoas como seres possíveis de transformarem-se e transformarem o mundo a sua volta.

Entretanto, para que seja possível ter fé nas as outras pessoas, precisamos assumir uma postura humilde e reconhecer que as pessoas têm algo a contribuir, pois ninguém sabe mais do que ninguém. A humildade está relacionada com a capacidade de reconhecer que o(a) outro(a) também é capaz de *ser mais*.

Assim, uma relação pautada no amor, na fé e na humildade torna possível o estabelecimento de outro elemento essencial ao diálogo – a confiança.

A confiança é o elemento essencial para que as pessoas estabeleçam uma relação verdadeira e juntas movimentem-se no mundo buscando a libertação. Mesmo a confiança sendo obtida por meio dos elementos anteriores, ela caracteriza-se como uma das bases para o diálogo, pois sem confiança as pessoas não se relacionam e não transformam o mundo.

Todavia, há um elemento que garante a busca e a movimentação pela transformação por meio do diálogo, que é a esperança. Dessa forma, ao considerar a transformação como uma possibilidade viável, as pessoas compreendem que é possível ter outras visões do mundo, considerando-o de diversas perspectivas e de forma histórica e, portanto, passível de mudança. A partir dessa compreensão, as pessoas passam a desenvolver o pensamento crítico.

O pensamento crítico é uma das condições para reconhecer a possibilidade de mudança que requer um futuro diferente e a possibilidade de aprender de diferentes perspectivas. Por isso, juntamente com a esperança, o pensamento crítico ajuda a vislumbrar a

concretização de outra sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, uma relação pautada nos elementos acima descritos concretiza-se na práxis e na pronúncia. Ambos têm papel essencial na relação dialógica pelo fato de ocorrerem simultaneamente ao diálogo. O primeiro deles, a práxis refere-se à coerência entre o que se fala e o que se faz, explicitando que o diálogo perpassa a dimensão da ação e da fala. A práxis ocorre no momento do diálogo, mas se as pessoas em diálogo não são coerentes em seu posicionamento, invalidam a confiança, rompendo com os elementos essenciais ao diálogo e, por consequência, com este último.

A práxis tem dois elementos básicos: a ação e reflexão, ambos constituídos pela palavra, que é a essência do diálogo. A partir dessas duas dimensões, a práxis só constitui-se enquanto verdadeira a partir da coerência entre elas. Dessa forma, as pessoas que dialogam entre si, conseguem transformar o mundo. Esta ação de transformação do mundo por meio da práxis e do diálogo, Freire (2003/1970) denomina de pronúncia de mundo.

Ao pronunciarem o mundo, as pessoas agem de acordo com a sua reflexão, em comunhão com as outras pessoas e tornam-se livres das relações opressoras, tornando-se *Ser mais* ao exercerem sua vocação ontológica.

A partir destes elementos constituintes do diálogo, podemos concluir que Freire (*Ibid.*) demonstra uma preocupação evidente com a transformação da sociedade e a busca pela libertação das pessoas.

Os elementos básicos apresentados referem-se, prioritariamente, à transformação das relações entre os sujeitos e a partir dessa mudança, as pessoas partem para a ação de transformação social. Assim, inicialmente Freire (*Ibid.*) apresenta o diálogo relacionado à sua perspectiva ontológica de libertação da relação entre opressores e oprimidos, elemento que impulsiona a busca pela transformação da estrutura social.

Para compreendermos melhor as transformações sociais, os elementos que decorrem do diálogo são fundamentais, pois refletem os principais pontos levantados pelo autor sobre sua visão na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970).

Os elementos decorrentes do diálogo são: a Cognição (radical *cogn*), a Consciência (radical *consc*), o Conteúdo Programático, a Educação (radical *educ*), a Libertação (radical *liber*), a Liderança (radical *lideran*) e a Revolução (radical *revolu*). Os quatro primeiros pontos relacionam-se diretamente com a educação, enquanto os três últimos relacionam-se com aspectos de mudanças estruturais da obra freireana.

A cognição refere-se à capacidade de aprendizado proporcionada pelo diálogo. Ao dialogarem as pessoas deparam-se com diferentes perspectivas e a abertura ao pensamento

crítico e, assim, passam a considerar diferentes perspectivas sobre a realidade. Com isso, as pessoas envolvidas no diálogo acabam por compreender o mundo a partir destas diferentes perspectivas.

A partir da cognição e do aprendizado, as pessoas se conscientizam da realidade em que vivem. Freire (*Ibid.*) destaca que temos níveis de percepção sobre a realidade e ao dialogar com pessoas diferentes temos a possibilidade de compreender o mundo de outras perspectivas. Portanto, a conscientização torna possível a superação constante da visão única da realidade, uma vez que o diálogo não cessa com a conscientização. Ao contrário, é importante que ele permeie as relações entre as pessoas.

Para tanto, Freire (2003/1970) propõe a educação problematizadora, considerando que a conscientização é um processo que ocorre em comunhão com as outras pessoas por meio do diálogo. Nesse sentido, a educação problematizadora busca a superação da perspectiva bancária e do depósito dos conteúdos.

A educação problematizadora parte da fala dos(as) estudantes para a busca e definição do conteúdo programático, ou seja, dos conteúdos levantados a partir de temas que foram problematizados e acordados com os(as) educandos(as) em reuniões. Dessa forma, os(as) educandos(as) podem manifestar suas angústias, seu sofrimento, falar sobre sua realidade e o que realmente consideram importante estudar para superar a opressão. Cabe aos educadores sistematizar e ampliar os temas e transformá-los em conteúdos programáticos.

Mas, para a educação problematizadora efetivar-se, é necessário superar a educação bancária e, portanto, superar a relação opressora que existe entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes. Nessa proposta educacional, os(as) estudantes têm o direito à fala que é valorizada e escutada por todos(as). Nesse sentido, a relação entre docentes e estudantes deve ser horizontal.

Assim, essa proposta de educação também é libertadora, uma vez que considera os(as) educandos(as) como pessoas capazes de expressarem-se, de aprenderem e de ensinarem, pois todas as falas são consideradas e o conhecimento é debatido a partir de diferentes perspectivas. Dessa forma, a relação que se estabelece entre educadores(as) e educandos(as) é libertadora, pois reconhece que todos(as) ensinam e aprendem por meio do diálogo.

Portanto, a educação problematizadora torna-se uma forma de libertação da relação entre opressor e oprimido ao possibilitar que as pessoas humanizem-se e busquem o *Ser mais*. Ao dialogarem dentro da proposta de Freire (*Ibid.*), conscientizando-se e compreendendo a realidade de forma crítica, as pessoas dão-se conta da possibilidade de

transformação da realidade e veem a possibilidade de libertação.

Um aspecto importante a ser compreendido é o fato de que a educação problematizadora não se restringe à escola, mas permeia todas as relações no mundo e com o mundo. Nesse sentido, o diálogo e a educação levam à revolução, perspectiva presente em toda a obra. Ao apontar a revolução como uma perspectiva de mudança, o autor apresenta a ideia de liderança revolucionária.

Para Freire (*Ibid.*), a liderança revolucionária não deve ter o papel de conduzir as massas para uma sociedade transformada, mas sim dialogar com o povo, que também é sujeito de ação. Nessa perspectiva, a liderança tem o papel de unir o povo, sempre dialogando com ele a fim de problematizar a situação opressora.

A liderança revolucionária dialógica promove a transformação com o povo e para o povo ao debater e discutir com ele sobre as formas de movimentar-se. Assim, a base de todo o processo revolucionário é o diálogo. Cabe ressaltar ainda a importância do diálogo no processo revolucionário, enquanto forma de superar atitudes autoritárias.

Por fim, a revolução é o último aspecto que está presente na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970), e que aparece relacionada ao diálogo. Os pontos que aparecem em decorrência do diálogo estão relacionados diretamente com o processo revolucionário de transformação da sociedade e superação da relação entre opressor e oprimido. O diálogo, nessa obra, aparece como um meio que as pessoas têm de alcançar a sua libertação e a revolução.

Estes elementos ficam evidentes pela quantidade de trechos que aparecem em cada categoria, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro XXXI - Conceitos da *Pedagogia do oprimido*

Conceito/Radical	Quantidade de trechos
Fé	1
Consciência/ <i>Consc</i>	2
Humildade/ <i>Humil</i>	2
Confiança/ <i>Conf</i>	3
Amor/ <i>Amo</i>	2
Esperança	2
Cognição/ <i>Cogn</i>	3
Crítico/ <i>Crít</i>	5
Práxis	6

Pronúncia/ <i>Pron</i>	10
Educação/ <i>Educ</i>	12
Revolução/ <i>Revolu</i>	14
Liderança/ <i>Lideran</i>	15
Conteúdo programático	15
Liberdade/ <i>Liber</i>	15

No quadro XXXI, os trechos com maior número de repetições são justamente os trechos decorrentes do diálogo, com exceção do trecho sobre consciência e cognição. Os trechos relacionados ao diálogo, excluindo o antidiálogo somam um total de 98. Os trechos referentes aos elementos decorrentes do diálogo somam um total de 64 trechos, representando um total de 65,3% dos trechos referentes ao diálogo.

Assim, podemos concluir que Freire (*Ibid.*) dedicou-se mais aos aspectos decorrentes do diálogo referentes à transformação da estrutura social, do que ao próprio diálogo e suas condições de existência.

Agora, retomaremos a análise realizada na *Pedagogia da esperança* (2008/1992), explicitando os resultados encontrados referentes ao conceito de diálogo, para depois realizar a comparação entre os dois conceitos e identificar se houve a ocorrência de alguma mudança.

6.2 - O diálogo na *Pedagogia da esperança*

O conceito de diálogo na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992) aparece muitas vezes em sua forma prática, ou seja, em quase todo o momento em que os radicais *dial.* e *diál.* aparecem e referem-se às situações na qual Freire retoma diálogos realizados com outras pessoas. Assim, o conceito não aparece descrito da mesma forma como fora apresentado na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970).

Esse aspecto relacionado à escrita dialógica *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992) dificultou a análise do conceito, que foi realizada a partir dos conteúdos presentes nos diálogos e não do conceito propriamente dito.

Dessa forma, na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*) encontramos menos trechos referentes ao diálogo do que na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970). No total, coletamos 32 trechos que contém os radicais *dial* e *diál*.

Por tratar-se de um livro que relembra momentos do passado, várias passagens relacionam-se às memórias de diálogos com outras pessoas. A partir disto, atentamos-nos a

dois aspectos na análise e apresentação do conceito. Por isso, no primeiro momento, retomaremos as lembranças de Freire dos diálogos com outras pessoas e, no segundo momento, destacaremos alguns conceitos relacionados ao diálogo.

O primeiro momento é dividido por temas que o autor abordou e/ou pessoas com quem conversou. Assim, apresentamos o diálogo em situações em que o autor dialogou com pessoas envolvidas com a prática; trechos referentes à reflexão da diversidade da linguagem, diálogos realizados com militantes e, por fim, trechos referentes às críticas realizadas ao autor. Com exceção de um trecho que se refere a um momento introdutório, este primeiro momento conta com um total de 16 trechos.

Os primeiros trechos, referentes ao diálogo com pessoas envolvidas com a prática, referem-se às lembranças de diálogos realizados com pais de estudantes e intelectuais. Tais momentos, conforme descreve o autor, influenciaram a escrita da *Pedagogia do oprimido (Ibid.)*.

Nos trechos seguintes, referentes à diversidade da linguagem, o autor, por meio de algumas palestras e diálogos dos quais fez parte, reconhece as diferentes formas de expressão. Ele ainda explicita que ignorar essa diversidade dificultou o estabelecimento do diálogo com as pessoas das classes populares. Mas foi a partir desta dificuldade de compreensão da realidade dessas pessoas, que o autor visualizou, por meio da prática, as diferenças entre classes sociais.

Em momento posterior, no qual o autor teve a oportunidade de dialogar com militantes e estudantes que leram ou estavam lendo a *Pedagogia do oprimido (Ibid.)*, fica explícita sua preocupação em dialogar tanto com os(as) estudantes quanto com as classes populares, reconhecendo ambas as compreensões da realidade como válidas. Nesse sentido, o aspecto que destaca-se é a busca pela participação democrática.

Naquele contexto, o diálogo se estabelecia com o mundo, valorizando a fala das pessoas, reconhecendo todos(as) como seres capazes de transformarem e perceberem a realidade da mesma forma que o autor.

O reconhecimento das diferentes falas proporcionou muitos aprendizados ao autor, pois em suas viagens dialogou com várias pessoas e aprendeu muito sobre sua própria teoria. Nesse sentido, Freire demonstra sua preocupação em sempre manter uma postura democrática.

Alguns diálogos e aprendizados lembrados pelo autor influenciaram a escrita da *Pedagogia do oprimido (Ibid.)*, mas todos os diálogos e aprendizados estão presentes nas propostas da *Pedagogia da esperança (FREIRE, 2008/1992)*. Este aspecto demonstra a

importância que os diálogos tiveram para o autor, ganhando uma posição de destaque em sua teoria.

Desse modo, sua abertura ao diálogo e sua perspectiva democrática possibilitaram o aprendizado de diferentes realidades e tais aspectos influenciaram a compreensão do seu conceito de diálogo.

No segundo momento de nossa análise, retomaremos alguns conceitos que na obra *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*) aparecem relacionados ao diálogo. São eles: democracia (radical *democr*), Silêncio, Consciência (radical *consc*), Professor/a (radical *profess*), Aprendizado (radical *aprend*) e Unidade na diversidade.

A democracia é um dos conceitos que se relaciona com diálogo, pois é a partir dela que nos dispomos para pensar o(a) outro(a), considerando que sua fala tem algo a nos ensinar. O autor demonstra isso em sua prática, ao incentivar e abrir a possibilidade dos(as) familiares dos(as) estudantes manifestarem-se no ambiente escolar e ao dialogar com as classes populares, valorizando a sua fala.

E foi em um diálogo com camponeses chilenos que Freire compreendeu a importância do silêncio para a prática do diálogo. Na referida situação, os camponeses mantiveram um momento de silêncio, pois consideravam que o direito à fala deveria ser do educador. A partir desta situação, inicialmente incômoda, o autor pôde refletir sobre o que estava vivenciando e, diante disso, problematizou e explicou que dentro do diálogo não é somente uma pessoa que tem o direito à fala, mas sim todas as pessoas envolvidas. Assim, Freire (*Ibid.*) em diálogo com os camponeses, contribuiu com sua perspectiva crítica por meio da problematização, sem conduzi-los a um saber supostamente verdadeiro.

Outro aspecto abordado pelo autor é a consciência, que também aparece relacionada ao diálogo. Apesar dos trechos se referirem às críticas ao conceito utilizado pelo autor na *Pedagogia do oprimido*, em que Freire (2003/1970) destaca duas visões que não favorecem a conscientização. A primeira é a visão mecanicista da consciência, que nega o diálogo ao considerar que a transformação é anterior à conscientização. A segunda é a perspectiva idealista, que nega a perspectiva transformadora presente no diálogo uma vez que busca somente a transformação no âmbito da consciência e não da realidade. Essa segunda perspectiva parte do pressuposto de que a consciência reflete a realidade. Em contraposição a essas visões, o autor destaca a perspectiva dialética, que reconhece a necessidade de transformação da realidade concomitante à transformação da consciência. Isso nas visões mecanicista e idealista não é possível, pois elas conduzem as pessoas no processo de transformação e restringem a mudança à consciência, respectivamente. Dessa forma, a partir

da relação dialógica seria possível superar a visão idealista e mecanicista da consciência e de transformação da realidade.

Outro aspecto importante que aparece em relação ao diálogo diz respeito à relação entre professor(a) e estudantes, também abordada na *Pedagogia do oprimido (Ibid.)*. Em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992) fica explícito que o foco dessa relação precisa ser o diálogo, pois a partir dele é possível o aprendizado de todas as pessoas envolvidas na relação.

Entretanto, os(as) professores(as), por estarem em uma relação pedagógica, têm a responsabilidade de problematizar o conteúdo, desenvolver o pensamento crítico dos(as) estudantes sobre a realidade e buscar a perspectiva democrática nas decisões. Portanto, os(as) professores(as) não podem agir de forma licenciosa, mas sim a partir do diálogo, considerando as falas dos(as) estudantes e com eles aprendendo e readmirando a sua própria realidade. Com isto, tanto estudantes como professores(as) aprendem a realidade de forma crítica.

O aprendizado entre professores(as) e estudantes ocorre por meio da diversidade de perspectivas em diálogo. Freire (2008/1992) relaciona a discussão sobre a diversidade com o conceito de unidade na diversidade. O autor destaca que a unidade na diversidade é a capacidade que as pessoas têm em diálogo de compreenderem as diferentes realidades a partir da valorização e busca das semelhanças. Isso possibilita maior aproximação dos grupos culturais em busca da transformação social.

Cabe destacar que a diversidade é um ponto que permeia os outros conceitos, pois quanto mais diversas são as pessoas, maior é o aprendizado nas relações pautadas no diálogo.

Assim, os conceitos acima abordados aparecem na *Pedagogia da esperança (Ibid.)* em relação com o diálogo e por isso foram essenciais para compreendermos esse conceito. Entretanto, na obra citada o foco está voltado para as relações e diálogos que Freire estabeleceu no decorrer de sua vida. Não por acaso, a quantidade de trechos nos quais Freire revive suas experiências correspondem a pouco mais da metade dos trechos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro XXXII - Conceitos da *Pedagogia da esperança*

Conceito/Radical	Trechos
Consciência/ <i>Consc</i>	2

Democracia/ <i>Democr</i>	2
Professor/a/Profess	2
Unidade na diversidade	2
Crítica/Crít	3
Silêncio	3
Aprendizado/ <i>Apren</i>	4
Diálogos	13

Além dos trechos apontados como diálogos, quando Freire discute as questões envolvendo o silêncio, a unidade na diversidade e as críticas, os momentos de diálogo também aparecem nelas. Assim, somando aos 13⁵⁹ trechos referentes ao diálogo, temos o total de 21 trechos em que o autor está em uma situação de diálogo, ou seja, 65% do total.

Portanto, as principais referências para a análise do diálogo referem-se aos momentos em que Freire dialogou com outras pessoas. Nesse sentido, as relações que o autor estabeleceu foi o aspecto central do diálogo nesta obra.

6.3 - Entre o diálogo na *Pedagogia do oprimido* e na *Pedagogia da esperança*

Finalizando a retomada da forma como o diálogo é abordado nos dois livros, apresentaremos a comparação entre eles, buscando compreender suas semelhanças e/ou diferenças.

A primeira grande diferença entre as duas obras é o seu contexto de produção. A primeira (FREIRE, 2003/1970) foi produzida no Chile, na época do regime militar em que Freire fora exilado. A segunda (FREIRE, 2008/1992) foi escrita no Brasil, no retorno do autor ao seu país de origem. Nela, Freire revela certa preocupação em compreender as mudanças que haviam ocorrido consigo e com o Brasil a partir de várias vivências realizadas em diversos países. Isso influenciou a visão de transformação que Freire apontou em cada uma de suas obras.

Na obra *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) destaca-se a revolução, ou seja, uma mudança drástica na estrutura que possibilita o rompimento com o regime ditatorial vivido no Brasil, e mais tarde em diversos países latino americanos. Em *Pedagogia da esperança* (2008/1992), a transformação parte de uma perspectiva democrática, com ampliação da participação das pessoas na escola, na política e em outros espaços, tendo por

⁵⁹ Excluímos o primeiro trecho que se refere a um momento da introdução da obra.

base a relação dialógica estabelecida entre as pessoas e as instituições. A perspectiva democrática foi um reflexo da sua própria atuação na Secretaria de Educação de São Paulo, momento em que defendeu esta perspectiva com mais ênfase.

Dessa forma, pudemos compreender que os contextos influenciaram diretamente a teoria de Freire, principalmente no que diz respeito à transformação. Estes pontos relacionam-se diretamente ao diálogo, como destacaremos logo adiante.

Outro ponto de destaque desta comparação é a forma com que as duas obras de Freire foram escritas. A *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) foi escrita de forma dialética, enquanto que a *Pedagogia da esperança* (2008/1992) foi escrita de forma dialógica. Assim, uma importante distinção entre as duas obras, que se relaciona ao diálogo, é a sua forma.

Ao considerarmos este elemento, podemos inferir que o diálogo aparece em destaque na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), pois ele reflete diretamente como Freire estava construindo seu pensamento: em diálogo com o mundo.

Assim, a forma de escrita influenciou diretamente a apresentação dos dois conceitos nos livros. Na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970), o diálogo é apresentado a partir de suas antíteses e na forma de um conceito estruturado. Na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992), o diálogo é apresentado a partir das memórias de sua prática.

Podemos observar isso mais atentamente a partir dos conceitos que aparecem em relação ao diálogo nas duas obras estudadas. Assim, as características apontadas podem ser percebidas nas próprias categorias em cada uma das obras. Na *Pedagogia da esperança*, a revolução não aparece relacionada ao diálogo, enquanto que na *Pedagogia do oprimido* é uma das características que apresenta um maior número de trechos, conforme destacado no quadro XXXIII.

Quadro XXXIII - Conceitos da *Pedagogia do oprimido* x *Pedagogia da esperança*

Pedagogia do oprimido		Pedagogia da esperança	
Conceito/radical	Trechos	Conceito/radical	Trechos
Fé	1	Consciência/ <i>Consci</i>	2
Consciência/ <i>Consc</i>	2	Democracia/ <i>Democr</i>	2
Humildade/ <i>Humil</i>	2	Professor/a/Profess	2
Confiança/ <i>Conf</i>	3	Unidade na diversidade	2

Amor/ <i>Amo</i>	2	Crítica/Crít	3
Esperança	2	Silêncio	3
Cognição/ <i>Cogn</i>	3	Aprendizado/ <i>Apren</i>	4
Crítico/ <i>Crít</i>	5	Diálogos	13
Práxis	6		
Pronúncia/ <i>Pron</i>	10		
Educação/ <i>Educ</i>	12		
Revolução/ <i>Revolu</i>	14		
Liderança/ <i>Lideran</i>	15		
Conteúdo programático	15		
Liberdade/ <i>Liber</i>	15		

No quadro podemos ver as distinções iniciais existentes entre as duas obras a partir dos conceitos levantados. Na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970), vemos a revolução como uma característica decorrente do diálogo e na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992), a democracia é um dos pontos relacionados ao diálogo. Dessa forma, vemos uma mudança na teoria de Freire relacionada ao diálogo que decorreu do contexto que o autor vivenciou.

Nesse sentido, identificamos conceitos que não se repetem nas duas obras, bem como conceitos que são coincidentes, apesar de aparecerem com palavras diferentes.

Além da revolução e da democracia, os conceitos que não se repetem nas duas obras de Freire são: liberdade (radical *liber*), conteúdo programático, pronúncia (radical *pron*), práxis, amor (radical *amo*), esperança, fé, confiança (radical *conf*), humildade (radical *humil*), silêncio, unidade na diversidade. Dentre estes conceitos, os que se referem à *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) são: pronúncia, práxis, fé, amor, esperança, humildade - que se relacionam com as condições de existência do diálogo; e: liberdade, liderança e revolução - que são decorrentes do diálogo. Já os conceitos referentes à *Pedagogia da esperança* (2008/1992) são: democracia e silêncio, que se referem aos elementos que são base para o diálogo; e unidade na diversidade, que permeia toda a relação dialógica.

Por sua vez, alguns conceitos aparecem nas duas obras, entretanto, com palavras e enfoques diferentes. Assim, os conceitos que aparecem nas duas obras são: Consciência (radical *consci*), Aprendizado (radical *apren*)/Cognição (radical *cogn*),

Crítico/Crítica (radical *crit*), Educação (radical *Educ*)/Professor(a). Cabe destacar que a maioria das palavras agrupadas trata da mesma temática nas duas obras, como é o caso da consciência, da cognição e do aprendizado e da educação e do professor(a). Somente as palavras crítico e crítica que tratam de temas diferentes, pois na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970) o tema é o pensamento crítico e na *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992) é a crítica feita a sua obra.

Considerando o exposto acima, iremos apresentar primeiro a relação entre os conceitos distintos em cada obra, e depois apresentaremos a relação entre os conceitos que se repetem.

Um primeiro aspecto a destacar é que as categorias relacionadas à existência do diálogo, descritas na *Pedagogia do oprimido*, não estão relacionadas ao diálogo na *Pedagogia da esperança*. Alguns dos conceitos aparecem entre as palavras apresentadas na seção 5⁶⁰, mas não se relacionam diretamente com os radicais *dial.* e *diál.*

Entretanto, os conceitos de base para o diálogo podem ser percebidos a partir das relações dialógicas que Freire (2008/1992) apresenta na *Pedagogia da esperança*. Ao resgatar as bases essenciais ao diálogo, percebemos que as relações descritas pelo autor pautam-se na fé e na esperança de que é possível a transformação das relações das pessoas; demonstram amor à luta das pessoas e pautam-se na humildade, uma vez que Freire nunca negou o direito ao diálogo para nenhum dos grupos com o qual conviveu. Isso evidencia que o autor sempre demonstrou coerência entre a sua teoria e sua prática, possibilitando que as pessoas confiassem nele.

A partir dessas relações, Freire aprendeu junto com a realidade destas pessoas, fortalecendo assim sua criticidade. Além disso, em seus diálogos sempre, buscou aliar a palavra à ação, pronunciando-se no mundo. Estas características estão presentes em diversos momentos na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*).

Dessa forma, Freire a relacionar-se com as pessoas, sempre demonstrou que os elementos da obra *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) para a base do diálogo estavam lá. E foi por relacionar-se pautado nesses elementos, ou seja, relacionar-se de forma dialógica, que Freire percebeu a importância da perspectiva democrática e do silêncio na relação, elementos que aparecem na *Pedagogia da esperança* (2008/1992) e que passam a se constituir como base para o diálogo.

De forma mais detalhada, Freire (*Ibid.*) destaca que a relação dialógica é democrática, por considerar a todas as pessoas, e que o silêncio é um elemento relacionado à

⁶⁰ Ver quadro XVIII da seção 5.

reflexão do próprio diálogo e à escuta do próximo. Considerando esses elementos, o conceito de diálogo sofre uma mudança incluindo a perspectiva democrática e o silêncio em sua base.

Em relação aos conceitos distintos que são decorrentes do diálogo, observamos uma mudança na sua relevância dentro da obra freireana, uma vez que, na *Pedagogia da esperança (Ibid.)*, as relações dialógicas passam a ser o aspecto central para a transformação. Nesse sentido, liderança e revolução deixam de ser o foco da transformação, dando espaço a um novo conceito: unidade na diversidade.

Freire (2008/1992) destaca que as mudanças estruturais têm de ocorrer a partir da unidade na diversidade. Esta deve ser incorporada nas relações dialógicas, uma vez que as diferenças presentes na sociedade, que relacionam-se de forma desigual, precisam dialogar a fim de buscar uma transformação que atenda todos os grupos. Assim, a partir do diálogo entre as diferenças é possível a transformação social.

Cabe ressaltar que a liberdade, que está ligada diretamente ao conceito de ontologia de Freire não tem sua importância alterada. Entretanto, o autor não retoma esse conceito em relação ao diálogo na *Pedagogia da esperança (2008/1992)*.

Dando continuidade à comparação, apresentaremos os elementos comuns entre os dois livros. Abordamos as categorias que são apresentadas nas duas obras no quadro abaixo:

Quadro XXXIV - Categorias semelhantes

		Obras	
		Categorias	
			<i>Pedagogia do oprimido</i>
			<i>Pedagogia da esperança</i>
Diálogo	Consciência	2 trecho - A consciência é tratada em forma de níveis de conhecimento sobre a realidade.	1 trecho - Resposta a crítica feita à percepção da consciência presente na <i>Pedagogia do oprimido</i> .
Diálogo	Aprendizado/ Cognição	3 trechos - A educação problematizadora possibilita o desvelamento da realidade por meio do aprendizado resultante do diálogo.	4 trechos - A aprendizagem é ampliada por meio da relação dialógica e democrática existente entre os professores e professoras com os estudantes, ampliando a participação dos estudantes.
Diálogo	Crítico/Crítica	5 trechos - Referem-se ao desenvolvimento do pensamento crítico e a possibilidade de reconhecer as diferentes percepções da realidade e como elas podem ser diferentes.	3 trechos - Refere-se a momentos em que Freire responde à críticas feitas à <i>Pedagogia do oprimido</i> .

Diálogo	Educ/Professor(a)	12 trechos - Aqui o radical refere-se a vários aspectos relacionados à educação problematizadora, e um deles relacionado à relação entre educadores e educandos, sendo que os primeiros devem reconhecer os segundos como seres históricos capazes de aprender e ensinar, e reconhecerem-se como seres que ensinam e aprendem.	2 trechos – O diálogo é apontado como uma forma dos professores relacionarem-se com os estudantes favorecendo para ambos, e também sobre a responsabilidade que os professores tem na relação pedagógica.

A partir do quadro acima, podemos perceber que o foco do aprendizado e da relação entre professores(as) e estudantes se modifica. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2003/1970), o foco desses elementos era a importância do levantamento dos temas geradores que fundamentavam o conteúdo programático. Este último era compreendido como elemento central para o aprendizado. Já em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992), ao discorrer sobre a aprendizagem e sobre a relação professor (a) e estudante, o foco passa a ser a importância dada à relação dialógica estabelecida entre esses elementos.

Essa mudança de foco impacta no conceito de diálogo, pois ele deixa de ser um elemento que promove a transformação, para tornar-se o centro da própria transformação. Nesse sentido, as pessoas em diálogo transformam-se e transformam o mundo.

Em relação à consciência, há uma grande mudança, pois na obra de Freire *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) ela constitui-se como um elemento central para a educação, uma vez que estaria ligada ao nível de percepção das pessoas. Em *Pedagogia da esperança* (2008/1992), o mesmo autor destaca que a consciência se transforma na relação com as outras pessoas e com o mundo, a partir da “leitura de mundo” e da “leitura da palavra”. Assim, a relação dialógica entre estes elementos possibilita que as pessoas se transformem, ou seja, se conscientizem transformando a realidade.

De forma geral, é importante ressaltar que a relação dialógica passa a ser um aspecto central na obra freireana, uma vez que todos os elementos abordados só são possíveis se ela for estabelecida. Portanto, as transformações são proporcionadas pelas relações dialógicas que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo.

Por fim, as palavras crítico e crítica, apesar de repetirem-se nas duas obras,

abordam aspectos diferentes. Ambas nos ajudaram a compreender o conceito de diálogo. A primeira refere-se ao pensamento crítico que é uma das bases do diálogo. A segunda diz respeito às críticas feitas à teoria de Paulo Freire, que o ajudaram a pensar seu papel em uma relação dialógica.

A partir das análises feitas nos dois livros, podemos inferir que, em *Pedagogia do oprimido* (2003/1970), Freire está preocupado em conceituar o diálogo focado no seu papel dentro da educação problematizadora, que é uma das bases para a transformação.

Sendo assim, podemos considerar que em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 2008/1992) os elementos que são necessários ao diálogo recebem a inclusão da perspectiva democrática, da diversidade e do silêncio. Já o reconhecimento das outras pessoas enquanto seres possíveis d transformarem-se, de aprenderem e de juntas movimentarem-se para a transformação não se alteram na obra *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*). Pelo contrário, ampliam-se por meio da perspectiva democrática e da perspectiva da diversidade.

Dessa forma, podemos concluir que o diálogo em si não muda enquanto conceito, mas a sua perspectiva é ampliada. A revolução não é mais o objetivo da transformação, que passa a ser possível por meio das relações dialógicas.

Nesse sentido, o diálogo passa a ocupar o centro da transformação na *Pedagogia da esperança* (*Ibid.*), pois é por meio dele que a sociedade pode tornar-se mais igualitária, que as pessoas podem aprender e podem buscar e exercer sua vocação ontológica de *Ser mais*. Em outras palavras, é por meio dele que o suporte se torna mundo para todos(as).

Por fim, o conceito de diálogo sofre uma alteração na posição que ocupa na teoria freireana: ele deixa de ser um meio para atingir algo para tornar-se a base de sua teoria. Nesse sentido, as relações dialógicas possibilitam que as pessoas transformem o mundo e sejam transformadas por ele, em diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado buscou responder a seguinte questão: Como o conceito de diálogo apresenta-se nas obras *Pedagogia do oprimido* (2003/1970) e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008/1992), de Paulo Freire? Para respondê-la, tivemos por objetivos: 1) Identificar o conceito de diálogo em cada obra selecionada; 2) Analisar as aproximações e diferenças do conceito de diálogo nas obras analisadas e 3) Verificar o que acarretou a alteração (caso a mesma tenha ocorrido) do conceito de diálogo.

A partir deles, conseguimos identificar o conceito de diálogo nas obras e analisá-lo a partir de trechos selecionados, conforme apresentamos nas seções 4 e 5. Na seção 6 fizemos a comparação entre os resultados encontrados nas duas obras verificando, destarte, que ocorreram alterações no papel do conceito de diálogo dentro da obra freireana.

Em síntese, o diálogo na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2003/1970) apresenta-se como um elemento importante para a superação da relação opressor e oprimido, que impede as pessoas de exercerem a sua liberdade e sua vocação ontológica de *ser mais*. Além disso, Freire (2003/1970) apresenta elementos essenciais para o estabelecimento do diálogo, que possibilitam a transformação das relações entre as pessoas.

A partir dessas relações, o autor destaca a importância de uma educação problematizadora que serviria para elevar o nível de consciência das pessoas. Nessa perspectiva, as pessoas conscientizadas a partir da educação dialógica, passariam a atuar efetivamente na transformação da sociedade, culminando na revolução, processo que Freire (*Ibid.*) apresenta como forma de transformação. Em outras palavras, a educação problematizadora promoveria a conscientização das pessoas por meio do diálogo, bem como as levaria à revolução.

A *Pedagogia do oprimido* (2003/1992) foi escrita em um período de ditadura militar, momento que Freire vivenciava outro contexto, por conta do exílio. Nesse período, a revolução era uma proposta viável e visível para combater este regime, que avançou pela América Latina. Portanto, a influência desse contexto é visível na escrita de sua obra.

Na obra *Pedagogia da esperança*, o diálogo aparece se referindo ao encontro de Freire (2008/1992) com outras pessoas com as quais estabeleceu o diálogo, ou seja, ele aparece na sua dimensão prática. Assim, o autor retoma várias passagens de sua vida nas quais a relação com outras pessoas só foi possível por meio do diálogo. Ele destaca que essas relações em si eram transformadoras tanto para o educador quanto para as outras pessoas

envolvidas.

A compreensão da influência desses diálogos que Freire teve ao longo de sua vida é central na *Pedagogia da esperança (Ibid.)*, ou seja, as relações dialógicas assumem o centro da teoria freireana, uma vez que possibilitam a transformação. Nesse sentido, Freire (*Ibid.*) destaca que a relação dialógica democrática precisa estabelecer o diálogo com as diferenças para consolidar a unidade na diversidade, pois só assim os diferentes grupos podem buscar transformações estruturais que tenham a real amplitude para todos os grupos, e, dessa forma, transformar as condições para todos(as) da sociedade.

Nas duas obras também pudemos notar que a ênfase da transformação social sempre se situou na inter-relação que o sujeito e o mundo estabelecem, influenciando-se mutuamente.

Assim, feita a comparação entre os resultados, concluímos que conseguimos responder a questão sobre como apresenta-se o diálogo nas duas obras. Identificamos que o diálogo muda de posição na teoria de Freire, ou seja, passa de um meio para atingir a transformação para ser a própria transformação, tanto no âmbito do sujeito como em sua relação com o mundo em que vive. Isso também amplia a importância do diálogo.

A alteração entre um livro e outro se deu principalmente devido às vivências que Freire estabeleceu após a escrita da *Pedagogia do oprimido (2003/1970)*, pois nesse período teve a oportunidade de encontrar e se relacionar com muitas pessoas. Isso propiciou vivências de diferentes realidades, que possibilitaram seu aprendizado sobre sua própria teoria. Tais vivências influenciaram de forma tão significativa sua obra, que encontramos a descrição de vários destes momentos na *Pedagogia da esperança (FREIRE, 2008/1992)*, além da valorização da diversidade como elemento significativo no diálogo.

Dessa forma, conseguimos compreender que talvez a maior influência para alteração do conceito do diálogo seja a experiência de vida e, principalmente, o diálogo que o autor estabeleceu com os sujeitos em contexto. Tal aspecto confirma nossa hipótese inicial, a de que o diálogo sofreria alteração entre as duas obras analisadas, pois os diálogos que Freire estabeleceu no decorrer do período analisado foram essenciais para a alteração do próprio conceito de diálogo presente em sua teoria⁶¹. Isso só foi possível a partir dos elementos destacados na *Pedagogia da esperança (Ibid.)*.

Assim, podemos afirmar que a alteração na teoria freireana advém do encontro

⁶¹ Em relação aos autores que influenciaram a teoria de Paulo Freire, aspecto que apresentamos na introdução como uma hipótese, dada a complexidade do tema, identificamos que o mesmo deve ser aprofundado em outra pesquisa.

do autor com diferentes pessoas, aprendendo com elas e sendo no mundo com elas. Desta forma, podemos inferir que a interação entre as pessoas diferentes proporciona um aumento na aprendizagem.

Entretanto, isso só é possível a partir da relação dialógica estabelecida a partir dos elementos do diálogo apresentados por Freire (2003/1970) na *Pedagogia do oprimido*: amor, fé, confiança, humildade, esperança e pensamento crítico, e dos elementos acrescentados na *Pedagogia da esperança* (2008/1992): silêncio e democracia, que identificamos como constitutivos do diálogo.

Portanto, a pesquisa nos auxiliou a compreender que a relação entre duas pessoas em conversa, por si só, não garante o diálogo se não estiver pautada pelos elementos destacados acima, e pela disposição em querer dialogar.

Ainda, ao considerar o diálogo como uma perspectiva de interação, as pessoas aprendem, assim como Freire aprendeu, e se refazem na intersubjetividade com o outro. Por isto, o diálogo é fundamental para a educação na sociedade da informação, uma vez que a inovação tecnológica aumentou a interação entre as pessoas e a sociedade passou por um giro dialógico.

Na sociedade da informação as vidas e as instituições, fazem parte de uma rede de informações e com isso aumentou o acesso e a participação das pessoas nas decisões. Além disso, os papéis começam a ser questionados e as ações dialógicas fazem-se mais presentes no estabelecimento de novos combinados, na discussão sobre novas formas de se relacionar, na resolução das diferenças. Tais elementos também se fazem presente na escola que tem sua autoridade questionada e por meio do diálogo precisa rever seu papel e seus objetivos.

Assim, o diálogo acaba tornando-se uma perspectiva cada vez mais presente e necessária no contexto atual. Mas qual diálogo? Nossos estudos demonstram que a perspectiva freireana pode contribuir para um caminhar transformador, para uma sociedade cada vez mais democrática e igualitária. O diálogo apresentado por Freire atende as necessidades da sociedade da informação e as necessidades educacionais, pois tem como perspectiva a democracia, o aprendizado e a diversidade como base da sua constituição.

Desta forma, compreender e refletir sobre questões como: de qual diálogo estamos falando, qual diálogo queremos realizar e qual perspectiva os(as) professores(as) adotam em suas aulas, se faz essencial devido à importância e centralidade com a qual o diálogo se apresenta na atual sociedade.

Contudo, cabe ressaltar que esse tema trouxe-nos também diversos outros questionamentos, como por exemplo: como Freire pensou sua teoria a partir desta mudança

no diálogo? Ele ainda utilizou os mesmos autores que foram base para a *Pedagogia do oprimido* para pensar sua teoria na *Pedagogia da esperança*? Como as obras dialogadas, anteriores à *Pedagogia da esperança*, afetaram a teoria freireana?

O estudo aqui apresentado traz como contribuições um estudo teórico da obra de Paulo Freire, apresentando os conceitos presentes nas duas obras estudadas, buscando a compreensão do diálogo. A principal contribuição refere-se à compreensão do conceito de diálogo freireano enquanto elemento necessário para o reconhecimento da diversidade, para o aprendizado e para o sonho de uma sociedade mais democrática e mais igualitária para todas as pessoas.

Além destas contribuições, buscamos ampliar o estudo na teoria de Paulo Freire, que, como apresentamos na introdução, a partir das buscas realizadas nas bases de dados do Brasil, carece de produções e estudos sobre as suas obras e conceitos. A maioria dos estudos realizados utiliza o autor como a principal referência, em relação ao contexto brasileiro. Entretanto, encontramos poucos estudos referentes ao conceito de diálogo apresentado pelo autor. Todavia, ao considerarmos o resultado desta pesquisa, qual seja o de que o diálogo é o principal elemento da teoria de Paulo Freire após a *Pedagogia da esperança* (2008/1992), a compreensão deste conceito torna-se fundamental para as abordagens e estudos pautados na teoria freireana.

Por fim, Paulo Freire foi um autor que dedicou suas obras a busca de uma sociedade melhor, sonhando com uma transformação possível, por meio do diálogo. Por isto, buscamos apresentar o conceito de diálogo para contribuir com as pesquisas freireanas e com a educação pautada na teoria Freire visando a transformação, para uma sociedade mais justa e democrática. Destarte, mais do que um fim, essa pesquisa nos deixa várias possibilidades, e um sonho de um diálogo possível.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Assembléia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, 1946.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Roneide Venancio Majer (Trad.). - (A era da informação: economia, sociedade e cultura), 2ª ed. Sao Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CARDOSO, G.(org.) **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.
- DALLARI, D. de A. Pedagogia da libertação. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación**. Graó, 2002.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.
- FLECHA, R. GÓMEZ, J. PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001.
- FLECHA, R. PUIGVERT, L. Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, nº 33, Espanha. 1998. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>>. Acesso em: 30/07/2014.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, São Paulo: Villa das letras, 2006.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água. 9ª Edição, 2010.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra. 3ª edição, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 39ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª Edição, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 36ª Edição, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 8ª edição, 2007.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história I**. 3º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Educação e Comunicação, v. 18).

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GERHARDT, HP. Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KANAAN, H.S. O fim da história e o último homem. **Revista Percursos**, Florianópolis: UDESC, v.6, n.1. 2005.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 01/12/2014.

MELLO, R.R. Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. **Cultura y Educación**, 21(2), 171-181. 2009. Disponível em: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_03.pdf>. Acesso em: 30/07/2014.

MELLO, R.R. BRAGA, F. M. GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EduFSCar, 2012.

ROSAS, P. Germinação do pensamento de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire**: um biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA, A. N. **Conhecimento e conscientização**: a historicidade do pensamento de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar. 2011.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

APÊNDICE A - TRECHOS COMPLETOS *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*

Radical/Conceito	Trecho Original
Amor	"Não há diálogo , porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (p.79).
Amor	"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 que 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 ./ Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor ./ Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido./ Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo " (p. 80).
Fé	"Não há também diálogo , se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens./ A fé nos homens é um dado a priori do diálogo . Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé . O homem dialógico , que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver./ Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transformar-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista" (p. 81).
Confiança	"Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo 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 antialogicidade da concepção 'bancária' da educação'" (p. 81).
Confiança	"Se a fé nos homens é um dado <i>a priori</i> do diálogo , a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na <i>pronúncia</i> do mundo. Se falha a 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 implica o 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./ Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira." (p.82).

Confiança	"Desta maneira, quando Guevara (nota de rodapé - Che Guevara, <i>Relatos de la guerra revolucionaria</i>) chama a atenção ao revolucionário para a 'necessidade de desconfiar sempre - desconfiar do camponês que adere, do guia que indica os caminhos, desconfiar até de sua sombra', não está rompendo a condição fundamental da teoria da ação dialógica . Está sendo, apenas, realista./ É que a confiança , ainda que básica ao diálogo , não é um <i>a priori</i> deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação" (p. 168).
Humildade	"Não há, por outro lado, diálogo , se não humildade . A <i>pronúncia</i> do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante./ O diálogo , como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade ./ Como posso dialogar , se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?/ Como posso dialogar , se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço <i>outros eu</i> ? Como posso dialogar , se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'?/ Como posso dialogar , se parto de que a <i>pronúncia</i> do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?" (p. 80).
Humildade	"Como posso dialogar , se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?/ Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?/ A auto-suficiência é incompatível com o diálogo . Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de <i>pronúncia</i> do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais." (p. 81).
Esperança	"Não existe, tampouco, diálogo sem esperança . A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão" (p. 82).
Esperança	"Se o diálogo é o encontro dos homens para <i>ser mais</i> , não pode fazer-se na da 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." (p. 82).
Pensamento Crítico	"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./ Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constatare de <i>devenir</i> e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme" (p. 82).
Pensamento Crítico	"Somente o diálogo , que implica um pensar crítico , é capaz, também, de gerá-lo." (p. 83).
Pensamento Crítico	"Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua <i>situação</i> no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto" (p. 87).

Pensamento Crítico	<p>"Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio 'descodificador', cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, 're-admiram' sua admiração anterior no relato da 'ad-miração' dos demais./ Desta forma, a 'cisão' que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialogicamente, ao todo 'cindido' que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares./ Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área" (p. 106).</p>
Pensamento Crítico	<p>"As elites dominadoras sabem tão bem disto, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem./ Têm uma profunda intuição da força criticizante do diálogo. Enquanto que, para alguns representantes da liderança revolucionária, o diálogo com as massas lhe dá a impressão de ser um quefazer 'burguês e reacionário', para os burgueses, o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça, que há de ser evitada" (p.146-147).</p>
Práxis	<p>"Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da 'explicação às massas de sua própria ação' - como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, e de 'ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência'/ Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács 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 práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma (nota de rodapé - "La teoría materialista de que los hombres son productod de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado". Marx, 'Tercera tesis sobre Feuerbah', in Marx-Engels, <i>Obras escogidas</i>. Moscou, Editorial Progreso, 1966, tomo II, p. 404)" (p. 40).</p>
Práxis	<p>"Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.(nota de rodapé - 'Algumas destas reflexões nos foram motivadas em nossos diálogo com o prof. Ernani Maria Fiori)" (p. 77).</p>

Práxis	"A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação./ Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em <i>ativismo</i> . Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo " (p. 78).
Práxis	"Por isto, na medida em que a liderança nega a práxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente, na sua./ Tende, desta forma, a impor <i>sua</i> palavra a eles, tornando-a, assim, uma palavra falsa, de caráter dominador./ Instala, com este proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela" (p. 122).
Práxis	"Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica , pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação./ O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica , é que nenhuma delas se dá fora da práxis " (p. 171).
Práxis	"O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora , não é 'desaderir' os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para 'aderi-los' a outra./ O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o <i>porquê</i> e o <i>como</i> de sua 'aderência', exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta" (p. 173).
Pronúncia	"O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo , não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (p. 78).
Pronúncia	"Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue" (p. 79).
Pronúncia	"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 solidarizam 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 idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes" (p. 79).
Pronúncia	"Não há diálogo , porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Nota de rodapé ao lado" (p.79).

Pronúncia	<p>"Não há, por outro lado, diálogo, se não humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante./ O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade./ Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?/ Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço <i>outros eu</i>? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'?/ Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?" (p. 80).</p>
Pronúncia	<p>"Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?/ Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?/ A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (p. 81).</p>
Pronúncia	<p>"Se a fé nos homens é um dado <i>a priori</i> 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 a 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 implica o 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./ Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira" (p.82).</p>
Pronúncia	<p>"O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização" (p. 134).</p>
Pronúncia	<p>"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. 166).</p>
Pronúncia	<p>"A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico" (p. 177).</p>
Cognição	<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. 68).</p>

Cognição	"Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A 'bancária', por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como <i>estão sendo</i> os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo , enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente , desvelador da realidade" (p. 72).
Cognição	"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 cognoscitividade 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, 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. 125-126).
Consciência	"Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem 'salvadora', em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas conhecer, não só a <i>objetividade</i> em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo <i>em que e com que estão</i> " (p. 86).
Consciência	"Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica , problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como <i>Pedro, Antônio, com Josefa</i> , com toda a significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham" (p. 173).
Conteúdo Programático	"O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo . Substituí-lo pelo antidiálogo , pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da 'domesticação'. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra" (p. 52).
Conteúdo Programático	"Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação./ Para o 'educador-bancário', na sua antialogicidade , a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo , que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando <i>seu programa</i> " (p. 83).
Conteúdo Programático	"Em uma longa conversação com Malraux, declarou Mao: 'Vous savez que je proclame depuis longtemps: nous devons enseigner aux masses avec précision ce que nous avons reçu d'elles avec confusion'. André Malraux, <i>Antimemoires</i> . Paris, Gallimard, 1967, p. 531. Nesta afirmação de Mao está toda uma teoria dialógica de constituição do conteúdo programático da educação, que não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, do que lhe pareça ser o melhor para <i>seus educandos</i> " (p. 84).

Conteúdo Programático	"Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores " (p. 102).
Conteúdo Programático	"Numa visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida da sua dialogicidade " (p. 103).
Conteúdo Programático	"No caso de aceitarem a reunião, e de nesta aderirem, não só à investigação , mas ao processo que se segue (nota de rodapé 25 'na razão mesma em que a ' investigação temática ' (diz a socióloga Maria Edy Ferreira, num trabalho em preparação) só se justifica enquanto devolva ao povo o que a ele pertence; enquanto seja, não o ato de conhecê-lo, mas o de conhecer com ele a realidade que o desafia), devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares. Desta forma, esta se inicia com um diálogo às claras entre todos" (p. 103-104).
Conteúdo Programático	"Na etapa desta igualmente <i>sui generis</i> descodificação, os investigadores ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos <i>momentos</i> da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes" (p. 104).
Conteúdo Programático	"Na sua experiência, observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo , na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo" (p. 110-111).
Conteúdo Programático	"Preparadas as codificações, estudados pela equipe interdisciplinar todos os possíveis ângulos temáticos nelas contidos, iniciam os investigadores a terceira fase da investigação/ Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogo descodificadores, nos ' círculos de investigação temática ' (nota 34 - José Luís Fiori, em seu artigo já citado, retificou com esta designação, adequada à instituição em que se processa a ação investigadora da temática significativa, a que antes lhe dávamos, realmente menos própria, de 'círculo de cultura', que podia, ainda, estabelecer confusão com aquela em que se realiza a etapa que se segue à da investigação)" (p. 112).
Conteúdo Programático	"No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo ./ Desta forma, os participantes do ' círculo de investigação temática ' vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes" (p. 112-113).

Conteúdo Programático	"O interesse do investigador, o psiquiatra Patrício Lopes, a cujo trabalho fizemos referência no nosso ensaio anterior, era estudar aspectos do alcoolismo. Provavelmente, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. Talvez, ao serem perguntados diretamente, negassem, até mesmo que tomavam, vez ou outra, o seu trago. Frente, porém, à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam" (p. 113).
Conteúdo Programático	"Fundados na própria dialogicidade da educação, os educadores explicarão a presença, no programa, dos ' temas dobradiças ' e de sua significação" (p. 118).
Conteúdo Programático	"Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa , mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar" (p. 120).
Conteúdo Programático	"Quem pode pensar <i>sem</i> as massas, sem que se possa dar ao luxo de não pensar <i>torno delas</i> , são as elites dominadoras, para que, assim pensando, melhor as conheçam e, melhor conhecendo-as, melhor as dominem. Daí que, o que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros 'comunicados', meros 'depósitos' de conteúdos domesticadores. A sua teoria da ação se contradiria a si mesma se, em lugar da prescrição, implicasse a comunicação, a dialogicidade " (p. 128).
Conteúdo Programático	"Esta dicotomia implicaria 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 ./ Deste modo, esta separação ingênua significa 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 sujeitos de seu processo não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca" (p. 180-181).
Educação/educadores	"Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. (Nota de rodapé "Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo . Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo "). Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos , deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador" (p. 62).
Educação/educadores	"O antagonismo entre as duas concepções, uma, a 'bancária', que serve à dominação; outra, a problematizadora, que seve à libertação, toma corpo extamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos , a segunda realiza a superação./ Para manter a contradição, a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica ; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica " (p. 68).

Educação/educadores	<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 seria possível fazê-lo fora do diálogo./ É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador educando, não mais educado 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 necessita de <i>estar sendo com</i> as liberdades e não <i>contra</i> elas./ Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizado pelos objetos cognoscíveis que na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita no educandos passivos" (p. 68-69).</p>
Educação/educadores	<p>"É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialógicamente com os educandos./ O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser incidência da reflexão sua e dos educandos./ Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também" (p. 69).</p>
Educação/educadores	<p>"Ao iniciar este capítulo sobre a dialógicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo. Considerações com as quais aprofundaremos afirmações que fizemos a respeito do tema em <i>Educação como prática da liberdade</i>" (p. 77).</p>
Educação/educadores	<p>"Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo aqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (p. 83-84).</p>
Educação/educadores	<p>"O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de <i>universo temático</i> do povo ou o conjunto de seus <i>temas geradores</i>./ Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialógicidade 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" (p. 87).</p>
Educação/educadores	<p>"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. 87-88).</p>
Educação/educadores	<p>"A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (p. 102).</p>
Educação/educadores	<p>"Imaginemos, agora, um educador que organizasse o <i>seu</i> programa 'educativo' para estes homens e, em lugar da discussão desta temática, lhes propusesse a leitura de textos que, certamente, chamaria de 'sádios', e nos quais se fala, angelicalmente, de que 'a asa é da ave'.../ E isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialógicidade da educação começa na investigação temática" (p. 114).</p>

Educação/educadores	"Neste esforço de 'redução' da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação./ A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação , de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica , isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função chamamos 'temas dobradiça'" (p. 115-116).
Educação/educadores	"Mesmo porque, na relativa experiência que temos tido com massas populares, como educador , com uma educação dialógica e problematizante, vimos acumulando um material relativamente rico, que foi capaz de nos desafiar a correr o risco das afirmações que fizemos" (p. 184).
Libertação	"Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um 'blablablá' reacionário. 'Blablablá' de quem se 'perde' falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo , em esperança, em humildade, em sim-patia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se 'gratificam', através de sua falsa generosidade" (p. 25).
Libertação	"O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em 'círculos de segurança', nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la./ Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos (nota de rodapé - "Enquanto o conhecimento teórico permanecer como privilégio de uns quantos 'acadêmicos' dentro do Partido, este se encontrará em grande perigo de ir ao fracasso." Rosa Luxemburgo, 'Reforma o Revolución'? In: Wrigth Mills, <i>Los Marxista</i> . México, Ed. Era S. A., 1964, p. 171). Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar" (p. 27).
Libertação	"O diálogo crítico e libertador , por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação . Não um diálogo às escâncaras, que provoca fúria e a repressão maior do opressor." (p. 52).
Libertação	"Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também./ Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia, ou não a temos, do diálogo , da reflexão, da comunicação e caímos nos <i>slogans</i> , nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens" (p. 53).
Libertação	"Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas 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. 79).

Libertação	<p>"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 sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la./ Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema./ 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./ 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. 167).</p>
Libertação	<p>"O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do 'regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria' seja feita <i>com</i> suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles" (p. 171).</p>
Libertação	<p>"Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas./ Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum - a da libertação dos homens - evita o risco dos dirigismos antidialógicos" (p. 175).</p>
Libertação	<p>"O fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa dever assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas - habituadas à opressão - a licenciosidades./ A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade" (p. 177).</p>
Libertação	<p>"Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa" (p. 178).</p>
Libertação	<p>"O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens./ Por outro lado, a ação cultural antidialógica pretende mitificar o mundo destas contradições para, assim, evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade./ No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na 'estrutura' social, as situações que favorecem seus agentes" (p. 179).</p>
Libertação	<p>"Pelo contrário, o que caracteriza, essencialmente, a ação cultural dialógica, como um todo também, é a superação de qualquer aspecto induzido./ No objetivo dominador da ação cultural antidialógica se encontra a impossibilidade de superação de seu caráter de ação induzida, assim como, no objetivo libertador da ação cultural dialógica, se acha a condição para superar a indução" (p. 179-180).</p>
Libertação	<p>"A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação antidialógica, que serve à opressão, e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação" (p. 183).</p>

Libertação	"Destas considerações gerais, partamos, agora, para uma análise mais detida a propósito das teorias da ação antidialógica e dialógica ./ A primeira, opressora: a segunda, revolucionário- libertadora " (p. 135).
Libertação	"A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica . Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se , o diálogo (nota de rodapé - Isto não significa, de maneira alguma, segundo salientamos no capítulo anterior, que, instaurado o poder popular revolucionário, a revolução contradiga o seu caráter dialógico , pelo fato de o novo poder ter o dever ético, inclusive, de reprimir toda tentativa de restauração do antigo poder opressor.) se torna um permanente da ação libertadora " (p. 136).
Liderança	"Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelecer uma relação dialógica permanente" (p. 55-56).
Liderança	"Por isto mesmo é que não pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança , se vá transformando em <i>razão</i> da realidade" (p. 131-132).
Liderança	"Renunciar o ato invasor significa, de certa maneira, superar a dualidade em que se encontram - dominados por um lado; dominadores, por outro./ Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica . Significa, por isto mesmo, deixar de estar <i>sobre</i> ou 'dentro', como 'estrangeiros', para estar <i>com</i> , como companheiros" (p. 154).
Liderança	"A liderança de Fidel Castro e de seus companheiros, na época chamados de 'aventureiros irresponsáveis' por muita gente, liderança eminentemente dialógica , se identificou com as massas submetidas a uma brutal violência, a da ditadura Batista" (p. 163).
Liderança	"Foi assim, no seu diálogo com as massas camponesas, que sua práxis revolucionária tomou um sentido definitivo. Mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar que possibilitaram a sua 'comunhão' com o povo. E esta comunhão, indubitavelmente dialógica , se fez co-laboração" (p. 169).
Liderança	"Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica , pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação./ O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica , é que nenhuma delas se dá fora da práxis" (p. 171).
Liderança	"O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a 'propaganda libertadora'. Não está no mero ato de 'depositar' a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles./ 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" (p. 54).

Liderança	"As massas populares não têm que, autenticamente, 'ad-mirar' o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que ser ao dominador. O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico . Não pode ser um quefazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. No momento em que se fizesse dialógico , problematizante, ou dominador se haveria convertido aos dominados e já não seria dominador, ou se haveria equivocado. E se, equivocando-se, desenvolvesse um tal que fazer, pagaria caro por seu equívoco./ Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a 'sombra' do dominador 'dentro' de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária./ Pode ser até que chegue ao poder, mas temos nossas dúvidas em torno da revolução mesma que resulta deste quefazer antidialógico " (p. 123).
Liderança	"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 pólos 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. 123-124).
Liderança	"Após estas análises em torno da teoria da ação antidialógica , a que damos caráter puramente aproximativo, repitamos o que vimos afirmando em todo o corpo deste ensaio: a impossibilidade de a liderança revolucionária usar os mesmos procedimentos antidialógicos de que se sevem os opressores para oprimir. Pelo contrário, o caminho desta liderança há de ser o dialógico , o da comunicação, cuja teoria logo mais analisaremos" (p. 160).
Liderança	"O caminho, então, que a liderança faz até elas é espontaneamente dialógico . Há uma empatia quase imediata entre as massas e a liderança revolucionária. O compromisso entre elas se sela quase repentinamente. Sentem-se ambas, porque coirmãdas na mesma representatividade, contradição das elites dominadoras./ Daí em diante, o diálogo entre elas se instaura e dificilmente se rompe. Continua com a chegada ao poder, em que as massas realmente se sentem e sabem que estão./ Isto não diminui em nada o espírito de luta, a coragem, a capacidade de amar, o arrojo da liderança revolucionária" (p. 162).
Liderança	"Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, <i>que implica sempre uma forma qualquer de ação</i> , que elas poderão fazê-lo./ Isto não significa que, no quefazer dialógico , não haja lugar para a liderança revolucionária./ Significa, apenas, que a liderança não é proprietária das massas populares, por mais que a ela se tenha de reconhecer um papel importante, fundamental, indispensável" (p. 166).
Liderança	"Enquanto, na teoria da ação antidialógica , a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares" (p. 175).
Liderança	"Enquanto, na ação antidialógica , a manipulação, 'anestesiando' as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica , a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização. Assim como, na ação antidialógica , a manipulação serve à organização. Esta, por sua vez, não apenas está ligada à união das massas populares como é um desdobramento natural desta união" (p. 176).

Liderança	"É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente./ Este é um risco de que deve estar sempre advertido o verdadeiro dialógico " (p. 176).
Revolução	"Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime" (p. 124-125).
Revolução	"A verdadeira revolução , cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira (citação 4 - "Se algum benefício se pudesse obter da dúvida (disse Fidel Castro ao falar ao povo cubano, confirmando a morte de Guevara), nunca foram as armas da revolução a <i>mentira, o medo</i> da verdade, a cumplicidade com qualquer ilusão falsa, a cumplicidade com qualquer mentira." Fidel Castro, <i>Gramma</i> , 17-10-1967. (Os grifos são nossos)). Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades./ A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo , mais revolução será./ Este diálogo , como exigência radical da revolução , responde outra exigência radical - a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase 'coisa' e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários " (p. 125).
Revolução	"Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo (nota de rodapé 5 - Sublinhemos mais uma vez que este encontro dialógico não se pode verificar entre antagônicos.), estejamos caindo numa ingênua atitude, numa idealismo subjevista./ Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas./ O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizantes dos homens" (p. 126).
Revolução	"Há os que pensam, às vezes, com boa intenção, mas equivocadamente, 'que sendo demorado o processo dialógico (nota de rodapé) - o que não é verdade - se deve fazer a revolução sem <i>comunicação</i> , através dos <i>comunicados</i> e, depois de feita, então, se desenvolverá um amplo esforço educativo. Mesmo porque, continuam, não é possível fazer educação antes da chegada ao poder. Educação libertadora" (p. 132-133).
Revolução	"Acreditam (não todos) na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução , como <i>revolução cultural</i> . Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder" (p. 133).

Revolução	"O sentido pedagógico, dialógico , da revolução , que a faz ' revolução cultural' também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases./ É ele ainda um dos eficientes meios de evitar que o poder revolucionário se institucionalize, estratificando-se em 'burocracia' contra- revolucionária , pois que a contra- revolução também é dos revolucionários que se tornam reacionários./ E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas experiência do diálogo , também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário , entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária , que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. Isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água (p. 134).
Revolução	"Assim como a ação antidialógica , de que o ato de conquistar é essencial, é um simultâneo da situação real, concreta, de opressão, a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão" (p. 135).
Revolução	"A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antiDIALógica . Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo (nota de rodapé - Isto não significa, de maneira alguma, segundo salientamos no capítulo anterior, que, instaurado o poder popular revolucionário , a revolução contradiga o seu caráter dialógico , pelo fato de o novo poder ter o dever ético, inclusive, de reprimir toda tentativa de restauração do antigo poder opressor.) se torna um permanente da ação libertadora" (p. 136).
Revolução	"Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica , instaure a ' revolução cultural'. Desta maneira, o poder revolucionário , conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um <i>novo</i> poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendiam continuar negando os homens, mas também um <i>convite</i> valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade./ Neste sentido é que a ' revolução cultural' é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder" (p. 156).
Revolução	"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 conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de <i>objetos</i> , como dominados, e assumem o de <i>sujeito</i> da História./ Na revolução cultural, finalmente, a revolução , desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste no poder" (p. 158).
Revolução	"Mas, nesta hipótese, a libertação ou a 'salvação' das massas populares estaria sendo um presente, uma doação a elas, o que romperia o vínculo dialógico entre a liderança e elas, convertendo-as de co-autoras da ação da libertação, em incidência desta ação./ 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./ O diálogo , que é sempre comunicação, funda a coolaboração. Na teoria da ação dialógica , não há lugar para a <i>conquista</i> das massas aos ideais revolucionários , mas para a sua adesão./ O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza./ Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu" (p. 166).
Revolução	"O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária , ela não pode prescindir desta <i>comunhão</i> com as massas populares" (p. 170).

Revolução	"Sendo históricas estas dimensões do testemunho, o dialógico , que é dialético, não pode importá-las simplesmente de outros contextos sem uma prévia análise do seu. A não ser assim, absolutiza o relativo e, mitificando-o, não pode escapar à alienação./ O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução " (p. 175).
Revolução	"Para o opressor, o conhecimento desta totalidade só lhe interessa como ajuda à sua ação invasora, para dominar ou manter a dominação. Para a liderança revolucionária , o conhecimento desta totalidade lhe é indispensável à ação, como síntese cultural./ Esta, na teoria dialógica da ação, por isto mesmo que é <i>síntese</i> , não implica que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão do mundo do povo./ Ao ser assim, em nome do respeito à visão popular do mundo, respeito que realmente deve haver, terminaria a liderança revolucionária apassivada àquela visão" (p. 182).
Antidiálogo	"Na medida, porém, em que sectariamente, assumam posições fechadas, 'irracionais, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro" (p.25).
Antidiálogo	"Acreditam (não todos) na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução, como <i>revolução cultural</i> . Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder" (p. 133).
Antidiálogo	"O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista. / O antidialógico , dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo" (p. 135).
Antidiálogo	"Não se é antidialógico ou dialógico no 'ar', mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura./ Instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidialógico se torna indispensável para mantê-la" (p. 135-136).
Antidiálogo	"O desejo de conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos./ Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de 'ad-miradores' do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então, <i>mitificar</i> o mundo" (p. 136).
Antidiálogo	"Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica , como não há antidialogenicidade em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos" (p. 138).
Antidiálogo	"Dividir para manter o <i>status quo</i> se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica " (p. 143).
Antidiálogo	"Por isto mesmo é que este messianismo existente na ação antidialógica vai reforçar a primeira característica desta ação - o sentido da conquista" (p. 143).
Antidiálogo	"Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando" (p. 144).

Antidiálogo	"Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verificar através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas./ Na verdade, estes pactos não são diálogo porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores para realizar suas finalidades" (p.144-145).
Antidiálogo	"A manipulação se impõe nestas fases como instrumento fundamental para a manutenção da dominação./ Antes da emersão das massas, não há propriamente manipulação, mas o esmagamento total dos dominados. Na sua imersão quase absoluta, não se faz necessária a manipulação./ Esta, na teoria antidialógica da ação, é uma resposta que o opressor tem de dar às novas condições concretas do processo histórico" (p. 145).
Antidiálogo	"Finalmente, surpreendemos na teoria da ação antidialógica uma outra característica fundamental - a invasão cultural que como as duas anteriores, serve à conquista" (p. 149).
Antidiálogo	"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. 149-150).
Antidiálogo	"Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos" (p. 150).
Antidiálogo	"Pelo contrário, a manutenção do <i>status quo</i> é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, a inserção crítica na realidade, os ameaça. Daí a invasão cultural como característica da ação antidialógica ./ Há, contudo, um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação antidialógica . É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados, 'sobredeterminados' pela própria cultura da opressão. (nota de rodapé - A propósito de dialética da sobreterminação, ver Louis Althusser, Pour Marx, Paris, Maspero, 1967)" (p. 151).
Antidiálogo	"Renunciar o ato invasor significa, de certa maneira, superar a dualidade em que se encontram - dominados por um lado; dominadores, por outro./ Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica . Significa, por isto mesmo, deixar de estar <i>sobre</i> ou 'dentro', como 'estrangeiros', para estar <i>com</i> , como companheiros" (p. 154).
Antidiálogo	"Desnudar-se de seus mitos e renunciar a eles, no momento, são uma 'violência' contra si mesmos, praticada por eles próprios. Afirmá-los é revelar-se. A única saída, como mecanismo de defesa também, é transferir ao coordenador o que é a prática normal: <i>conduzir; conquistar; invadir</i> , (nota de rodapé - Ver Paulo Freire, <i>Extensão ou comunicação?...</i>) como manifestação de sua antidialogenicidade " (p. 154).

Antidiálogo	<p>"O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens./ Por outro lado, a ação cultural antidialógica pretende mitificar o mundo destas contradições para, assim, evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade./ No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na 'estrutura' social, as situações que favorecem seus agentes" (p. 179).</p>
Antidiálogo	<p>"Finalmente, a invasão cultural, na teoria antidialógica da ação, serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e esta à dominação, enquanto a síntese serve à organização e esta à libertação" (p. 183).</p>
Antidiálogo	<p>"Negá-la, no processo revolucionário, evitando, por isto mesmo, o diálogo com o povo em nome da necessidade de 'organizá-lo', de fortalecer o poder revolucionário, de assegurar uma frente coesa é, no fundo, temer a liberdade. É temer o próprio povo ou não crer nele. Mas, ao se descrever do povo, ao temê-lo, a revolução perde sua razão de ser. É que ela nem pode ser feita <i>para</i> o povo pela liderança, nem <i>por</i> ele, <i>para</i> ela, mas <i>por ambos</i>, numa solidariedade que não pode ser quebrada. E esta solidariedade somente nasce no testemunho que a liderança dá a ele, no encontro humilde, amoroso e corajoso com ele" (p. 126).</p>
Antidiálogo	<p>"Bem razão tem Weffort (nota de rodapé - 'Políticas de massas' in <i>Política e revolução social no Brasil</i>. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965, p. 187) quando diz: 'Toda política de esquerda se apóia nas massas populares e depende de sua consciência. Se vier a confundi-la, perderá as raízes, pairará no ar à espera da queda inevitável, ainda quando possa ter, como no caso brasileiro, a ilusão de fazer a revolução pelo simples giro à volta do poder' e, esquecendo-se dos seus encontros com as massas para o esforço de organização, perderam-se num 'diálogo' impossível com as elites dominadoras. Daí que também terminem manipuladas por estas elites que resulta cair, não raramente, num jogo puramente de cúpula, que chamam de realismo.../ A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem" (p. 146).</p>
Antidiálogo	<p>"Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se insta, é seguir padrões rígidos em que se deformaram./ Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica. (nota de rodapé - Talvez explique também a antidialogicidade daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. É que, sem o perceber, ainda mantêm dentro de si o opressor. Na verdade, temem a liberdade, na medida em que hospedam o 'senhor')" (p. 153).</p>
Antidiálogo	<p>"Racionalizando a sua desconfiança, fala na impossibilidade do diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, inscrevendo-se, desta maneira, na teoria antidialógica da ação. Daí que, muitas vezes, tal qual a elite dominadora, tente a <i>conquistadas</i> massas, se faça <i>messiânica</i>, use a <i>manipulação</i> e realize a <i>invasão cultural</i>. E, por estes caminhos, caminhos de opressão, ou não faz a revolução ou, se a faz, não é verdadeira" (p. 164).</p>

Antidiálogo	"Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem./ Desta forma, é impossível o diálogo . Isto é próprio das elites opressoras que, entre seus mitos, têm de vitalizar mais este, com o qual domina mais" (p. 131).
Trechos utilizados	não "Neste capítulo, em que pretendemos analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da dialógica , voltaremos, não raras vezes, a afirmação feita no corpo deste ensaio" (p. 121)
Trechos utilizados	não "Entremos, agora, na análise da teoria da ação cultural dialógica , tentando, como no caso anterior, surpreender seus elementos constitutivos./ A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICO E SUAS CARACTERÍSTICAS: A CO-LABORAÇÃO, A UNIÃO, A ORGANIZAÇÃO E A SÍNTESE CULTURAL" (p. 165).
Trechos utilizados	não CAPITULO 2 - A CONCEPÇÃO <BANCÁRIA> DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA OPRESSÃO. SEUS PRESSUPOSTOS, SUA CRÍTICA.
Trechos utilizados	não "EDUCAÇÃO DIALÓGICO E DIÁLOGO "
Trechos utilizados	não "O DIÁLOGO COMEÇA NA BUSCA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO" (p. 83).
Trechos utilizados	não "A TEORIA DA AÇÃO ANTIDIALÓGICA "
Trechos utilizados	não "A TEORIA DA AÇÃO ANTIDIALÓGICA E SUAS CARACTERÍSTICAS: A CONQUISTA, DIVIDIR PARA MANTER A OPRESSÃO, A MANIPULAÇÃO E A INVASÃO CULTURAL" p. 135
Trechos utilizados	não 3. A DIALOGICIDADE - ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

APÊNDICE B - TRECHOS COMPLETOS *PEDAGOGIA DA ESPERANÇA*

Radical/Conceito	Trecho Original
Introdução	"As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje" (p. 13).
Lembranças	"Por outro lado, em entrevistas, em diálogos com intelectuais não apenas brasileiros, tenho feito referência a tramas mais remotas que me envolveram, a pedaços de tempo de minha infância e de minha adolescência que precederam o tempo do SESI, indiscutivelmente um tempo fundante. Pedacos de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior" (p. 19).
Lembranças	<p>"Minhas longas conversas com pescadores em suas caiçaras na praia de Pontas de Pedra, em Pernambuco, como meus diálogos com camponeses e trabalhadores urbanos, nos córregos e morros do Recife, não apenas me familiarizaram com sua linguagem mas também me aguçaram a sensibilidade à boniteza com que sempre falam de si, até de suas dores, e do mundo. Boniteza e segurança também.</p> <p>Um dos melhores exemplos desta boniteza e desta segurança se encontra no discurso de um camponês de Minas Gerais, em diálogo com o professor e antropólogo Carlos Brandão, numa de suas muitas andanças pelos campos como pesquisador. Brandão gravou uma longa conversa com Antônio Cícero de Souza, o Ciço, de que aproveitou uma parte como prefácio ao livro que organizou.</p> <p>Agora o senhor chega e pergunta: Ciço, o que que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: "educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é. A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "educação". Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não" (p. 69).</p>
Diversidade linguística	"Àquela época, eu fazia longas falas sobre os temas escolhidos. Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes. E, mesmo que preocupado com o ordenamento, com o desenvolvimento das idéias, fazia quase como se estivesse falando a alunos da universidade. Disse quase porque, na verdade, minha sensibilidade já me havia advertido quanto às diferenças de linguagem, as diferenças sintáticas e semânticas, entre a dos operários e operárias com quem trabalhava e a minha linguagem. Daí que minhas falas fossem sempre cortadas ou permeadas por quer dizer, isto é. Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o "sul" que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los" (p. 24).

Diversidade linguística	<p>"Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos. Meu erro não estava em citar Piaget. Até que teria sido rico, falando dele, servindo-me de um mapa, partindo do Recife, Nordeste brasileiro, estender-me ao Brasil, localizar o Brasil na América do Sul, relacioná-la com o mundo restante e, nele, mostrar a Suíça, na Europa, terra do homem que eu estava citando. Não teria sido apenas <i>rico</i>, mas provocador e formador se tivesse feito isto. Meu erro estava, primeiro, no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes. Segundo, na quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente a mim" (p. 25).</p>
Diversidade linguística	<p>"Desta forma, pouco tempo depois da fala telefônica o timbre toca e era o jovem, realmente português, que chegava. Moço, inquieto, de fala rápida, mordendo as sílabas, comendo algumas vogais, com as palavras na estrutura do seu pensamento, jogando de forma diferente de como as fazemos "dançar" na nossa estrutura de pensar. É isso, aliás, o que nos deixa cansados a brasileiros e a portugueses em nossos diálogos. Não é propriamente a prosódia mais cerrada dos portugueses, mais aberta nossa, o que os cansa e o que nos cansa. Mas a sintaxe. Não é tampouco a semântica indicotomizável daquela. É a sintaxe, a estrutura do pensamento. É isso o que nos cansa mutuamente" (p. 175).</p>
Diálogo com militantes	<p>"Daí a coincidência entre a <i>Pedagogia do oprimido</i>, sobre a qual conversamos em outros encontros que se seguiram ao primeiro, e a experiência da escola problematizante. A leitura da Pedagogia confirmava algumas das intuições pedagógicas que os haviam movido até a concretização de sua experiência. Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das <i>démarches</i> democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. Tudo isso os estimulava como a mim me estimulava a leitura de Fanon e de Memmi, feita quando de minhas releituras dos originais da <i>Pedagogia</i>" (p.141).</p>
Diálogo com militantes	<p>"Aquele encontro em Lusaka, tal qual o que tive em Dar Es Salaam, com a liderança da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) que me levou ao Campus de Formação de quadros, um pouco afastado de Dar, num lindo sítio cedido pelo governo da Tanzânia, me marcou fortemente. Afinal, eu era convidado a dialogar com militantes experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, enquanto um "fato cultural e um fator de cultura" (Cabral, 1976). Sua confiança em mim, como um intelectual progressista, me era realmente importante. Eles não me criticavam porque, citando Marx, citava também um camponês. Nem tampouco me consideravam um educador burguês porque eu defendia a importância do papel da consciência na história" (p.148-149).</p>

Diálogo com militantes	<p>"Esta foi uma satisfação - a de, sendo um pensador da prática educativa, ter sido compreendido e convidado por militantes em luta, ao diálogo em torno de sua própria luta, armada ou não, que me acompanhou por toda a década de 70 e se prolonga até hoje, com minha visita a El Salvador de que falo no fim deste livro. Minha passagem pelas ex-colônias portuguesas, com exceção apenas de Moçambique, minhas idas a Tanzânia, minhas conversas com o presidente Nyerere em que discutíamos <i>education as self-reliance</i> e a <i>Pedagogia do oprimido</i>; minha presença na Nicarágua, em Grenada, a linda e invadida ilha do Caribe, meu encontro com Cuba. Mas, ao lado da satisfação desses encontros, a alegria de muitos outros, nos quatro cantos do mundo, com gente progressista, sonhando o sonho possível de mudar o mundo. E a <i>Pedagogia do oprimido</i>, quase sempre, chegando antes a esses cantos do mundo preparando, de certa maneira, miraria chegada a eles" (p. 149).</p>
Diálogo com militantes	<p>"De três de janeiro a meados de fevereiro de 1973, a convite de lideranças religiosas ligadas ao Conselho Mundial de Igrejas, percorri doze estados dos Estados Unidos. Naquela peregrinação me reuni com um sem-número de educadoras e de educadores. Tendo também a <i>Pedagogia do oprimido</i> como mediadora, discuti com elas e com eles sua prática, procurando entendê-la criticamente no contexto em que se dava, Nem sempre, diga-se de passagem, estavam de acordo os grupos com as análises que eu fazia de certos componentes de seu contexto histórico-social. As discordâncias, porém, às vezes até em torno de questões substantivas, como veremos mais adiante, não inviabilizavam o diálogo, de modo geral rico e dinâmico.</p> <p>Trabalhando numa perspectiva ecumênica, a equipe responsável pela jornada entrou em contato com vários grupos de trabalhadores sociais espalhados pelos doze estados e que aderiram ao processo, constituindo com eles uma comissão coordenadora dos eventos. Esta, por sua vez, organizou o calendário das reuniões" (p. 150).</p>
Diálogo com militantes	<p>"O segundo encontro que me impressionou na primeira visita foi o que tive com funcionários administrativos do Ministério da Educação. O Ministério reservou uma manhã para o nosso diálogo, para o qual foram todos convidados, desde os serventes e motoristas até as secretárias dos diferentes departamentos, passando pelas datilógrafas.</p> <p>'Estou convencido', me disse o ministro ao me solicitar a reunião, 'de que não é possível mudar, reorientar a política pedagógica, pondo-a na perspectiva democrática a que aspiramos, sem contar com a adesão dos diferentes setores que, desta ou daquela forma, fazem o ministério da Educação. Como não é possível fazer nada sem a adesão dos educandos, de suas famílias, das comunidades' (p. 169).</p>
Diálogo com militantes	<p>"A partir das dez e trinta, líamos os trabalhos. Uma primeira leitura individual de cada um de nós. Em seguida, discutíamos entre nós os diferentes trabalhos. Na parte da tarde debatíamos com o grupo todo, baseados em suas respostas, os aspectos teóricos, políticos, metodológicos, implícitos ou explícitos nos seus textos.</p> <p>Havia uma grande riqueza no diálogo entre os educadores nacionais e nós. As análises e as posições assumidas por eles nos provocavam, assim como nós mesmos, os coordenadores do seminário, nos engajávamos em discussões em torno de como reagíamos à reação dos educadores nacionais" (p. 174).</p>

Diálogo com militantes	<p>"Obviamente, não nos foi possível experimentar o diálogo que gostaríamos de ter vivido. Falei, simplesmente, em ambos os casos, aos estudantes. Nos anos 70, em Fiji, sobre certos aspectos discutidos na <i>Pedagogia do oprimido</i>, texto de estudo de seus cursos. Em 1992, em Itabuna, sobre este livro em que revivo a <i>Pedagogia do oprimido</i>, esta <i>Pedagogia da esperança</i>.</p> <p>Em que pesem as distâncias tempo-espaciais que separam as duas reuniões, que juntei agora quase chocantemente, elas tiveram algo de semelhante. Os participantes de ambas, estudantes de quase vinte anos atrás das ilhas do Pacífico Sul e estudantes de hoje de Itabuna, na Bahia, tinham motivações parecidas: moviam-se atizados pelo gosto da liberdade e tinham na <i>Pedagogia do oprimido</i> um ponto de referência" (p. 183-184).</p>
Diálogo com militantes	<p>"Numa das reuniões que tive com os técnicos do Ministério, por exemplo, havia um policial infiltrado que, inclusive, me fez perguntas quase provocativas. Depois dos trabalhos um dos educadores, um pouco surpreso e aborrecido, me comunicou o fato. Falei ao coordenador que me respondeu que isso não teria nenhuma consequência. Mesmo, porém, que os educadores e educadoras com quem conversava não estivessem falando sobre nada que não fosse público, a presença do policial significava mais do que ele pudesse fazer com nosso diálogo. Sua presença revelava o desequilíbrio entre o poder e o governo. Afinal aquela era uma reunião oficial, patrocinada pelo governo, convocada pelo ministro da Educação e, mesmo assim, os órgãos repressivos tinham o poder de nela se infiltrar e "policiá-la". Era como se - na verdade era - as forças reacionárias que comandavam o país tivessem, por pura questão tática, permitido a volta de Perón, mas exercessem sobre seu governo uma rigorosa vigilância" (p. 194).</p>
Críticas	<p>"Obviamente, recusava, ontem como hoje, um tal tipo de crítica. Os debates, porém, jamais perderam o tom do diálogo, jamais viram polêmica. No fundo, as pessoas dissentiam de mim mas não me queriam mal. Suas críticas não se nutriam de uma raiva incontida de mim. Por isso, mesmo em posições diametralmente apostas, na Austrália ou na Nova Zelândia, nunca deixou de haver uma relação respeitosa entre mim e os que de mim discordavam. Foi isso também o que ocorreu entre mim e o <i>scholar</i> norte-americano, Chester Bowers, na Universidade de Oregon, num debate na presença de sessenta participantes de um seminário, em julho de 1987" (p. 181).</p>
Críticas	<p>"O primeiro momento a que gostaria de me reportar é o de uma reunião. de que participei com um largo grupo de educadoras e educadores marxistas que me fizeram arguições idênticas às que já citei neste trabalho. Arguições, por exemplo, em torno da questão da luta de classes, do meu 'idealismo', do diálogo que, segundo alguns, parecia sugerir "'8", do humanismo; com ares também idealistas, de que a <i>Pedagogia do oprimido</i> está infundida.</p> <p>Foi um vivo debate de mais de duas horas. Gravado, seu conteúdo constituiu logo depois um número de uma revista de educação de Santiago.</p> <p>É uma pena que, tendo se extraviado o meu exemplar a revista, não possa agora, de um lado, transcrever alguns de seus diálogos, de outro, ser mais exato com relação aos temas discutidos. Nada disso, porém, me impede de afirmar a excelência daquele encontro pela seriedade com que discutimos" (p. 187).</p>
Democracia	<p>"Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas" (p. 20).</p>

Democracia	<p>"Finalmente, acho que há ainda um outro tipo de professor que também não considero bancário. É aquele professor muito sério que, diante dos estudantes de um curso, se põe numa relação com o tema, com o conteúdo, que ele trata, numa relação de profundo respeito e afetuosa até, quase amorosa e tanto pode ser o objeto de análise um texto seu como o texto de outro autor. No fundo, testemunha aos educandos como ele ou ela estuda, como se "aproxima" de um certo tema, como pensa criticamente. Cabe aos educandos ter ou criar e desenvolver a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o professor faz, na aproximação que ele ou ela busca do tema. Em certo aspecto, este tipo de professor comete um equívoco também. 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.</p> <p>Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento" (p. 119-120).</p>
Silêncio	<p>"Me lembro agora de uma visita que fiz, com um companheiro chileno, a um assentamento da reforma agrária, algumas horas distante de Santiago. Funcionavam à tardinha vários "círculos de cultura" e fomos para acompanhar o processo de leitura da palavra e de re-leitura do mundo. No segundo ou terceiro círculo a que chegamos, senti um forte desejo de tentar um diálogo com o grupo de camponeses. De modo geral evitava fazê-la por causa da língua. Temia que meu "castanhês" prejudicasse o bom andamento dos trabalhos. Naquela tarde, resolvi deixar de lado a preocupação e, pedindo licença ao educador que coordenava a discussão do grupo, perguntei a este se aceitava uma conversa comigo.</p> <p>Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante.</p> <p>Eu também fiquei silencioso. Dentro do silêncio, recordava experiências anteriores no Nordeste brasileiro e adivinhava o que aconteceria. Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e no de seus companheiros. Eu sabia até o teor de seu discurso. Por isso, a minha espera no meu silêncio deve ter sido menos sofrida do que para eles estava sendo ouvir o silêncio mesmo. Desculpe, senhor", disse um deles, "que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não".</p> <p>Quantas vezes escutara esse discurso em Pernambuco e não só nas zonas rurais, mas no Recife também. E foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista não há outro caminho senão assunto o "momento" do educando, partir de seu "aqui" e de seu "agora", somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua "ingenuidade". Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo" (p. 46).</p>
Silêncio	<p>"O que não teria sentido é que eu "enchesse" o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia que já haviam explicitado, O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. Não teria sentido, por outro lado, após ter ouvido o que disse o camponês, desculpando-se porque haviam falado quando eu é que poderia fazê-la, porque sabia, se eu lhes tivesse feito uma preleção, com ares doutorais, sobre a 'ideologia do poder e o poder da ideologia'" (p. 47).</p>
Silêncio	<p>"A partir daí, teria sido possível também ir compreendendo o papel do patrão, inserido num certo sistema sócio-econômico e político, ir compreendendo as relações sociais de produção, os interesses de classe etc. etc. A falta total de sentido estaria se, após o silêncio que bruscamente interrompeu o nosso diálogo, eu tivesse feito um discurso tradicional, "sloganizador", vazio, intolerante" (p. 50).</p>

Consciência	<p>"Do ponto de vista do dogmatismo mecanicista, não temos como sequer falar em conscientização. Daí que as lideranças dogmáticas, autoritárias, não tenham por que dialogar com as classes populares, mas dizer-lhes o que devem fazer. Mecanicista e idealistamente é impossível entender o que se passa nas relações de opressores(as) com oprimidos(as), como indivíduos ou como classes sociais. Só no entendimento dialético, repetamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a "aderência" deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)" (p. 105).</p>
Consciência	<p>"Na Austrália, sobretudo, tive a oportunidade de conviver com intelectuais que, no lado certo de Marx, alcançando por isso mesmo, corretamente, a relação dialética mundo-consciência, perceberam as teses defendidas na <i>Pedagogia do oprimido</i> e não a consideraram um livro idealista. Mas, dialoguei também com quem, preso ao dogmatismo igualmente de origem marxista, mais do que minimizava a consciência, a reduzia a pura sombra da materialidade. Para quem pensava assim, mecanicistamente, a <i>Pedagogia do oprimido</i> era um livro idealista-burguês. Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer este livro tão procurado hoje quanto há 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-la idealista e burguês. É a importância, nele reconhecida, da consciência, que porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente de posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos. É a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperança, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra os neoliberalismos que temem o sonho, não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista" (p. 179).</p>
Professor/a	<p>“ Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”. Esta é uma afirmação que, pelo caráter dialógico nela implícito, incomoda os autoritários. É por isso também que são tão refratários ao diálogo, à troca de idéias entre professores e alunos.</p> <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 razões entre elas porque a <i>diferença</i> 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. Diálogo por isso mesmo, não <i>nivela</i>, 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 licenciatura, de forma diferente, mas igualmente prejudicial" (p. 117-118).</p>
Professor/a	<p>“O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos.” (p. 118).</p>

Aprendizado	<p>"Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (p.118).</p>
Aprendizado	<p>"O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. A este propósito, gostaria de voltar aqui a reflexões por mim anteriormente feitas em torno da aula expositiva" (p. 118).</p>
Aprendizado	<p>"O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica (Nicol, 1965). Por isso mesmo, a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de <i>a</i> ou <i>b</i> ou de <i>c</i> objetos ou conteúdos ao educando, considerado como puro recipiente.</p> <p>Esta é a crítica que fiz e continuo a fazer. O que se pode agora perguntar é o seguinte: será que toda chamada aula expositiva é isso? Acho que não. Digo que não. Há aulas expositivas que na verdade são isso. Puras transferências do conhecimento acumulado do professor aos alunos. São aulas verticais, em que o professor ou a professora, autoritariamente, faz o <i>impossível</i>, do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, transfere o conhecimento" (p. 119).</p>
Aprendizado	<p>"O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria a do "deixa como está para ver como fica"? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?" (p.135-136).</p>

Unidade na diversidade	<p>"Meu discurso irritou parte dos presentes. 'Isto é uma afirmação branca', disse o jovem líder negro, com o dedo em riste e o olhar duro me fulminando, 'Não, Esta não é uma afirmação branca', disse eu. "É uma afirmação lúcida e progressista que poderia ter sido feita por um homem negro, por uma mulher negra, por um irlandês de olhos azuis, por um chicana, não importa por quem, desde que progressista. Esta afirmação só não pode ser feita por uma pessoa interessada em manter o <i>status quo</i>, só não pode ser feita, coerentemente, por um racista. O que é possível, porém, é que, historicamente, não haja, agora, possibilidade por <i>n</i> razões, de realizar-se a unidade na diversidade. Que as bases de cada 'minorias', por exemplo, não tenham amadurecido o suficiente ainda para aceitar o diálogo, o estar com, entre elas ou, o mais provável, suas lideranças. Isto é outra coisa. Dizer, porém, que a unidade na diversidade é, em si, 'uma afirmação branca', não. Não é carreto.' Os grupos se dividiram e se isolaram, discutiram, chegaram a conclusões em torno de certos problemas" (p. 154).</p>
Unidade na diversidade	<p>"O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias. Isto não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, urna história sem classes sociais, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não corno quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a <i>pós-modernidade</i> é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista" (p. 198).</p>