



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 3 – Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação.

A PERSPECTIVA DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maristela Silva de Moraes - UFPE

RESUMO: Este artigo busca reflexões sobre a construção curricular em turmas da Educação de Jovens e Adultos, tendo a dialogicidade como viés para uma formação crítico-transformadora apontada por Paulo Freire. As diretrizes traçadas pelo professor da EJA por meio da educação dialógica trazem implicações diretas no entendimento dos educandos, promove o desenvolvimento da consciência crítica e instiga a reflexão sobre a realidade. A EJA não pode ser vista apenas do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida, possibilitando transformações reais nas condições de vida de seus envolvidos. A educação dialógica apontada neste estudo traz contribuições para a reflexão sobre o currículo como base para um trabalho pedagógico que reflita a responsabilidade do ato educativo e da necessidade de os educadores se comprometerem com a prática de uma educação que potencialize o indivíduo a ser sujeito, não apenas de sua realidade, mas de um mundo globalizado, sendo ponte que une o conhecimento científico a uma visão crítica da realidade com vista a construção da autonomia de seus sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Diálogo, Dialogicidade Freireana, EJA.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual é fruto de transformações que possibilitaram uma nova forma de organização, de produção de riquezas, de relações políticas e culturais, uma nova sociedade onde conceitos como globalização, sociedade do conhecimento, era da informação, não podem jamais ser compreendidos separadamente. É uma sociedade complexa e contraditória, pois ao mesmo tempo em que permanecemos em um mundo conectado, percebemos que essa conexão não abarca a todos, haja vista que esse fenômeno ao tempo que integra os povos e nações, também segrega acirrando a exclusão e as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), lidam com uma exclusão histórica que não é apenas social, econômica ou cultural, mas em nível de políticas públicas educacionais que de fato, preocupam-se em devolver a estes sujeitos o direito à participação na sociedade de forma igualitária. A trajetória da EJA

no Brasil tem seus sinais de lutas, conquistas e transformações, progressos e frustrações que ficaram na história dessa modalidade de ensino. As discussões trazidas pelo surgimento de vários movimentos e programas para alfabetização dos que não tiveram a educação formal na idade apropriada, foram frutos de reflexões e críticas relacionadas a deficiências administrativas, financeiras e orientações pedagógicas.

Ostentada como direito de todo cidadão, a educação é ou pelo menos deveria ser o caminho para a democratização do saber, constituindo-se como alternativa para quebra de paradigmas que solidificam a desigualdade e a discriminação. Nela é possível perceber a inclinação dos indivíduos para a consciência dos seus direitos e deveres, criando possibilidades para além daquilo que prevalecia diante de suas reais potencialidades.

A dialogicidade como potencialidade para a construção curricular neste segmento e como viés para a possibilidade de uma educação dialógica será discutida neste estudo através do ato dialógico descrito por Paulo Freire, onde este se dá através de uma relação de existência com outra existência. É um processo que nasce na observação, passa pela reflexão e culmina na ação transformadora.

Possibilitar uma prática docente que permita a observação da realidade com vista à reflexão e ação nesta mesma realidade, constitui uma ferramenta de grande relevância para que a consciência dos sujeitos envolvidos tome corpo e se materialize em respostas concretas. A educação dialógica como instrumento curricular na formação educativa de jovens e adultos conduz a possibilidades concretas de inserção em diferentes esferas da sociedade, não apenas como figurantes, mas como protagonistas de uma história que pode ser reescrita por seus próprios agentes transformadores.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O JOVEM E O ADULTO

A proposta educativa que possui a EJA enquanto espaço de construção do conhecimento, oportuniza a inserção dos estudantes no mercado de trabalho ou mesmo o domínio da leitura e da escrita como conhecimento básico para uma participação mais “ativa” na sociedade. Visivelmente, nos dias atuais, o conhecimento tornou-se peça-chave para a compreensão da sociedade contemporânea. Admitimos que já nos inserimos na era da informação mesmo olhando para trás e percebendo que grandes

massas da população estejam excluídas dele. Uma vez que o conhecimento tornou-se o capital¹ da humanidade, é elemento fundamental para a sobrevivência de todos. Assim,

no século que findou, dois projetos de sociedade fracassaram relativamente ao processo civilizatório: um porque privilegiou o eu, eliminando o nós; o outro porque privilegiou o nós, desconsiderando o eu. Neste novo século, confrontam-se dois projetos antagônicos de sociedade: um subordina o social ao econômico e ao império do mercado; outro prioriza o social. Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, é necessária que toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como pré-condição. Esta educação tem como pressupostos o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo (GADOTTI, 2006).

A educação não pode e não deve ser vista como um problema isolado. Ela está intimamente ligada aos embaraços vividos pela economia, política e cultura, além das crises éticas e religiosas. Nesse sentido, a educação precisa se constituir na direção do fazer história, afirmando a subjetividade como condição da transformação social, que assegure o papel do sujeito na história e a própria história como uma possibilidade de emancipação. A EJA enquanto prática educativa é trabalho extremamente humano, que se concretiza no envolvimento de seus participantes, humanizando sua natureza e naturalizando a dimensão de ser humano. É um aprendizado que para mostrar sua verdade, necessita sair de si mesmo, modelar-se, adquirindo corpo na própria realidade, na forma de atividade prática.

Quando buscamos uma educação que objetiva a afirmação daquele que se educa, nos deparamos com um ponto de partida que também se faz ponto de chegada ao ato educativo: a realidade dos educandos. Afirmando-se, é possível lutar pelos seus direitos e assegurar uma vida digna para todos. Assim, constituímos um elemento relevante do processo educativo: a transformação da realidade dos que não são reconhecidos como agentes transformadores e tem suas identidades negadas. Esta pode ser considerada, hoje, uma visão sobre educação diferenciada dos propósitos impulsionadores da educação de adultos em outros momentos e nas contribuições possíveis através da

¹¹ Ver BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. Para maiores explanações a cerca dos conceitos de capital cultural.

reflexão sobre uma educação dialógica na construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A Teoria Curricular como instrumento na prática docente

Pensar o currículo sob um ponto de vista teórico para uma educação que exige do docente uma formação cada vez mais específica, considerando discursos que apreciam a conscientização, emancipação e libertação de um ponto de vista diferente de um pensar tecnicista sobre o currículo, no qual se privilegiou a didática, o planejamento e a eficiência destes na construção da aprendizagem, desconsiderando-se assim, aspectos sociais e culturais dos processos educativos.² As abordagens em torno de aspectos críticos do currículo trouxeram perspectivas diversas sobre a educação e seus processos de escolarização. Tais abordagens são apontadas por Santiago (2006) como uma disciplina curricular, campo de investigação científica ou mesmo do ponto de vista das práticas pedagógicas.

No primeiro sentido de *disciplina curricular* – o currículo é instrumento de trabalho utilizado predominantemente por docentes que fazem uso dele como um dos conteúdos de formação e como um dos saberes profissionais, com alcance muito limitado no ensino superior. No segundo caso, *campo de investigação*, o currículo é do interesse básico dos pesquisadores/as que se preocupam com os processos de escolarização em diferentes níveis, modalidades e formas de concepção, organização, efetivação e avaliação. No que se refere a *práticas pedagógicas*, o interesse é centralizado nas práticas administrativas e pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar e não escolar, além daquelas oriundas da relação docente-discente (SANTIAGO 2006, p. 74).

Considerando o currículo enquanto campo de investigação a partir de observações sobre práticas pedagógicas citadas anteriormente, percebe-se um crescimento quanto a sua teorização ao mesmo tempo em que não podemos “fechar os olhos” para um distanciamento das práticas escolares. Essas questões nos movem para o sentido desta pesquisa quando procura compreender este direcionamento dentro de práticas curriculares na EJA, além de considerar o discurso docente sobre tais práticas. Para Santiago (2006, p. 75), esta perspectiva curricular “passa a interessar não mais

² De acordo com Silva (1999), a teorização crítica do currículo conforma os discursos que se opuseram à hegemonia da concepção técnica do currículo. Ela vai se consolidar nos anos de 1970 em associação em campos diversos do conhecimento como a sociologia crítica de Bourdieu e da filosofia marxista.

como uma questão que deve responder ao – como fazer o currículo – mas ao efeito do currículo – o que ele causa, o que ele diz, o que ele é capaz de fazer”.

Cabe ressaltar as contribuições teóricas em torno do currículo apontadas por Giroux, Silva e Freire, muito embora o enfoque freireano não esteja voltado para uma teorização específica sobre currículo, podemos considerar a existência de um esforço teórico “em responder a questão curricular fundamental: “o que ensinar”? e uma preocupação com a questão epistemológica fundamental: “o que significa conhecer” (SILVA, 1999 p. 57)”.

A crítica freireana ao currículo existente toma como base uma concepção de “educação bancária” que expressa uma visão epistemológica sobre o conhecimento como fato a ser transferido sempre do educador ao educando. Para Freire (2005), neste conceito de educação, o “educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005 p. 65). Dentro de uma perspectiva fenomenológica, Freire defende uma concepção “problematizadora” de educação, contrária a “educação bancária”, considerando o ato de conhecer não como ato isolado, individual, mas através de uma intercomunicação mediada pelo mundo a ser conhecido, por sua intersubjetividade.

É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como ato dialógico. A educação bancária torna desnecessário o diálogo na medida em que apenas o educador exerce um papel ativo relativamente ao conhecimento. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. O mundo - objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; em vez disso, educador e educandos, criam dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 1999 p. 60).

Analisando a relação entre a formação, o currículo e a prática pedagógica em Paulo Freire, Santiago (2006) aponta o diálogo como uma categoria que representa a dimensão dinâmica do currículo, sendo entendida como uma “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de gerar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta e como processo de reflexão coletiva” (SANTIAGO, 2006 p. 81). É através do diálogo que se propõe a construção do “conteúdo programático” da educação para jovens e adultos. Diálogo que procura estabelecer os “temas significativos” para o conteúdo curricular. Em Freire, não há negação ao relevante papel desenvolvido por especialistas numa função interdisciplinar de organização temática

“em unidades programáticas, mas o “conteúdo” é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos educandos, os quais são também ativamente envolvidos na pesquisa” (SILVA 1999, 60-61).

Podemos considerar além das ideias freireanas, o discurso defendido por Henry Giroux que, segundo Silva (1999), foi reconhecidamente influenciado por Freire através da sua educação libertadora e ação cultural que serviram como base originária de ideias sobre o desenvolvimento tanto da pedagogia quanto de um currículo balizadores de possibilidades até então ausentes nas teorias predominantes.

O autor ressalta que estes aspectos passam a ser vistos através de uma “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 1999 p. 55). Deste modo, estes significados não representam uma construção de consciência individual ou pessoal. Tais significados procuram representar uma ligação entre as relações de poder e desigualdade, as quais são passíveis de imposições e contestações.

Giroux defende a escola como área de produção cultural, na qual práticas e representações da linguagem são construídas ou bloqueadas à medida que permite as pessoas a intervirem na formação de suas próprias subjetividades. Para ele, “é na linguagem, e através dela, que os indivíduos, em contextos históricos específicos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas” (GIROUX, 1987 p. 84).

De acordo com Giroux (1987), a escola é uma das esferas públicas básicas, onde, pela influência da autoridade, da resistência e do diálogo, a linguagem é capaz de construir a maneira como vários indivíduos e grupos codificam e, assim, leem o mundo (GIROUX, 1987 p. 84-85). A proposta de um currículo que seja emancipador e libertador é defendida por Giroux através da formação de uma consciência capaz de perceber a dominação e a autoridade atribuída pelas classes dominantes. “A vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle (SILVA, 1999 p. 53).

Nessa perspectiva, a organização curricular transcorre por três campos que a constituem: o público, permitindo que escola e currículo considerem os estudantes e seus interesses dentro da vida social; a percepção dos professores como transformadores, não admitindo o docente apenas como técnico, mas enquanto sujeito crítico e questionador; além de assumir uma pedagogia como afirmação das vozes,

experiências e história dos estudantes que a organização curricular não pode desconsiderar.

O Currículo na Educação de Jovens e Adultos

A escola para os sujeitos jovens e adultos é vista como território socialmente instituído para mediar o processo que compreende ter acesso a bens produzidos ao longo da história da humanidade e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores, práticas e outros referentes. É também *lócus* privilegiado de produção, circulação e consolidação de significados, de conhecimentos (ABREU & VÓVIO, 2010 p. 183). Revisitar a história da EJA nos permite perceber que esta permaneceu em sua maior parte relacionada ao modo de alfabetização, além da relevante influência de concepções distintas que aprofundou cada vez mais o debate em torno das relações entre educação e mudança social. As autoras apontam a primeira concepção como educação compensatória, “orientada para recuperar o “atraso”³ educativo de pessoas que não puderam estudar em idade “própria”, com fortes traços do modelo e formato da educação regular” (ABREU & VÓVIO, 2010 p. 184).

De acordo com Di Pierro (2005) é possível observar no campo legal a presença deste paradigma na EJA desde a concepção do ensino supletivo, por volta de 1971, mantendo este segmento “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural” (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

A educação como meio para transformação e emancipação das pessoas é considerada como uma segunda concepção, oriunda das experiências de Paulo Freire em continuidade na Educação Popular.

Ultrapassar dicotomias e definir o papel da educação escolar para pessoas jovens e adultas, bem como estabelecer currículos para a educação escolar pública com a meta de integrar plenamente grupos estigmatizados e destituídos de seus direitos educativos, são algumas

³ O termo *atraso* encontra-se entre aspas, pois, em nossa sociedade, um dos discursos correntes é o de que as crianças e adolescentes devam ocupar os bancos escolares. A impossibilidade de acessar e permanecer em processos de escolarização é muitas vezes tomados como de responsabilidade dos indivíduos, como um problema de atraso a ser compensado na vida adulta, de modo abreviado (ABREU & VÓVIO, 2010 p. 195).

problemáticas para as quais uma perspectiva emancipatória e sensivelmente cultural tem tentado responder. As produções de inúmeros pesquisadores e as experiências no campo da educação popular a partir dos postulados humanistas e críticos de Freire têm feito emergir e reiterar princípios produtivos para a construção e concretização de currículos orientados para essa perspectiva. Destacamos, por exemplo, o (re) conhecimento da realidade social dos educandos e das comunidades onde esses programas estão inseridos; a valorização das experiências prévias dos educandos e dos patrimônios culturais construídos fora do âmbito escolar e de modos muito variados, a reorganização dos conteúdos escolares, a ressignificação dos processos de avaliação, com foco na aprendizagem e com novos formatos, a investigação sobre as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos, entre outros (ABREU & VÓVIO, 2010 p. 185).

Assim, a organização curricular para educação de jovens e adultos não pode ser pensada a partir dos interesses da educação básica, mas de acordo com as especificidades deste segmento, considerando suas características próprias, levando em consideração seus sujeitos e o lugar que ocupam na sociedade. Na verdade, podemos considerar a existência de uma equação complexa entre os conhecimentos relevantes e necessários ao processo de escolarização e sua articulação com os saberes oriundos do cotidiano dos estudantes. A abordagem formalista do currículo considera a superioridade do saber teórico sobre o prático, dos conhecimentos eruditos sobre os conhecimentos do cotidiano. Nesta abordagem constroem-se visões tradicionalistas de educação que muito embora negadas ainda se fazem presentes na prática docente especificamente na educação de jovens e adultos.

Conforme Barreto (2006), a visão tradicional de conhecimento faz uma separação nítida entre fazer e pensar; apresenta uma valorização exagerada da memória, uma necessidade de verbalização excessiva, uma concepção de conhecimento como absoluto; hierarquiza os conhecimentos – transformando diferenças em desigualdades; concentra-se na transmissão verbal do conhecimento; não favorece os alunos da “área popular” e, como decorrência, educa para a submissão (BARRETO, 2006 apud ABREU & VÓVIO, 2010 p. 189). A autora explora a transmissão verbal do conhecimento científico em seu sentido equivocado em se constituir como única forma de conceber o conhecimento. Defende a transmissão como um discurso sobre o objeto do conhecimento, o qual mesmo se estabelecendo entre sujeitos em diferentes posições, não impede a existência de reflexões, discussões e apropriação.

Considerar os imperativos da vida cotidiana de estudantes na EJA dentro dos conteúdos curriculares, não significa estabelecer degraus que separam tais necessidades dos conhecimentos científicos necessários a sua formação, mas procurar pensar na organização curricular de maneira a conceber espaços de construção do conhecimento a partir das experiências vivenciadas por seus principais envolvidos.

Diálogo e Dialogicidade na construção curricular em EJA

As subsídios encontrados no pensamento de Paulo Freire para uma construção curricular na EJA em nossas reflexões, procuram utilizar as categorias freireanas de diálogo e dialogicidade, considerando o importante direcionamento pedagógico que tais categorias podem vir a propor quando compreendemos a EJA dentro do seu significado na formação do sujeito.

Freire oferece uma contribuição significativa na formação de uma sociedade democrática e libertadora à medida que cria uma concepção de educação popular direcionada ao excluído do conhecimento e conseqüentemente da sociedade com a qual convive. Procurou construir e defender suas ideias em direção a um modelo de sociedade excludente, desigual e opressora, propondo a superação através do desenvolvimento da consciência crítica. Suas ideias sobre educação sucessivamente instigaram a construção de teorias com base no respeito aos educandos, na constituição da autonomia, na presença de uma educação dialógica, propondo uma constante reflexão que reformulou suas ideias e possibilitou a criação de novos paradigmas educacionais na recriação de uma *práxis* pedagógica libertadora.

O reconhecimento do homem como sujeito de sua realidade pode tornar-se possível através de uma metodologia problematizadora, construindo possibilidades de reflexão e ação sobre essa realidade. Dialogar as necessidades e urgências do outro se torna necessário ao trabalho docente na EJA, pois dentro do âmbito educacional deste segmento emergem particularidades que caracterizam seus participantes. Nessa construção de relações, entendemos ser a linguagem a primeira instituição cultural do ser humano, é por meio dela que as relações passam a fazer sentido.

Diante do campo conceitual abrangente no qual se compõe a dialogicidade da educação, não podemos deixar de enfatizar a importância da constituição da linguagem dentro da formação social do ser humano, à medida que esta abarca diferentes manifestações facilitadoras na construção de variantes instrumentos de comunicação. Contudo, não pretendemos fazer uma análise linguística, como mencionado

anteriormente, mas situá-la dentro de nossas discussões, tendo em vista seu papel fundamental na constituição do ser humano.

Falamos de uma linguagem como local de relações sociais, não apenas como a “representação do pensamento”, tampouco como “instrumento de comunicação”, mas como uma linguagem que *constitui e constitui a* ação entre os homens, por meio do trabalho coletivo. Entendemos ser o diálogo um caracterizador da linguagem e elemento constituinte de ações capazes de traduzir o pensar dialógico na educação.

Quando apreciamos o caráter histórico e social da fala, servindo como instrumentos de comunicação é possível, também, concebê-la como declaração de relações e lutas sociais. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos” (SHOR & FREIRE, 1986, p. 64). As relações de produção e sua estrutura sociopolítica revelaram-se, de certo modo, através da comunicação estabelecida em cada época ou grupo social. Na concepção de Bakhtin (1988) a vida é naturalmente dialógica, uma vez que não somos indiferentes ao mundo e aos outros, a nós mesmos. Confrontamo-nos, a todo instante, por meio de vozes, entoações, sistemas de crenças/valores, formas diferentes/semelhantes de pensar/sentir/conhecer/agir que silenciam/falam, concordam/discordam e estão sempre axiologicamente ligadas.

O reconhecimento do homem como ser histórico envolvido em um caminho de transformação, considera o diálogo de extrema importância nesse processo. Na procura por entender o diálogo nas obras freireanas, encontramos um de seus principais elementos, se não o seu elemento mais importante, *a palavra*. Esta viria como um meio para que o diálogo se estabeleça e ganhe sentido através da ação – reflexão de seus sujeitos. De acordo com Freire, 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 ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas entre seu permutantes (FREIRE, 2005a p.91).

Observar aspectos constituidores de uma prática dialógica em diretrizes curriculares traz a necessidade da compreensão do verdadeiro sentido do diálogo ao qual nos remetemos. Este sentido procura considerar o diálogo não apenas enquanto

situação de oposição ao monólogo, mas como uma “travessia” de algo por meio da palavra. Esse algo a ser atravessado remete-nos ao mundo das significações, das experiências, numa tradução da vida vivida para a vida refletida. Amplia a capacidade de duvidar e perguntar, distanciando-nos do sentimento de ter que encontrar todas as respostas e nos remete a um constante perguntar sobre os problemas práticos que envolvem a própria existência humana e sua condição⁴. O perguntar sobre esses problemas induz a tentativa de solucioná-los. Questionar é pôr-se diante de uma escolha e de uma decisão inadiável: abrir-se para o agir comum-pertencente e corresponsável ou manter-se iludido diante do jogo de forças no mundo e das relações humanas. (GALEFFI, 2008, p. 315).

Freire (1979) ressalta que, para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo. Não se trata de ter a razão superada pela palavra, mas no saber em que a (re) invenção e a investigação se constituam numa busca intrigante, impaciente e constante com o os outros e com o mundo. O diálogo aqui explorado faz um convite a seus dialogantes ao comprometimento com uma existência que é humana onde se torna necessário ser capaz de ver no outro sua própria condição. Não se trata apenas de um conhecer sobre algo que propõe um desenvolvimento intelectual, mas perceber-se como sujeito capaz de questionar, compreender e modificar a realidade a sua volta, num processo que implica no constante devir.

Nesse caminho, Freire (1996) pontua que o diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto pessoas, mas também enquanto expressões de uma prática social. Diante do objeto cognoscível, numa relação onde o diálogo é o elemento norteador, educandos e educadores são capazes de estabelecer uma relação assumindo uma postura de sujeitos cognoscentes na qual o diálogo mesmo assume o papel de mediador não permitindo um “vácuo” entre seus pronunciantes. Freire aponta para uma compreensão sobre o diálogo que vai além de percebê-lo como “espaço livre”, mas como um lugar para a educação dentro de uma postura que exige responsabilidade, objetivos, direcionamento, determinação e disciplina, na direção de uma educação para a transformação.

⁴ Esta observação ajuda-nos na reflexão filosófica necessária a compreensão de aspectos caracterizadores do diálogo no âmbito educacional.

Dialogar é também escutar, fundamentalmente, as opções e urgências do educando. Assim, o diálogo é o encontro do ser humano na busca do *ser mais*, por isso ele não pode fazer-se de forma vazia, fastidiosa, burocrática, sem esperança nas atitudes que dele podem nascer. O pensamento crítico que se materializa no diálogo como um constante processo de reconhecimento da realidade aberto na dialogicidade, corresponde a uma das possíveis atitudes geradas por um diálogo verdadeiro, apontado por Freire (2005, p. 95) como ”um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em

Freire (2005) nos traz um diálogo que mais que a pronúncia do mundo, é um ato de amor, significando compromisso com os homens que se encontram na condição de oprimidos⁵, assumindo responsabilidade com sua causa, a causa da libertação.⁶ É uma superação do sentimento de arrogância, de autossuficiência, de alienação da ignorância que dá lugar a confiança, a esperança, ao pensar verdadeiro, crítico, ao encontro dos homens para ser mais, acreditar em suas possibilidades, antes mesmo de dizer-se comprometido com suas necessidades.

Freire fundamenta a concepção “bancária” de educação na teoria antidialógica que vai de encontro a uma educação problematizadora. A educação “bancária” encontrada na ação antidialógica, pauta-se em atitudes que negam a autonomia dos educandos. A educação ao constituir-se libertadora tem suas bases no conhecimento dialógico, não permitindo a invasão ou manipulação, ao contrário, procura quebrar a dicotomia mundo-homens e possibilitar a transformação da realidade. Freire assinala que somente o homem, como um ser que trabalha que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (...) Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. (...) Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o

⁵ Em decorrência do processo de colonização, as relações de poder determinaram uma condição de opressor-oprimido em nossa realidade social. O caráter explorador e de dominação de uns para com os outros está historicamente presente na sociedade brasileira. Pode ser caracterizado primeiramente, pela relação entre colonizador e nativo, o senhor e o escravo, e sucessivamente, até os dias atuais, com diferentes configurações e podendo até ser mais sutil do que anteriormente.

⁶ O sentido de libertação remonta as definições para uma educação libertadora. Esta, por sua vez, busca desenvolver uma consciência crítica, a qual os educandos já são portadores, vendo-os como sujeitos da história. Procura mostrar que todos são agentes transformadores do mundo, capazes de decifrar os enigmas da sociedade, refletindo e buscando caminhos para mudar as situações de opressão.

humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 2001, p. 39).

Desvelar essa realidade a partir de uma educação que a problematize como verdadeira situação gnosiológica consiste em Freire (2001), na problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que admirem, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo (FREIRE, 2001 p. 57). A problematização do conhecimento frente a sua irrefutável relação com a realidade na qual se gera e sobre a qual ocorre, possibilita a construção do conhecimento e não sua simples repetição ou memorização, mas estando diante da realidade, construir um conhecimento que permite melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Dessa forma, estabelecer o diálogo excluído de uma educação dialógica é recusar-se a disponibilidade no enfrentamento de situações que a própria problematização pode gerar, pois o risco de uma “aventura dialógica” não promove o adormecimento, mas o dinamismo entre seus envolvidos. Em Freire, o diálogo e a problematização não adormece a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, a problematização educador-educando e educando-educador, vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE 2001, p. 36).

A procura por uma prática educativa libertadora embasada na dialogicidade perpassa pela construção de uma *conscientização* que oportuniza o homem a assumir o seu compromisso histórico à medida que reafirma este compromisso consigo mesmo. A “conscientização” proposta por Freire, não tem apenas um sentido político, mas, sobretudo epistemológico. Podemos considerar que isso implica em ter o homem como único ser capaz construir uma ação consciente sobre o mundo, intervir, mudar, escolher e ter autonomia. Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do

mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, os com os outros, ao impregnarem o mundo com sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em 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, 2005a p. 104).

No entanto, a conscientização para Freire se dá a partir da tomada de consciência a qual possui níveis característicos construídos por meio da ação dos homens enquanto trabalham, na coletividade e não no esforço intelectual ou individualista. Afirma a tomada de consciência como “uma operação própria do homem, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta que se lhe torna presente como uma objetivação” (FREIRE, 2001 p. 52). Assim, aponta para um nível mágico no qual os fatos não são apreendidos em sua complexidade. A tomada de consciência ainda não implicaria uma conscientização, mas seu aprofundamento proporciona uma “apropriação” desta como realidade histórica, passível de transformações. Em Freire (2005a), a percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la (FREIRE, 2005a p. 85).

Considerando que existem relações entre a sociedade e a educação, e que do ponto de vista dos que lideram educar de forma sistemática, objetiva a reprodução das ideias dominantes, uma proposta de conscientização para a formação crítica com vista à transformação da realidade, admite que seus envolvidos posicionem-se contra ideologia que afirma ser a escola um lugar de opressão. Freire evidencia que

é como seres conscientes que homens e mulheres estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres como seres “abertos” são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1979 p. 75).

Percebemos que Freire não apenas procurou trazer uma teoria que pudesse ser compreendida dentro de um modelo de educação e pedagogia, mas quais ações podem levar ao alcance de uma educação verdadeiramente libertadora. A categoria de libertação para Freire se estabelece na práxis onde é possível a ação e a reflexão dos

homens sobre o mundo para transformá-lo. É através do conhecimento da nossa falta de liberdade que possibilitamos nossa libertação. Para Freire (2005a p. 82), “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

O processo de alfabetização de adultos, compreendido sob um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores (FREIRE, 1979 p. 74). Esta condição possibilita o educando tornar-se um ser de práxis, preparado para o exercício da autonomia, frente aos desafios da realidade. A criticidade que alicerça a autonomia requer tanto do educador quanto do educando uma reflexão crítica, no movimento capaz de originar constatações, conhecimento, intervenção para sua transformação. Freire ressalta a existência de um “rigor metodológico” aliado ao “saber da experiência” e o “conhecimento organizado” (sistemizado) como exigência do caminho para a criticidade.

Assim, nossas reflexões em torno da categoria diálogo e dialogicidade na perspectiva freireana, possibilita discussões não apenas sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas nos permite pensar na construção curricular, vista como a base para o *que-fazer* pedagógico no espaço escolar e as ações que se concretizam a sua volta, dentro de uma perspectiva crítico-transformadora.

Pensar na construção curricular para EJA permitindo o diálogo como elemento norteador da prática docente, reconhecendo seus sujeitos como agentes ativos, reflexivos e transformadores, permite uma metodologia problematizadora da realidade dos educandos, utilizando esta realidade como ponte para os conteúdos programáticos. Dentro de uma educação dialógica, professor e aluno corroboram sobre um espaço de reflexão para a conscientização sobre seu papel como seres histórico-sociais, participantes do ontem, transformadores do hoje e capazes de sonhar com o amanhã.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; VÓVIO, Cláudia Lemos. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Revista Educação**. Vol. 53 n. 1 p. 183-196, São Paulo, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética** – a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni et al. São Paulo: UNESP, 1988.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139 Campinas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 49ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. **O diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica**. (in) BORBA, Siomara & KOHAN, Walter. (org.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, 5 anos depois: um legado de esperança**. Disponível em: ><http://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/PauloFreire5.htm><. Acesso em: 13 de Setembro, 2010 as 22h00minh.

GIROUX, Henry A. **A Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. IN: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.