



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS CAICÓ - CaC
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

ANTÔNIO ADAILTON DE MACEDO

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE

CAICÓ/RN

2021

ANTÔNIO ADAILTON DE MACEDO

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/Polo Caicó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Shirlene Santos Mafra Medeiros.

CAICÓ/RN

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M141i Macedo, Antônio Adailton de
O Interacionismo Simbólico e Educação Libertadora:
um diálogo entre Mead e Paulo Freire. / Antônio Adailton
de Macedo. - Caicó, RN, 2021.
198p.

Orientador(a): Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra
Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Pedagogia de Paulo Freire. 2. Memória
Experiencial. 3. Filosofia. 4. Mead. 5. Interacionismo
Simbólico de GH. I. Medeiros, Shirlene Santos Mafra. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ANTÔNIO ADAILTON DE MACEDO

O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/Polo Caicó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Shirlene Santos Mafra Medeiros – Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^a. Dr^a. Maria Reilta Dantas Cirino – Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior – Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Em memória de Francisca Cassiana de
Macedo, minha Avó.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio de toda sabedoria; sem ele, nada sou e com ele, sou tudo.

A toda minha família, em especial, à Maria de Fátima de Macedo, minha mãe, e a Altenor Bezerra de Macedo, meu pai; à Antônia Rocha Freire, minha noiva; pela paciência nos momentos de estresse, pelo estímulo para nunca desistir, pela confiança de que iria dar certo e pelo amor que recebi de todos. Agradeço pelos momentos de apoio nas dificuldades do caminho, pelas palavras de persistência e pelas palavras de amor e carinho, sempre nos momentos mais necessários. Meu esforço não valeria nada se não fosse o incentivo de vocês. Por reconhecer a importância da família e o caminho da persistência, como também, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente, nos de incertezas; muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena.

À Prof^a. Dr^a Shirlene, por ter aceitado ser minha orientadora, por ser sempre paciente; por seus ensinamentos que ultrapassam o conhecimento acadêmico e nos ensina para a vida; por seu jeito amoroso e doce de ensinar e corrigir, por sua sabedoria humana respeitadora, por sua capacidade serena de precipitar e de se ver no outro, por ver em mim, o que eu mesmo não via; por acreditar e me estimular, pela simplicidade vinda do amor de Deus; a tudo isso e muito mais, meu muito obrigado.

A todos os professores do PROF-FILO, pela dedicação com a qual nos ensinaram a desenvolver no filosofar.

À banca examinadora, Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior – UFRN, ao Prof. Dr. Francisco de Assis Costa e à Dra. Maria Reilta Dantas Cirino - UERN, por prontamente aceitarem o convite, que é tão significativo na minha vida; pela disponibilidade de tempo para ler minha dissertação e por trazer tantas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

A meus colegas de mestrado, por caminhamos junto e chegamos até aqui; em especial, a Andreza Magda, pela amizade, companheirismo e ajuda nos momentos difíceis.

Quero estender meu reconhecimento a todos e a todas que contribuíram direta ou indiretamente com esse trabalho dissertativo; minha gratidão. Que pela intercessão da Beata Lindalva e da virgem Maria, Deus abençoe a todos!

“A conscientização é um compromisso histórico. É inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho dissertativo com o título: "O Interacionismo Simbólico e Educação Libertadora: um diálogo entre Mead e Paulo Freire", pleiteia fazer um estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia, um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores da Escola José Rufino, em Angicos/RN. O Educador Paulo Freire foi considerado como patrono da Educação brasileira, pela então Lei 12.612 de 13 de abril de 2012, sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff, que o torna referência simbólica e pedagógica da Educação. Sendo que, esse título de homenagem ao educador pernambucano está sendo questionado, na tentativa de gerar um esquecimento das suas obras e da sua pedagogia. Contudo, questiona-se: Quais os interesses em desconstruir a memória social, pessoal e educacional da pedagogia de Paulo Freire? Quais as bases filosóficas do seu pensamento que caracterizam temores epistemológicos, filosóficos-pedagógicos e ou políticos? Com isso, analisamos os pontos e contrapontos da pedagogia freireana para reconstruir sua memória pessoal, social e as contribuições para o ensino de filosofia. As bases teórico-metodológicas do trabalho dissertativo foram o interacionismo simbólico da filosofia meadiana e a pedagogia de Paulo Reglus Neves Freire, com a utilização da memória também como recurso epistêmico, numa dialogia interacionista. Nesse sentido, as memórias experienciais, epistemológicas-filosóficas que influenciaram o pensamento de Paulo Freire foram observadas para a análise da sua filosofia, das bases do conhecimento freiriano, para entender os conceitos filosóficos de opressor/oprimido, liberdade, conscientização e responsabilidade na medida em que o autor relata sobre a educação crítica e libertadora. Assim, esse estudo da filosofia meadiana, freiriana, articulado à dialogia do interacionismo simbólico e à pedagogia de Paulo Freire; como era conhecido pela memória social; está passando por uma crise identitária. Para melhor entendimento da complexidade do exercício filosófico da problemática supracitada, da desqualificação contemporânea de Paulo Freire; da negação de sua memória experiencial, de sua história e a tentativa de seu esquecimento, como diz Paul Ricoeur, precisam ser averiguadas numa dialogia em tempos difíceis do conhecimento. A filosofia e dialogia de Paulo Freire - George Herbert Mead em tempos de descrédito gnosiológico. Existiu a preparação de uma proposta de intervenção e ou ação educativa- filosófica, a qual não foi possível pôr em prática na sua totalidade, em função do atual contexto vivenciado no mundo todo, da pandemia do COVID 19. Tal dificuldade nos impediu nos achados da pesquisa que, mesmo sem realizar todas as ações da ação educativa-filosófica, percebemos que a abordagem de Paulo Freire é atrativa porque se vale do cotidiano de alunos e professores nas interações em sala de aula; uma ferramenta mediadora que pode proporcionar e possibilitar aos sujeitos desenvolver conteúdos filosóficos de libertação, colaborando para a reflexividade da opressão, do oprimido; para a compreensão dos conceitos filosóficos realizados na formação de professores em Angicos de forma virtual, facilitando o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento reflexivo libertador.

Palavras-chave: Pedagogia de Paulo Freire; Memória Experiencial; Filosofia; Mead; Interacionismo Simbólico de GH.

ABSTRACT

The present dissertation with the title: "Symbolic Interaction And Freedom Education, A Dialogue Between Mead And Paulo Freire"; it calls for making an interface between philosophy and education, relating the autobiographical memory written by Paulo Freire, the constitution of his social identity - Self, as well as social memory, bibliographic based on symbolic interactionism in the philosophy of George Herbert Mead; and why the problem and attempt to erase Freire's social memory, this study will be supported in the philosophy of Paul Ricoeur, in the work: "Memory, history and forgetfulness". The Educator Paulo Freire was considered as patron of Brazilian Education, by the then Law 12.612 of April 13, 2012, sanctioned in the government of President Dilma Rousseff, which makes it a symbolic and pedagogical reference of Education. This title of tribute to the educator from Pernambuco is being questioned, in an attempt to generate a forgetfulness of his works and his pedagogy. However, the question is: What are the interests in deconstructing the social, personal and educational memory of Paulo Freire's pedagogy? What are the philosophical bases of your thinking that characterize epistemological, philosophical-pedagogical and or political fears? With this, we analyze the points and counterpoints of Freirean pedagogy to reconstruct his personal, social memory and contributions to the teaching of philosophy. The theoretical and methodological bases of the dissertation work were the symbolic interactionism of Meadian philosophy and the pedagogy of Paulo Reglus Neves Freire, with the use of memory as an object of study and also as an epistemic resource, in an interactionist dialogy. In this sense, the experiential, epistemological-philosophical memories that influenced Paulo Freire's thinking were observed for the analysis of his philosophy, from the bases of Freirian knowledge to understand the philosophical concepts of oppressor/oppressed, freedom, awareness and responsibility to the extent that the author reports on critical and liberating education. Thus, this study of Meadian philosophy, Freirian articulated in the dialogy of symbolic interactionism and the pedagogy of Paulo Freire, as it was known by social memory, is going through an identity crisis. To better understand the complexity of the philosophical exercise of the afore mentioned problem; the contemporary disqualification of Paulo Freire; the denial of his experiential memory, his history and the attempt to forget it, as Paul Ricoeur says, need to be investigated in a dialogy in times in difficult times of knowledge of pandemic of the philosophy and dialogy of Paulo Freire - George Herbert Mead in times of discredit and pandemic. There was the preparation of a proposal for intervention and or educational-philosophical action, which could not be implemented in its entirety, due to the current context experienced worldwide, of the COVID pandemic 19. There was the preparation of a proposal for intervention and/or educational-philosophical action, which it was not possible to put into practice in its entirety, due to the current context experienced worldwide, of the COVID 19 pandemic. This difficulty prevented us in the findings of the research that, even without carrying out all the actions of the educational-philosophical action, we realized that Paulo Freire's approach is attractive because it uses the daily life of students and teachers in the interactions in the classroom; a mediating tool that can provide and enable subjects to develop philosophical contents of liberation, contributing to the reflexivity of oppression, of the oppressed; for the understanding of the philosophical concepts carried out in the training of teachers

in Angicos in a virtual way, facilitating the teaching and learning process in the liberating reflective development.

Keywords: Pedagogy of Paulo Freire; Experiential Memory; Philosophy; Mead; Symbolic Interactionism of GH.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Diretorias Regionais de Educação e Cultura e 8ª DIREC de Angicos - RN	15
Figura 2 - Escola Estadual José Rufino-Angicos/RN	15
Figura 3 - Sala de aula que Paulo Freire lecionou em Angicos no exercício do Filosofar	17
Figura 4 - Eneide, aluna de Paulo Freire	152
Figura 5 - Monumento de Paulo Freire e as 40 horas em Angicos	160
Figura 6 - Memorial Paulo Freire em Angicos/RN - UFERSA	161
Figura 7 - Laboratório de Ensino de Filosofia: experiências de ensinar e Aprender	163
Figura 8 - Quais os desafios que lhe impulsionam nesse período de pandemia e para o retorno das atividades presenciais?	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DE PAULO FREIRE: A CONSTITUIÇÃO DO SELF	24
2.1 A MEMÓRIA E A IDENTIDADE PESSOAL DE PAULO FREIRE.....	39
2.2 A MEMÓRIA SOCIAL E A IDENTIDADE SOCIAL DE PAULO FREIRE	44
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SELF DE PAULO FREIRE	67
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DO SELF.....	71
3 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E AS MEMÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS-FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	74
3.1 MEMÓRIAS E ESCRITOS FILOSÓFICOS FREIRIANOS NAS BASES EPISTEMOLÓGICAS	74
3.1.1 A Filosofia Antiga (Platão e Aristóteles)	75
3.1.2 Filosofia Moderna (Marx e Sartre).....	77
3.1.3 Filosofia Contemporânea (Dewey).....	83
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E AS MEMÓRIAS EPISTEMOLÓGICO-FILOSÓFICAS DE PAULO FREIRE	84
4 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO	89
4.1 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	90
4.2 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	93
4.3 A APLICABILIDADE DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO DE MEAD E A PEDAGOGIA FREIRIANA.....	96
4.4 A METODOLOGIA E O MÉTODO DE PAULO FREIRE EMPREGADO NA FILOSOFIA.....	99
4.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: DESCRIÇÃO DO MÉTODO	113
4.6 A AÇÃO EDUCATIVO-FILOSÓFICA.....	122
5 EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO: UM PROBLEMA GNOSIOLÓGICO NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE E PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL NUMA VISÃO DE GEORGE HERBERT MEAD	124

5.1 EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?	124
5.2 EDUCAÇÃO E GNOSIOLOGIA	134
5.2.1 O papel do professor no processo gnosiológico	134
5.2.2 O papel do Aluno no processo gnosiológico	140
5.3 CICLO GNOSIOLÓGICO	145
5.5 ANGIOS UM LUGAR DE MEMÓRIA GNOSIOLÓGICA CENTENÁRIA FREIRIANA	159
5.6 A GNOSIOLOGIA FREIRIANA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO MEADIANO NA AÇÃO EDUCATIVA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES	173
APÊNDICE a – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO	173
APÊNDICE b – QUESTIONÁRIO INSTRUMENTO DE PESQUISA	175
APÊNDICE c – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	176
ANEXOS	185
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	185
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	190
ANEXO C – TCLE (PARA MAIORES DE IDADE).....	192
ANEXO D- TALE	196

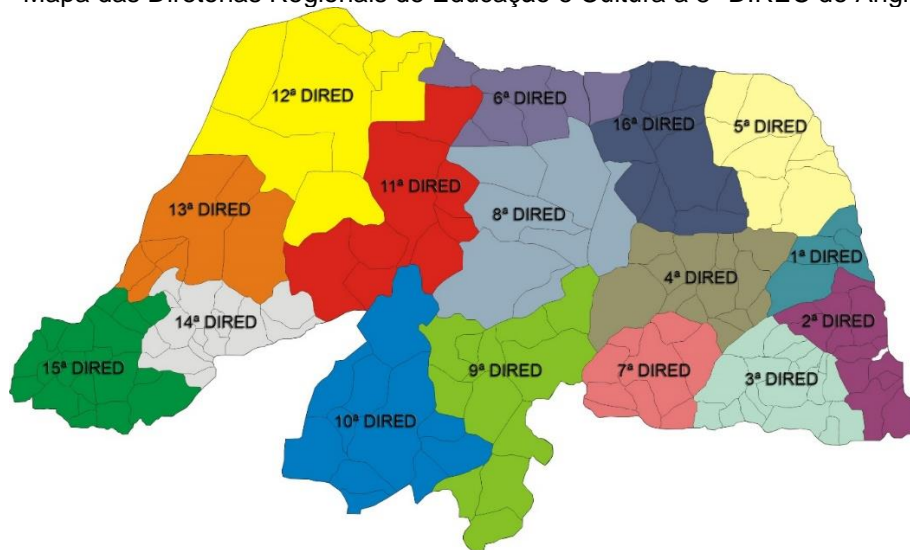
1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre a memória experiencial e social de Paulo Reglus Neves Freire, característica de uma identidade social - Self, constituída nas interações sociais, reflexo de suas vivências no processo formativo e das experiências de educação na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, torna-se desafiador pelo contexto histórico de negação de sua pedagogia e, em especial, requer uma práxis de ação filosófica diferenciada para o Mestrado Profissional de Filosofia.

Em relação à pesquisa, é bom salientar que o momento vivido da pandemia do COVID 19 transformou de diversas formas o contexto da pesquisa e sua intervenção e ou ação educativa-filosófica. Dessa forma, não foi possível pôr em prática a ação educativa-filosófica na sua totalidade, em função do atual contexto vivenciado, uma vez que o isolamento social era necessário; então, as ações foram feitas por meios eletrônicos com professores da 8ª Diretoria Regional de Educação e Cultura -DIREC de Angicos, nas plataformas digitais e ou pensadas de maneira que viessem a ser aplicadas futuramente com os estudantes. Convém, porém, ressaltar que os resultados foram favoráveis e a aprendizagem foi significativamente ampla, tanto para o pesquisador, como para os pesquisados. Apesar de todo o processo pandêmico no mundo todo, isso não eximiu o pesquisador de fazer um bom trabalho, comprometido com a pesquisa e o conteúdo.

Para melhor entendermos a região e cidade onde fizemos pesquisa, esta foi realizada na 8ª DIREC, cuja sede é na cidade de Angicos/RN. Vemos, então, no mapa abaixo que compreende as cidades de Afonso Bezerra, Angicos, Bodó, Fernando Pedrosa, Lajes, Pedro Avelino e Santana do Mato. É na cidade de Angicos que acontece nossa ação educativa-filosófica de forma virtual, na reconstrução de saberes, por meio do estudo, sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia; um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores, mais especificamente, na Escola José Rufino.

Figura 1 - Mapa das Diretorias Regionais de Educação e Cultura a 8ª DIREC de Angicos – RN.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (2021)¹.

Essas ações educativas-filosóficas foram desenvolvidas no Ensino de Filosofia na Escola Estadual José Rufino na cidade de Angicos – RN - sede da 8ª DIREC- na instituição que Paulo Freire desenvolveu suas experiências de Educação Popular, sendo que, algumas ações foram realizadas virtualmente. Aplicar a sua Pedagogia em tempos de pandemia e de Isolamento Social passa a ter uma nova proposição de ensino e de temas geradores, trabalhados de acordo a realidade e as necessidades sociais dos docentes e discentes.

Figura 2 - Escola Estadual José Rufino-Angicos/RN.



Fonte: Acervo do autor.

¹ A nomenclatura mudou, não é mais DIREC e, sim, DIREC - Diretoria Regional de Educação e Cultura, no entanto, não encontramos mapas atualizados.

Para melhor entender, é necessário expor a realidade da escola pública, em que é necessário fazermos um exercício diário para contagiarmos os alunos a submergir conosco na filosofia, sempre em busca de uma promoção do exercício filosófico do pensar livre de cada indivíduo, saindo da leitura abstrata para os textos filosóficos, contextualizando com o simbolismo gnosiológico de sua realidade. É necessário voltar seu olhar e seu pensamento à filosofia, construindo e reconstruindo conhecimentos, de maneira que cada um se sinta atraído pelo ato de filosofar, e nos propomos a fazer uma ligação dos conhecimentos teóricos filosóficos ao conhecimento já existente no aluno.

Com base na exposição supracitada, a dissertação visa identificar uma interface entre a Filosofia e a Educação, a partir de um olhar teórico-metodológico da Pedagogia de Paulo Freire com o Interacionismo simbólico de George Herbert Mead, da filosofia de Paul Ricoeur, por meio do estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia, fazendo sempre um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores e alunos da Escola José Rufino, em Angicos/RN, como recurso epistêmico, articulando a filosofia meadiana ao pensamento pedagógico gnosiológico de Paulo Freire, bem como, as suas contribuições para o Ensino de Filosofia, partindo do método de pensar simbólico e gnosiológico meadiano e freiriano.

A pesquisa tem o intuito de reconstruir a memória social e experiencial da Pedagogia de Paulo Freire nas obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Libertação*; *Mente, Self e Sociedade*, de George Herbert Mead (2010); *Educação e ação educativa*, descrita por Rita Maria Radh Philipp (1996-2018); com o auxílio de outras fontes, *Memória, Identidade Social da Formação Docente*, de Shirlene S. Mafrá Medeiros (2016); *Notas da Experiência*, de Jorge Larrosa (2002); Walter Kohan (2019) na obra *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*; e em Gadotti (2007) para compreender a educação libertadora e o diálogo entre Freire e Mead.

Com relação ao campo empírico para os estudos da memória social e experiencial da pedagogia de Paulo Freire, este foi vivenciado na cidade de Angicos - RN, e a experiência da ação educativa foi no ensino de filosofia na Escola José Rufino, para docentes e discentes num exercício do filosofar.

Figura 3 - Sala de aula que Paulo Freire lecionou em Angicos no exercício do Filosofar.



Fonte: Acervo do autor.

Nessa conjectura, no exercício do filosofar questionar-se-á: Paulo Freire e Mead e o estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia, um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores da escola José Rufino em Angicos/RN. Discutiremos sobre a gnosiologia e seus desdobramentos e o método freiriano de ensinar para a educação de filosofia nas salas de aula.

Em Freire, há uma compreensão básica do ser humano. Ele entendia o homem como um corpo consciente. A educação é possível para ele porque reconhece o ser humano como inacabado - imperfeito incompleto - necessitado de outros, inconcluso - em processo de transformação; vê a educação como uma situação de cognição. Abre assim a sua consciência ao mundo – o movimento da consciência que procura compreender o mundo e os fenômenos da existência humana, que possibilita o desejo de aprender, de reaprender, de esquecer, de compreender, capacitando homens e mulheres a aprender sobre todos os seres. Aprender com o mundo, com os outros e consigo mesmo produz um produto: o conhecimento filosófico.

O ensino de filosofia é um espaço onde podemos valorizar o conhecimento já existente no aluno; o que permite submetê-lo à crítica e à autocrítica, fazendo com que venha a se esclarecer ainda mais das realidades existentes em seu meio

social e se questionar, por meio da discussão e interpretação, sobre o que ele entende do mundo. Logo, esse processo faz com que o aluno desenvolva outra forma de pensar o mundo em que vive; ou seja, um pensar reflexivo, e como diz Mead, “intersubjetivamente” para um agir educativo filosófico. Desse modo, o método de usar temas geradores que venham da própria realidade do aluno, um facilitador do seu desenvolvimento e potencial, dando-lhe uma autonomia crítica. Com base na problemática supracitada, faz-se necessário um olhar na realidade dos educadores e educandos.

Na busca por uma educação de melhor qualidade, de um método de pensar, de resolução de problemas com base na filosofia social meadiana e freiriana, percebe-se que a experiência do método freiriano de educação pode ser colocado para o ensino de filosofia como método válido e inovador de valorização do conhecimento do aluno, em busca de uma filosofia construída e constituída por educadores e estudantes.

Os subsídios teóricos-metodológicos se fundamentam principalmente em Paulo Reglus Neves Freire, com sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, e outras (1967, 1987, 1992, 1996), sempre no diálogo com George Herbert Mead, com sua obra *Mente, Self e Sociedade*; com Paul Ricoeur (2007), e, também, enriquecidos com Medeiros (2016), Bondía (2002), Gadotti (2007), Kohan (2019), entre outros autores e comentadores da temática.

Os capítulos serão distribuídos da seguinte forma: inicialmente, no segundo capítulo, aborda-se sobre a real necessidade de envolver o aluno na filosofia, no contexto social escolar em que ele está inserido e que este venha a pensar criticamente sobre a sua opressão e sua libertação, a partir dos conhecimentos já obtidos e refletidos pelos filósofos, interpretados a partir de uma nova ótica. Isso para que o exercício da busca incessante pelo filosofar seja algo prazeroso e que a construção da identidade do self filosófico consiga libertar o ser da opressão, tornando-o responsável pelo seu pensar, pelo seu refletir e este possa se responsabilizar pelo mundo em que vive, por uma pedagogia libertadora da autonomia e da esperança, construída com os oprimidos. Contudo, o que é imprescindível praticar para alcançar o objetivo de fazer do homem, o sujeito do seu pensar e agir, a partir do pensar o passado, modificando o presente e refletindo o futuro, deixando de ser objeto de manipulação?

Por esse questionamento, a presente proposta foi se configurando ao longo de várias constatações vivenciadas no contexto da Escola Estadual José Rufino, na cidade de Angicos; a mesma escola em que Paulo Freire fez sua aula inaugural do seu Projeto na década de 60. Dada a relevância do estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia que nos traz a realidade vivenciada de um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores da Escola José Rufino, podemos reconstruir a memória da vida de Freire em Angicos, e ao mesmo, trazer para o presente a sala de aula do passado como referência para a sala de aula do presente, sem que seja feita uma ideologia da história, mas sim, uma comunicação de seu método ontem e hoje. Nessa mesma sala, foi inserido o método que na década de 60 alfabetizou 300 pessoas; agora, com intuito de ser uma nova metodologia para o ensino de filosofia. Método esse que dialoga com a sociedade e, ao mesmo tempo, é atraente e mediador entre a filosofia e o conhecimento já construído pelo aluno.

Enfocaremos a memória experiencial de Paulo Freire e a constituição do Self, a fim de apresentar o real instrumento da libertação a partir do olhar para si e do diálogo entre os homens; a gênese do diálogo libertador freiriano, o qual se afasta da concepção mágica, fantasiosa do mundo, para uma visão de saída da opressão para autor da própria história.

Porém, podemos nos perguntar qual a necessidade de apresentarmos uma história e memória freiriana e uma filosofia libertadora para alunos em um processo educacional em que o diálogo e as palavras geradoras seriam retirados do ambiente onde eles vivem? Freire coloca o ser humano como centro deste diálogo transformador e filosófico; ele o relaciona ao parto, pois faz uma relação ao criar e gerar novos sentidos para si e transformar-se de dentro para fora (FREIRE, 1987, p. 19). O nascimento da identidade pessoal como resultado dessa interação entre o eu e o outro e a sociedade, na visão meadiana, provoca novas formas de pensar a identidade social freiriana, como explica Medeiros (2016), a memória como elemento essencial para a constituição do self.

A relevância para essa pesquisa está em propiciar o estudo sobre interacionismo simbólico e a gnosiologia, de Freire e Mead, aos professores e alunos da Escola Estadual José Rufino, da cidade de Angicos, além de um método de pensar o ensino de filosofia que esteja em dialogia intersubjetiva com os conhecimentos já existentes e o da sala de aula, tornando a filosofia mais

fascinante aos estudantes; propicia também, conhecer a gnosiologia e o diálogo na memória de Paulo Freire. O pensar e repensar gnosiológico e a história não contada de Paulo Freire no seu projeto em Angicos/ RN, direcionam os alunos para um olhar filosófico dos problemas relacionados a si e ao outro, despertando-os para uma visão crítica do ambiente em que vivem, por meio do estudo filosófico e da inquietação provocada pela mesma como forma da ação e conscientização no filosofar.

O pensamento de Paulo Freire tem como preocupação principal a libertação do homem; assim, para conseguir um diálogo maduro, é preciso aprofundamento do ser humano. “O diálogo é a condição fundamental para a verdadeira humanização dos homens” (JORGE, 1979, p. 160). Não existe nada mais perfeito para esse aprofundamento do que o diálogo que se torna o instrumento completo para a libertação, por ele ser o meio e a forma mais eficaz de humanizar o homem.

No terceiro capítulo, analisaremos a libertação pelo diálogo filosófico, a qual já era entendida por Freire, como o que o homem tinha de mais poderoso: a palavra. Aprofundaremos o pensamento freirano com o Interacionismo Simbólico e as memórias epistemológica-filosóficas que influenciaram o pensamento de Paulo Freire; a reflexão filosófica freiriana, que parte da realidade do professor/aluno e faz com que ele se afete e transforme o meio em que vive. Portanto, a palavra transforma e humaniza todos aqueles que se propõem a refleti-la, por isso, torna-se um instrumento de libertação filosófica.

As Memórias e escritos filosóficos freirianos, nas bases epistemológicas, trazem o diálogo consciente e autêntico dos principais problemas enfrentados e analisados pelo pensamento filosófico, o qual se torna instrumento de uma mente aberta entre homens livres. Freire parte para a sua definição filosófica com base em vários autores, desde a filosofia antiga, com Platão e Aristóteles, à filosofia Cristã, com Tomás de Aquino, e ao encontrar na filosofia moderna, com Marx e Sartre, um amplo suporte para seu pensamento, até mesmo nos filósofos contemporâneos, Dewey e Habermas, em todos, trabalha o diálogo. O diálogo filosófico, segundo Freire, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 44). A construção de temas geradores locais torna-se um ato fundamental

de comunhão entre dois pólos: o "eu" e o "mim", de uma forma crítica de pensar a realidade.

Já no quarto capítulo, mostraremos o eu e o outro como conhecedores de ações e contextos que se tornaram bases de um autêntico diálogo crítico e libertador, em que a mediação trará um novo olhar para os fatos já conhecidos e dará um novo sentido a eles. Partiremos das experiências filosóficas da pedagogia do oprimido e da pedagogia da autonomia. Tais elementos possibilitam a fusão entre o "eu" e o "mim" em nós. O diálogo é “um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (JORGE, 1979, p. 36).

O homem só pode fazer sua história e memória a partir do momento em que se põe a praticar uma reflexão crítica do meio onde vive e, a partir disso, o transforma e recria sua história pela problematização que faz os demais sujeitos, no mesmo contexto, se pronunciarem. Deste modo, o ser humano vai sendo não mais um objeto de manipulação, mas um objeto de transformação que “imita a palavra divina que é criadora por excelência” (JORGE, 1979, p. 48-49).

A Filosofia e a Educação freiriana trarão a rememoração da experiência de Paulo Freire na Educação, com suas considerações gerais sobre a Filosofia e Educação, diante das experiências Filosóficas na Pedagogia do Oprimido, de maneira que estabelecemos com os alunos o método Paulo Freire, com a escolha das palavras geradoras; diante de uma troca de saberes, deixando as cartilhas e livros pré-prontos, é uma construção de saberes coletivos em que “lado a lado se ensina [...] lado a lado se aprende” (BRANDÃO, 1981, p. 22) uma filosofia estabelecida no diálogo do eu com o outro.

A pesquisa adotará as concepções filosóficas de George Herbert Mead e a pedagogia de Paulo Freire, com o método de pensar meadiano e freiriano de ensinar, até a maturidade e reencontro e análise do método, com as experiências filosóficas na pedagogia da autonomia já no fim de sua vida, em que ele faz uma análise da filosofia proposta na pedagogia do oprimido e das suas implicações. Em síntese, Freire vê os avanços e os retrocessos educacionais no Brasil, desde sua obra de 1969, com o propósito de fazer uma releitura do oprimido, agora, em sua “autonomia” ou pela falta da mesma.

Os conceitos comentados e construídos pelos estudantes e educadores, não serão discutidos de forma superficial e vazia, mas de forma concreta e embasada nos seus conhecimentos adquiridos e trazidos do meio social onde vivem, para a sala de aula, após um aprofundamento filosófico, mediatizado pelo professor.

No capítulo final, trabalharemos com Extensão² ou comunicação³, em que abordaremos um problema gnosiológico na concepção de Paulo Freire e o processo de interação social numa visão de George Herbert Mead. Isso se refere ao tipo de educação extensionista e comunicada, suas concepções falhas e acertos e o caminho para uma melhor educação comunicada que respeite os saberes dos camponeses e não a uma mera extensão dos conhecimentos já existentes, prontos e pré-formados que não se encaixam em todos os locais.

É preciso entender, primeiro, a extensão e a comunicação para entendermos o porquê de o método extensionista não combinar com a liberdade educacional e não respeitar os educandos, e entender a comunicação como sendo ato de dialogar com o outro, transformando-o de maneira mais concreta, sem fazê-lo perder sua cultura e saberes já pré-existentes.

É no contexto do conhecimento que existe que compreendemos também o centenário de Paulo Freire em 19 de setembro de 2021 e suas diversas homenagens em todo Brasil e no mundo; os 100 (cem) anos de nascimento do grande pedagogo e pesquisador e filósofo brasileiro que mudou o jeito de ver a relação professor e aluno na educação. Isso traz um pensamento de força e de coragem em tempos difíceis e nos ajuda a compreender e a contribuir cada vez mais por uma educação libertadora.

Concluiremos com a construção de um dicionário de conceitos filosóficos contemporâneos, unindo as palavras para a formação de uma educação libertadora filosófica, fundamentada na memória experiencial e interacionista meadiana e freiriana.

Os estudos a respeito do interacionismo simbólico e da gnosiologia, freirianos e medianos e suas convergências com autores filosóficos, tornam-se

² “[...] importância da crítica que Paulo Freire faz ao conceito de extensão como ‘invasão cultural’, como a atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação.” (FREIRE, 1983, p. 8)

³ “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983, p. 46).

relevantes por enfatizar uma formação filosófica para os educadores e estudantes de forma crítica, reflexiva e emancipatória. Logo, tem o intuito de mostrar uma forma diferente de abordar a filosofia aos jovens de hoje (quase sempre conectados a todos os tipos de tecnologias) e ensiná-los a procurar formas inovadoras de/para buscar o novo por meio do agir, refletindo sobre os problemas vivenciados na contemporaneidade. A filosofia está em busca constante do desconhecido e ela procura cada vez mais, ao tratar do seu ensino, investigações que possam trazer uma reflexão sobre os assuntos mais atuais do mundo, fazendo uma relação com a realidade na qual os alunos estão inseridos e sempre a procuram.

2 A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DE PAULO FREIRE: A CONSTITUIÇÃO DO SELF

Para entendermos os escritos freirianos, não podemos deixar de entender, antes, a sua memória experiencial, sua identidade social na sua história e o seu percurso na memória pessoal e social de vida. Ao analisarmos a memória social, arquivada de Paulo Freire, na qual se encaixam várias de suas teorias acerca do ser humano como um ser social; vemos suas diversas formas de ver a educação, não apenas como método de transmitir conhecimentos já preestabelecidos, mas como uma construção desses conhecimentos de forma mais prática e envolvente, em que o aluno não só aprenda, mas viva e trabalhe com esforço para compreender o mundo. O mundo que o possibilitou a ter as experiências e a iluminação para defender a educação para os oprimidos.

Precisamos entender, antes, o conceito de memória:

Independentemente dessas razões, o que é notável, a partir de um ponto de vista teórico, é que o conceito de memória foi alterado no decorrer do século XX: não só porque o mundo social nos obriga a nos concentrar no presente ou porque estamos acostumados a objetos que, de uma forma ou de outra, nos ajudam a "recordar", mas porque o próprio modelo de memória como um "depósito" de vestígios do passado, um modelo que data, pelo menos, já em Santo Agostinho foi completamente reformulado. (MEDEIROS, 2016, p. 50).

É no sentido moderno que Medeiros (2016) entende o conceito de memória como uma multiplicidade de funções que se inter-relaciona. O que temos como memória são redes de atividades, que ao serem estudadas, revelam que o passado não se conserva como nos foi ensinado, mas está em constante mudança e “é constantemente selecionado, filtrado e reestruturado em termos fixados pelas questões e necessidades do presente, tanto nos níveis individuais quanto nos níveis sociais”. (MEDEIROS, 2016, p. 50) A história é constantemente mudada, modificada, alterada e manipulada, não sendo mais “depósito” como no conceito agostiniano⁴.

⁴ A memória, enquanto persistência de imagens produzidas pela percepção sensível, corresponderia à essência (Deus Pai), aquilo que é e nunca deixa de ser; a inteligência seria o correlato do verbo, razão ou verdade (Filho); finalmente, a vontade constituiria a expressão humana do amor (Espírito Santo), responsável pela criação do mundo. (AGOSTINHO, 1980, p. 25).

Nesse conceito, Medeiros (2016, p. 51) explica a “memória não apenas como depósito, mas como pluralidade de funções, que para Mead⁵, são (re)construídas intersubjetivamente, nas interações a partir das experiências sociais”, assim, não só construímos memórias, mas as reconstruímos nas interações sociais.

Em torno das memórias e das experiências de Paulo Freire, percebemos uma constante interação simbólica na construção social e pessoal de sua identidade, pessoal e na experiência social. Segundo Medeiros, “são selecionadas pela capacidade de reflexividade do indivíduo, incorporadas no diálogo com o outro generalizado, o ‘Eu’ e o ‘Mim’, nos aspectos individuais e sociais ao longo da vida” (MEDEIROS, 2016, p. 51). Sobre esse conceito de memória, com base na filosofia social de Mead, Medeiros (2016, p. 250) afirma que “a memória é um elemento essencial para a constituição do Self”⁶.

Essas memórias e experiências de vida fizeram com que Freire se transformasse em um homem de fibra, de forças, que o tornaram, não, um advogado⁷ – ele não via na advocacia sua verdadeira vocação – mas um professor, um educador, não de elites, mas de homens e mulheres de mesma fibra e sofrimento, erguidos no solo quente e sofrido do sertão nordestino. Essa formação de lutas e de vivências nordestinas contribuiu para que tornasse advogado, não mais dos juizados, mas de uma educação em mutirão, em que “os homens se libertam em comunhão”. É este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que pode levar a manifestações, as quais Fromm chama de “necrófilas; de destruição da vida; da sua ou da do outro, oprimido também” (FREIRE, 1987, p. 29).

Nesse contexto, Medeiros (2016, p. 58-59) afirma que a memória é uma construção social com base nas experiências vividas. Portanto, é experiencial,

⁵ É nesse mesmo sentido que Medeiros comenta acerca do pensamento de Mead, como podemos perceber “o self ao qual Mead se refere. No nosso entendimento, surge quando o diálogo dos gestos é assimilado pela conduta da forma individual e ao evocar através das reminiscências as atitudes dos outros em seu processo particular, então, surge o self no processo social”; (MEDEIROS, 2016, p. 125) o crescimento do Self individual que vem ao fazermos relação com o processo do amadurecimento do Self freiriano.

⁶ O Self mediano se caracteriza “Self”, o “eu” refere-se ao processo pelo qual o sujeito se deixa experimentar por si mesmo, age como o self e se percebe reflexivamente e conscientemente como um objeto de experiência, capaz de se denominar “mim”.

⁷ Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Mas abandonei o direito depois da primeira causa: um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante. (FREIRE, 1979, p. 10).

reflexo de vivências; a “identidade pessoal não é estática, única, mas sim, [...] caracteriza-se por seu dinamismo; é social e pode ser interpretada também como exercícios diversificados das representações dos papéis sociais nas instituições”; a autobiografia de si, o seu entendimento pessoal de sua identidade, sua expressão.

É na memória experiencial e autobiográfica que ele reconhece que “minha pobreza tal é, que não tenho presente melhor: trago este papel de jornal para lhe servir de cobertor; cobrindo-se assim de letras, vai um dia ser doutor” (MELO NETO, [s. d.], p. 24). Uma expressão clara de uma identidade forjada na experiência e rememorada de forma a trazer uma interação com o *eu* do presente, como afirma Medeiros (2016). O poema “morte e vida Severina”, que retrata as dificuldades do sertanejo e sua caminhada com uma vida de morte, pode ser a mesma caminhada que Freire faz ao trilhar o caminho da educação para os que não têm nada; o poeta João Cabral de Mello Neto, mostrando a dificuldade enfrentada pelos mais pobres, conta sua história.

O meu nome é Severino,
 como não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem falo
 ora a Vossas Senhorias?
 Vejamos: é o Severino
 da Maria do Zacarias,
 lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.
 Mas isso ainda diz pouco:
 se ao menos mais cinco havia
 com nome de Severino
 filhos de tantas Marias,
 mulheres de outros tantos,
 já finados, Zacarias,
 vivendo na mesma serra
 magra e ossuda em que eu vivia.
 Somos muitos Severinos,
 iguais em tudo na vida:

na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas
 e iguais também porque o sangue,
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte Severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte Severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 alguns roçados da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra. (MELO NETO, [s. d.], p. 2-3).

Dessa forma, na memória social, muitos Severinos/Paulos existiram nos sertões nordestinos, abalizaram a sua memória pessoal, intersubjetiva e experiencial na família, na escola, nos grupos sociais de pertença, na universidade e nos sertões. No entanto, a grande diferença não foi o nome, mas o modo que o fez (Paulo) agir diferente, que o fez perceber que a vida que vivia, as experiências que viveu são de transformação e de experimentação. Ele conviveu no meio de toda a sociedade, chegando a migrar de sua terra para alcançar melhores condições. Por isso, é necessário que sua história não caia no esquecimento, como qualquer outro Paulo, nascido de Edeltrudes e Joaquim, e sua memória não pode ser esquecida. Então, temos a incumbência de fazer com que sua identidade pessoal e social não caia no esquecimento ou seja destorcida.

No que se refere a Paulo Freire e a sua experiência, era um homem cheio de desejos de mudanças em uma sociedade opressora; de família pobre, tendo que se mudar para sobreviver. Um ser humano, como todos os outros, mas comprometido com o espaço e no tempo; sempre se esforçando para se tornar um

"sujeito da história", mas ao mesmo tempo, um homem arraigado na realidade brasileira; o que levanta várias questões do ser e o leva a se comprometer com o outro e com a situação em que ele vive. Sua humildade não se confunde com mansidão descomprometida, muitas vezes vemos raiva em suas palavras.

Vamos imergir no homem Freire, no seu ser humano; iniciemos como Freire se vê e o que ele pensa de si mesmo, quais são suas frustrações e alegrias, dificuldades, crises e sua vocação familiar e educadora, revolucionária.

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, na capital de Pernambuco, Recife, mais precisamente no bairro Casa Amarela.

Filho de um Militar do Pernambuco, Joaquim Temísticles Freire, homem simples, nascido no Rio Grande do Norte: "espírita, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremante bom, inteligente, capaz de amar: meu pai". (FREIRE, 1979, p. 13).

Sua mãe Edeltrudes Neves Freire, "pernambucana, católica, doce, boa, justa: minha mãe" (FREIRE, 1979, p. 13). Teve grande influência na fé em Deus que Freire carregou por toda a vida.

Mesmo tendo perdido seu pai muito novo, ele reconhece muito da personalidade freiriana herdada de seu pai, como também de sua mãe, com quem viveu muitos anos ainda. A bondade em perceber em si a possibilidade de mudança de uma educação, a inteligência de poder pôr em prática a capacidade de amar os que são abandonados pelo social/político, o zelo pelo ser humano, sofrido de carne e ossos, que perambula pelas terras brasileiras, muitas vezes sem rumo, destino certo, a não ser a morte; ver o ser dentro de si e deixar sua marca no outro. O seu pai, mesmo tendo morrido há muito tempo, deixou uma marca indelével (FREIRE 1979, p. 13) dentro do coração do pequeno Paulo Freire, que não se apagou durante sua vida, como filho, pai, educador de almas, pois a sua herança não foram bens materiais, mas o que não pode se apagar jamais, e permanente ficou na vida de Freire até a sua morte, o amor pelos semelhantes.

O diálogo freiriano é um legado familiar. Diz ele:

Com eles (**os pais**), aprendi o diálogo que procura manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho me escutou quando lhe disse que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-

me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jabotão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente. (FREIRE, 1979, p. 13-14) (*grifo nosso*).

Diálogo que levou para a vida e o colocou em prática não só em sua família, mas para todo o Brasil. Sempre mantendo a fé em Deus⁸, que ele nunca abandona, a qual muitas vezes não consegue compreender o sofrimento forte nessa mesma fé. Assim como Severino, que tem que deixar sua terra natal por causa da fome que assola os pobres daquele lugar, começa, assim, uma saga de imigração que o fará pensar muitas coisas a partir da experiência vivida, um olhar para o sofrimento de si e do outro.

Podemos até nos perguntar se Deus não atrapalhou o pensamento freiriano, no entanto, Freire só é o ser humano e educador que foi quando o ligamos ao seu ser religioso e seu engajamento nos movimentos religiosos e sociais ligados à igreja Católica. Já em sua época, “os grupos reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse representante dos oprimidos” (FREIRE, 1979, p. 11), sempre se pensou que seu pensamento poderia ter tomado outro rumo se ele não fosse abertamente religioso. O seu pensamento é um pensamento cristão e sua grandiosidade está em seguir ao Cristo amoroso e libertador, não opressor nem tirano como muitos querem que Deus seja. Freire segue o “ame ao seu próximo como a si mesmo” (Mt. 22, 39). Não podemos dizer “e se ele não fosse religioso seu pensamento seria mais reconhecido filosoficamente?” o que importa para Freire é o ser humano viver liberto da opressão, tendo liberdade de escolhas, mesmo que os outros não o compreendam. Para ele, cada indivíduo tem o direito de escolher o que quer ser,

⁸ O entendimento de Deus, para Paulo Freire e sua fé, o humaniza e o torna um pensamento autêntico e diferente dos demais, isso pode ser um dos argumentos para não o reconhecerem como filósofo, por ele se abertamente cristão. No entanto, seu pensamento transcendental o coloca em relação contínua com o existencial. “O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um **Deus** e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim, em um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Essa tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento”. (FREIRE, 1979, p. 20).

seu pensamento é marcado na fé e talvez foi por ela que ele fez a diferença na educação brasileira. Deus só é expressão de dominação quando o propósito do homem não é bom, se utilizar qualquer meio para propagar o mal. Ao contrário, a “situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (FREIRE, 1996, p. 31). Isso é o que os opressores querem que pensemos, Deus quer o bem de todos.

Em uma cultura de globalização em que o lucro está em primeiro lugar e Deus está em último, Paulo vem na contramão do projeto de desumanização do homem.

A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela, não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

É nessa definição que ele encontra sentido no Deus de sua mãe, na fé que foi repassada e no propósito de libertar no diálogo já vivido em sua família; na dureza do sertão onde a fome e a sede não são só a falta de alimento e de água, mas a falta de conhecimento e de amor ao próximo. Sua família sempre foi o pilar de sua fé e da experiência de diálogo libertador.

A família, ao chegar a Jaboatão, percebe que a vida lá também não é fácil. Lá, ele perde seu pai (FREIRE, 1979, p. 14) e enfrenta a dor da morte da separação de um ente querido, a perda de uma referência de um protetor da pessoa que lhe era exemplo de firmeza e amor. Tal perda lhe traz a experiência da fome na própria carne e lhe faz compreender a fome do outro. No mesmo Jaboatão, o menino se torna homem pela força da necessidade, pelo sofrimento que devasta, que não se afogou na dor e na falta de esperança em tempos melhores; lá também viveu entre os meninos da época, com os quais se misturou, brincou, sofreu e sorriu; foi aí que as primeiras “iluminações” apareceram, muitas vezes de forma surpresa e ingênua,

um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens. (FREIRE, 1979, p. 14)

Paulo Freire ao relatar da moça que viu, despida, demonstra sua humanidade quando jovem e sua admiração ao ver a jovem bonita e sem roupa. Logo depois, ele mostra a preocupação que tem com toda a gente, mesmo com tão pouca idade. Essa experiência já é um embrião da eterna luta para mudar o que não estava bem; fazer com que aquela preocupação que ressoava em seus ouvidos, tomasse consciência do seu dever em mudar aquela situação. Ele era o povo.

Ele esteve no meio do povo; ele foi o povo; ele sentiu na pele, fez de sua memória experiencial vivida e experimentada, a sua âncora de trabalho para a libertação dos oprimidos. Freire materializa o pensamento dos oprimidos daqueles que pensam e não transformam e não consegue sair do pensamento de oprimidos, não conseguem fazer sua autonomia. Ele tenta fazer um pensamento praxiológico pensar e faz não porque quer, mas porque a vida lhe possibilitou isso; consequências das ações do indivíduo do conhecimento. Ele sentiu a história sendo feita de tal forma que resolveu ver outras possibilidades de educar para que os comportamentos do povo possam beneficiar a sociedade como um todo e termos homens e mulheres livres. Paulo entende o pensamento de Ricoeur (1994, p. 218), quando este diz que “o significado da existência humana não é apenas o poder de mudar ou dominar o mundo, mas também a habilidade de ser lembrado e recuperado no discurso narrativo”. Isso torna o indivíduo narrador de sua própria história, não ser apenas um mero expectador no mundo, mas agir de forma a construir sua narrativa autônoma, sem ser ditado pelos opressores. Freire, em seu tempo, vê a memória coletiva e particular do povo ser violada pelo ato de não compreenderem o que está a sua volta e assim, aceitarem toda forma de opressão vinda do poder vigente e sem reclamar. Para ele, isso não poderia continuar, algo deveria ser feito.

Para entendermos, “sua natureza humana expirava e aspirava a sua essência de homem genuinamente recifense, nordestino” (FREIRE, 2006, p. 558). Sua esposa Ana Maria ressalta que o “pensar e agir como Paulo pensou e agiu por toda a sua vida são formas de se pôr no mundo, de comportamentos que só podem ser gerados e fazer parte do patrimônio de pessoas autenticamente nordestinas” (FREIRE, 2006, p. 558); ela ainda assinala que “sua compreensão epistemológica e antropológica não poderia ser tal qual é se Paulo fosse um homem do sudeste brasileiro” (FREIRE, 2006, p. 558) ou de outra região. Freire só

foi e pensou dessa maneira porque nasceu, viveu quase toda a sua história no caloroso nordeste, onde o pensamento de oprimidos era, em sua época, visível e palpável em todos os lugares. Sua história está ligada ao povo e ao lugar onde ele viveu; todos os seus conceitos mais profundos estão entrelaçados a sua experiência de vida ao sentir na pele muitas das situações.

O melhor conceito para falarmos da história freiriana é o conceito de Ricoeur (1994, p. 139), que diz, “a definição ordinária da história como conhecimento das ações de homens do passado procede desta restrição do interesse à esfera dos acontecimentos assinaláveis a agentes humanos”. O ser humano tem história/memória e somente ele faz dela um ato de recordar, não há outro ser vivo que tenha a capacidade e o interesse no conhecimento historiográfico. A história ensina e narra os acontecimentos de forma humana. Paulo Freire (1979, p. 14) lembra: “com dificuldades enormes, fiz meu exame de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia rato com dois rr”. Em sua memória, ele sabia da dificuldade dos pobres de terem uma educação; ele experimentou isso no cotidiano de sua vida. Ele sente na pele as dificuldades do ser oprimido.

São essas lembranças freirianas que queremos construir de forma lúcida e autêntica, mostrando suas verdadeiras expirações a partir de suas memórias históricas experienciais e como ele constrói o seu *self*⁹; uma identidade forjada de forma coletiva no contexto familiar e nos grupos sociais com que conviveu.

É nesse sentido que Medeiros (2016, p. 43) afirma:

Na memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram mais frequentemente em contato com eles. (MEDEIROS, 2016, p. 43).

É dessa maneira que a história faz seu sentido em fazer memória, o seu contexto está ligado aos seus membros que fazem parte da sua experiência. Ele

⁹ A experiência do self freiriano está no diálogo por meio do qual o indivíduo vai construindo e reconstruindo o seu pensamento na interação com outros indivíduos no diálogo. “O self surge a partir do diálogo de gestos, envolvendo uma espécie de atividade cooperativa; sendo que o diálogo de gestos, no entanto, não traz em si a referência do indivíduo, do organismo a si próprio, não é um agir que exija resposta da forma em si, embora seja uma conduta em relação ao comportamento ou à conduta dos outros”. (MEDEIROS, 2016, p. 120).

se faz parte do grupo e por meio dele se torna um deles, a experiência o une ao grupo que o afeta de forma a construir sua identidade, sua self.

É nesse contexto que Medeiros (2016, p. 44) entende que em “Mead, a memória é um elemento presente no self, (re) construída a partir das experiências sociais, pois a mente e o self individual se originam no processo social”. A memória individual perpassa pela memória social dos grupos com os quais o indivíduo conviveu, que estiveram com ele e o influenciaram.

Ana Freire destaca bem sobre a dificuldade da memória:

Como guardar a memória de alguém sem trair sua vida? Guardar os tempos vividos com Paulo na minha memória, no córtex de meu cérebro, no meu corpo consciente, é fácil: foram tempos intensamente vividos, profundamente sentidos. (FREIRE, 2006, p. 24).

Como passar para o papel a memória vivida, sentir e está lá é diferente de fazer-se memória, de continuar a reconstruí-la de maneira a não a trair, a ser o mais fiel possível e conectar ao máximo o sentido no momento. A memória filosófica freiriana nos ajuda a compreender o seu vínculo com o mundo.

Freire¹⁰ (1979) já se embrenhava nas leituras de filosofia, psicologia e linguagem. Ele era educador por prazer e ao mesmo tempo ajudava no sustento da família. A juventude traz as dúvidas normais para a época; ele se afasta da igreja, não sentindo a resposta que a vida pede nas palavras dos padres, mas não se afastaria de Deus. Com o esforço da mãe, um ano após, volta; agora não mais pelos sermões do púlpito, mas pela leitura de Trintaão de Athayde¹¹, a qual chega a citar em seu livro “Educação como prática da liberdade”. Ana Freire (2006) enfatiza que Freire se sentia muito confortável ao conversar com pessoas das classes mais baixas. Ele apreciava suas ideias, discursos, costumes, experiências e crenças. Essas coisas despertaram seu senso de unidade, simpatia e cooperação e o fizeram compreender mais dialeticamente o comportamento especial de ouvir filosofia, política, ciência e a própria vida com eles e deles; ele se afetou ao fazer sua imersão familiar e com o povo.

¹⁰Discutir Freire a partir da ideia de Self em Mead “explica que a pessoa se torna um self à medida que pode assumir a atitude do outro e agir em direção a si mesmo como os outros agem. Assim, à medida que o diálogo de gestos pode se tornar parte de conduta, para direção e controle das experiências, então um self pode surgir”. (MEDEIROS, 2016, p. 127), em Freire encontramos essa mesma afetação descrita em mead.

¹¹ Alceu Amoroso Lima- pseudônimo Tristão de Athayde.

Dessa maneira, vem fundamentar o que já diz Medeiros (2016, p. 44), que “as memórias das experiências vividas permitiriam ao sujeito apreender os distintos pontos de vista dos indivíduos e que estão conexas com as vivências do indivíduo e ao grupo social em que convive”; bem assim, temos a construção de sua memória experiencial freiriana de educação fundamentada na crítica existencial e no diálogo iniciado na família.

Paulo se apaixona por uma jovem, já sua amiga desde infância. Esse amor o fez casar-se aos 23 anos com Elza Maia da Costa Oliveira, em 1944; esta, passando a se chamar Elza Freire; católica e nascida em Recife. “Com ela, prossegui o diálogo que aprendi com meus pais. De nós, vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal” (FREIRE, 1979, p. 15). Podemos perceber o princípio familiar da prática de sua teoria do *Diálogo*, tão mencionada como o grande sinal de uma melhor educação.

No entanto, nem tudo são flores, mesmo os dois apreendendo um amor ardoroso pela educação, a situação social vivida na época não era fácil; Paulo mais jovem que Elza, vindo de uma parte do interior, fugindo da fome; Paulo sem estabilidade, trabalhando como professor particular, e Elza, além de mais velha, já recém-formada, filha de comerciante, prendada; seus pais, com certeza, desejavam melhor partido para sua filha; tanto que Elza relata que sua mãe, Josefa Maia Costa Oliveira ou “finfa”, como todos a conheciam, não tinha, com certeza, uma boa impressão de Paulo; “certamente, este jovem e pobre professor não era o que ela idealizara para a filha, inclusive, pela aproximação de outros pretendentes em condições socioeconômicas mais estáveis que a de Paulo na época.” (SANTIAGO, 1987, p. 13).

É preciso entender que por trás do grande escritor, Paulo Freire, considerado um mito¹² para muitos, há o ser humano com suas restrições e dificuldades; não foram essas que o fizeram desistir, com o casamento com Elza, ele se torna cada vez ardoroso na luta pela educação. Ela sempre o incentivou e o ajudou a construir sua identidade e seu pensamento educacional de libertação da construção do diálogo e da convivência com o diferente.

¹² Uma das grandes dificuldades de falar de Paulo Freire é justamente por não ser fácil distingui-lo entre o homem e o mito. Seus escritos estão no mais alto nível e são estudados por diversas universidades do mundo todo; até em uma crítica, é muito malvisto por meros apreciadores do mito; mal leram um livro dele ou nenhum e já se acham experts, endeusando-o; coisa que seria rebatida por Paulo com certeza. Freire nunca quis ser Mito, deus e louvado, principalmente pelos que não leram e nem compreenderam sua escrita e luta pelo povo.

Ana Freire (2006) acentua a importância de Elza (primeira esposa de Freire) na vida pessoal e intelectual de Paulo. Elza Freire, mulher forte e de fibra, sempre esteve ao lado de Paulo. Elza desempenhou um papel muito extraordinário na vida de Paulo. Ele lhe deu amor e trabalhou com ele desde o início de suas atividades no SESI-PE. Ela era uma mulher intensa, muito forte, mas ao mesmo tempo calma, dócil e solidária ao compreender suas decisões e ao apoiá-lo e assim, pôde fortalecer o pensamento de Paulo e dar-lhe o apoio familiar necessário e os subsídios profissionais como professora. Tudo isso fez com que ele se desenvolvesse como ativista individual, intelectual e social. Elza acompanhava Paulo em todos os momentos. Na verdade, essa atitude foi mantida até o fim de sua vida e o mais importante é que ela observava o trabalho do marido com cuidado. Então, na prática, a professora do ensino fundamental, Elza, observava cuidadosamente Paulo e lhe pedia para prestar atenção naquilo que poderia ser um fracasso ou algo inovador; ela sempre lhe dava sugestões, aconselhava-o ou o elogiava.

[...] foi ela, com seu gosto muito especial pela alfabetização de crianças, que contribuiu grandemente com suas experiências para fomentar, elucidar e estimular Paulo no campo da educação dos adultos. Creio com convicção que a aceitação pacífica e solidária de Elza, que acatou desde o primeiro momento a decisão de Paulo de se tornar um educador e não um advogado, foi a sua maior contribuição para que ele se firmasse como um grande educador que foi, seu velho e antigo sonho de criança. Na época, é preciso enfatizar, a profissão de professor lhe dava um certo prestígio, mas não como a de um advogado. Ademais, ir trabalhar num órgão novo como o SESI, que apesar dos prognósticos ainda não tinha assegurado sua importância na cena nacional, era um risco para ambos. Apesar disso, Elza o endossou na sua decisão de optar por ser um educador. A ela, sobretudo, temos que agradecer isso. Nesse gesto de apoio de Elza à decisão de Paulo estão implícitos o respeito e o entendimento de que Este era o seu “destino”, a sua vontade mais íntima, autêntica e legítima. A vocação de Paulo, construída por ele mesmo desde os tempos primeiros de sua meninice e adolescência, foram assim, felizmente preservados pela compreensão de Elza (FREIRE, 2006, p. 544-545).

Elza então o ajuda a construir sua identidade como educador¹³, a se firmar como intelectual, a fazer o diálogo com o mundo e a encontrar a construção do

¹³ Cabe-nos aqui uma reflexão sobre Elza, educadora e intelectual que, no entanto, a ela não foi dada a sua devida importância como a grande pedagoga que foi. Na maioria das vezes, é vista somente como boa esposa e mãe; no entanto, esquecemo-nos de que ela foi uma grande educadora e intelectual; tinha seu pensamento e com certeza ajudou a Freire em seu projeto. Foi professora durante longo tempo e em boa parte trabalhou como diretora; ajudou nos projetos de Freire no método de Alfabetização. Não podemos apagar tão grande intelectual que está

self. É nessa mesma linha que Mead constrói o self, e Paulo Freire constrói o seu pelo diálogo; “a essência do self é cognitiva; situa-se no diálogo internalizado de gestos que constituem o pensamento ou nos termos dos quais procede o pensamento ou a reflexão. Assim, a origem e os fundamentos do self, como os do pensamento, são sociais”. (MEAD, 2010, p. 191) é o diálogo social que constrói o seu próprio self pelos gestos e interações significativas; existe então uma “internalização e a dramatização interior” (MEAD, 2010, p. 190), que absolve os diálogos internamente a partir do externo, formando assim, uma interação entre os indivíduos que pertencem à mesma sociedade; o self construído pela experiência social.

O self é essa construção do diálogo que não fica apenas no gesto, mas também, na resposta oferecida e na sua afetação por aquele que emite o gesto; ou seja, uma troca de experiências da linguagem, “o indivíduo se estimula para a resposta que está eliciando em outrem e, então, age, até certo ponto, em resposta a essa situação” (MEAD, 2010, p. 178). Freire tem essa resposta ao fazer o seu diálogo fluir pelos seus escritos, ao fazer de seu método, um método do diálogo erigido com o outro de forma a amoldar-se ao indivíduo, estimulando-o a dar sua própria resposta ao mundo; “é de um processo assim que brota a personalidade” (MEAD, 2010, p. 178). Esse diálogo que não fica sem resposta, e ao entender o outro, o interlocutor tem uma atitude de inclusão e experiências trocadas um com o outro.

A constituição do self freiriano “tende a despertar no indivíduo a mesma atitude que este elicia nos outros, e é esse aperfeiçoamento do self pelo gesto que medeia as atividades sociais que dá origem ao processo de assumir o papel do outro” (MEAD, 2010, p. 178). Existem assim a comunicação e o autoconhecimento do outro, em si. Freire faz esse autoconhecimento no seu íntimo ao ser estimulado pelo meio familiar e social em que estava inserido. Todos os gestos e experiências que lhe foram propostos, como diálogos familiares e comunitários na sua infância e adolescência, seu estado social careciam de uma resposta de forma educacional e não hostil. Mead (2010, p. 155) afirma que os gestos cheios de significados são os que as pessoas reagem ao que elas mesmas emitem para o

presente muitas vezes nos escritos, mesmo não sendo apontada por Freire. Seu pensamento, com certeza, une-se ao pensamento freiriano e merece em outro momento ser aprofundado com mais intensidade.

diferente e geram uma reação. Esse reagir faz parte do ser; quem emite não só ouve a resposta, mas também reponde a si mesmo, fala com seu íntimo e responde ao si como o outro lhe responde. A resposta faz ecoar dentro do seu íntimo, subjetivo.

Como vimos na poesia de vida Severina, o sertanejo que luta para concretizar sua história no meio do nordeste sofrido, a comunicação e o autoconhecimento nada mais são do que uma reflexão aprofundada do ser interior, na medida em que “Só pensa e só age como Paulo pensou e agiu, quem nasce na terra dos mangues, dos alagados, de gente que vive de ‘caranguejos e com sua carne de lama fazem a carne de seu corpo e a do corpo de seus filhos” (FREIRE, 2006, p. 559).

Ana Freire continua a descrever o cenário que o torna quem ele foi e molda seu ser:

Na terra quente dos coqueiros e mangueiras, da brisa fresca da beira dos rios e do mar morno. Só quem nasceu na cultura da cidade do Recife – que já viu nascer milhares de homens e de mulheres de ‘**vida Severina**’, de ‘**destino Severina**’ – os que trabalhavam descalços e morriam, tantas vezes, de fome e ou de tuberculose; que mendigavam ao pé da Ponte da Boa Vista porque não tinham condições de levar um simples pão para sustentar a si e a sua família, podem pensar como Paulo pensou. Ele presenciou o tempo em que a sobrevivência das gentes dependia mais da solidariedade e da cumplicidade ‘dos que podiam’, dos ‘ricos’ do que do direito e da vontade de trabalhar e da ousadia de lutar (FREIRE, 2006, p. 559, grifos nossos).

Surge, no seu meio sua experiência, o desejo de ajudar a tantos Severinos/Paulos, de seu nordeste; entender esse ressoar dentro si mesmo faz do interlocutor um sujeito da experiência e o possibilita fazer sua reflexão; este vai adquirindo uma autoconsciência, assumindo sua identidade e linguagem própria.

É nos casos em que a pessoa reage ao que emite para outrem e em que essa sua reação passa a fazer parte de sua própria conduta, quando ela não só se ouve, mas responde a si mesma, fala consigo e reponde a si mesma, tal qual o outro lhe responde, é então que temos aquele comportamento em que a pessoa se torna um objeto para si. (MEAD, 2010, p. 155).

É nesse contexto meadiano que Freire se coloca com um olhar para si, a partir desse olhar do outro. O seu *Self* é uma resposta à comunicação entre as partes comunicantes, o eu e o outro, tornando-se um “objeto para si mesmo” e o

comunicar-se entre seres que se correspondem e se dão repostas. Paulo Freire não só se ouve, mas ele consegue dar uma resposta aos gritos sociais que emergem de dentro de si. Ele dialoga com o mundo, mas acima de tudo, dialoga com seu eu interior. Com isso, ele faz uma comunicação interna que vem a ser esse objeto de si e para si; uma resposta coerente à comunicação consigo mesmo e a comunicação com ele e o outro.

O Self não é algo inato que se gera com o ser humano; ele vai se desenvolvendo com as experiências do indivíduo, e não são nas primeiras experiências sociais que ele o consegue; o Self vem a ser esse processo de relação como um todo. Mead (2010, p. 151) expõe que “a inteligência das formas inferiores de vida animal, como uma grande parte da porção da inteligência humana, não envolve um self”. No dia a dia, nas obrigações diárias, no normal da vida, não desenvolvemos nosso self; não tem a necessidade de se pensar sobre o assunto; são apenas experiências sensoriais; só percebemos que estão aí, não há uma necessidade de uma reflexão sobre elas e de uma relação com o self. Nesse momento, é bom assinalarmos as experiências diárias com as que fazem o self, pois nem todas se caracterizam o self, mas algumas experiências especiais ganham lugar no self.

Não obstante, acho que é obvio quando paramos para pensar nisso, que o self não está necessariamente envolvido na vida do organismo, nem envolvido no que chamamos de a nossa experiência sensorial, ou seja, na experiência ocorrida no mundo à nossa volta e em relação ao qual temos as nossas reações habituais. (MEAD, 2010, p. 152).

O self não é algo que seja habitual, corriqueiro, porém, necessita de uma experiência concreta que venha a despertar um self entrelaçado na experiência. É nesse sentido que não podemos dizer que foi qualquer experiência que construiu o self freiriano, e sim, uma experiência concreta, visível e autêntica, não apenas sensorial normal e visível ao nosso redor; nada habitual ao seu dia a dia. A constituição do self é algo concreto na vida que o faz dar uma resposta especial, reflexiva, inteligente e que dialogue com ele mesmo. Freire vive isso com sua esposa Elza, ao relatar: “Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada e sequer solicitada (pressente a necessidade da ajuda), me tem sempre sustentado nas mais problemáticas situações” (FREIRE, 1979, p. 15).

Ao experimentar o que seria uma mudança e ao perceber na relação matrimonial que havia uma necessidade de refletir a partir do seu self, a educação, algo o toca e precisa de um retorno social. Freire começa a fazer o seu self ao refletir a partir das mais “problemáticas situações” em que ele percebe e dialoga com Elza: “foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação do que Direito, curso de que fui um aluno médio” (FREIRE, 1979, p. 15). Essas experiências de família, de esposo constroem diálogo entre sua identidade e seu self.

2.1 A MEMÓRIA E A IDENTIDADE PESSOAL DE PAULO FREIRE

Paulo Freire formou-se em direito, como ele mesmo diz, “fui um aluno médio”, não por falta de inteligência, mas porque não consegue fazer sua experiência no direito, não encontra nesse curso algo com que se identifique, alguma coisa que o chame atenção, com que venha a ter uma relação e por isso abandona rapidamente, após a formatura. Quando trabalhava mais dois amigos, e em seu primeiro caso, uma dívida, resolve abandonar de uma vez por todas e assim se sente feliz por não ser mais advogado daí por diante. (FREIRE, 1979, p. 15). Existe então uma conscientização de sua identidade.

Freire ao compreender que a conscientização é uma forma de entender essa visão de mundo, traz em si o que é a conscientização e suas implicações; percebe “imediatamente a profundidade de seu significado, “porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 25).

O direito não era o que Freire queria; ele desejava o dialogar com o povo, queria estar imerso no meio popular, queria mudar a educação. Para isso, faz seu método, após se inserir socialmente por meio do trabalho no SESI; na superintendência faz suas primeiras experiências, essas que mais tarde, seriam o início de seu método; barrado prematuramente pelo golpe de 1964; isso após a experiência em Angicos/RN.

Igualmente, Medeiros (2016, p. 80) entende que “só por intermédio da experiência social de assumir a perspectiva do outro generalizado e de atuar em

distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver a identidade e a reflexividade”, bem como a capacidade de se comunicar uns com os outros de forma recíproca, “o outro generalizado” se dá na intersubjetividade.

Nesse meio tempo em que Freire pensa sua intersubjetividade, acontece o Regime Militar em 1964, que será uma nova etapa na memória e identidade freiriana.

É dentro do contexto educacional a pleno vapor que acontece o Regime Militar. Freire (1979, p. 15-16), que se atinha a todo o esforço educacional feito até o momento com a educação de jovens e adultos e de cultura popular, é levado à prisão por mais ou menos 70 dias; não só ele, mas muitos que estavam inseridos no momento educacional popular que estava a pleno vapor no Brasil. Eles eram comprometidos com a educação dos mais simples. Ele foi submetido a interrogatórios: “Queriam provas “além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absoluta; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava” (FREIRE, 1979, p. 16). Foi considerado um perigo porque levava educação aos que não tinham uma educação crítica, instigava o povo a pensar e a refletir sobre a situação em que vivia.

Fui considerado como um ‘subversivo internacional’, um ‘traidor de Cristo e do povo brasileiro’, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...’ (FREIRE, 1979, p. 16).

Paulo Freire pode ser considerado o novo Sócrates porque subvertia não só os jovens, como alegaram em Sócrates em sua época, mas agora, todo o povo simples, sendo jovem ou adulto.

Sócrates, em seu julgamento, teve várias acusações, “não reconhecer os deuses do Estado, introduzir novas divindades e corromper a juventude” (PLATÃO, 1987, p. 10). Ao analisarmos bem, Freire foi acusado dos mesmos crimes; sendo que os “deuses do Estado” seriam a educação institucional, as leis governamentais, os padrões vigentes de uma educação opressora ditada. As “novas divindades” que suspostamente ele introduzia eram o seu método, que liberta o oprimido; o “corromper a juventude” nada mais era que libertar a todos

pela educação. Freire consegue se assemelhar mais ainda a Sócrates na parte educacional, a qual veremos mais à frente com seu método.

A educação está ligada à política, mas não da forma como foram feitas as acusações contra Freire. Ele não pretendia tornar o Brasil uma nova *bolchevique*; a revolução pretendida por Freire era libertar almas pela educação dos oprimidos e não, “ditadura do proletariado¹⁴”, como defendiam Karl Marx e Friederich Engels. Freire entendia em toda essa experiência que

saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima. (FREIRE, 1979, p. 16).

É com essas palavras que entendemos a identidade freiriana, de um homem que construiu seu ser a partir de uma trajetória de dor, sofrimento, privação social e que ao sair de tudo isso sem ódio pelos seus carrascos, mostra um ato de amor de identidade pessoal. Ele os vê como seres humanos e não como algozes; consegue colocar a sua identidade pessoal humana como ser de transformações e de mudanças; ele enxerga o outro e dá uma resposta de não ao ódio e de não à violência, de compreensão e educação. Faz sentir que “você está sempre respondendo a si mesmo, assim como outras que também respondem. Você supõe que, em certa medida, deve existir uma identidade na resposta. Trata-se de ação com uma base comum” (MEAD, 2010, p. 78). Ao introduzirmos na situação concreta de Freire, são assim estímulos de respostas oferecidas de modo que o estímulo pode ser entendido como uma resposta a sua própria identidade de estímulos pessoais, ao responder a situação vivida, não com revolta e rancor, mas diferente ao estímulo recebido; pois “só por intermédio da experiência social de assumir a perspectiva do outro generalizado e de atuar em distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver a identidade e a reflexividade” (MEDEIROS, 2016, p. 81).

¹⁴ Ditadura do proletariado em Marx e Engels. Na teoria marxista, o comunismo. Sinônimo de marxismo-leninismo. tanto pode designar a doutrina revolucionária que visa à emancipação do proletário pela apropriação coletiva dos meios de produção quanto o regime político econômico de tipo coletivista no qual a **ditadura do proletariado** se estabelece pela destruição total da burguesia, pela abolição das classes sociais e pelo desenvolvimento das forças de produção. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 38-39, grifo nosso).

Acrescenta-se que Mead (2010, p. 78) destaca que “você está sempre respondendo a si mesmo, assim como os outros que também respondem. Você supõe que, em certa medida, deve existir uma identidade na resposta. Trata-se de ação com uma base comum”. Desse modo, Freire responde a seu ser interior; ele busca na sua identidade, nas suas memórias, a conscientização do outro, não assumindo diante de uma realidade, uma falsa intelectualidade que não evolui, mas prejudica a criatividade humana. A conscientização não foge da “práxis”, não está fora da ação e da reflexão; ela constrói uma integração entre o ser e o transformar, sendo uma unidade dialética, condição para uma superação da educação bancária em uma educação humana (FREIRE, 1979, p. 26).

Freire salienta ainda que:

a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 1979, p. 26).

Em virtude disso, Freire entende do seu compromisso com o povo e com a história, em construir a sua história e a do povo. A conscientização de uma identidade parte da história vivida, construída e reconstruída, para que possamos assumir papel de protagonista de uma história contada a partir do olhar dos oprimidos. Medeiros (2016, p. 24-25) aponta que “ênfatizar sobre a memória é reviver uma história de lutas no processo de formação educacional, marcas de um conhecimento do passado, do presente e refletir sobre as perspectivas futuras”. A educação libertadora toma essa realidade como objeto de sua reflexão em vista de uma realidade nova, forjada na utopia freiriana de entender a si mesmo através do outro e o outro por meio de si.

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 27).

Ao mesmo tempo essa utopia necessita de um conhecimento crítico. Freire não conseguia entender como se denunciava as estruturas “desumanizantes” sem

estar mergulhado no contexto para se conhecer intimamente essa realidade; não pode ele “anunciar” se não conhecer palpavelmente aquilo que fala, não estar inserido no meio, uma vez que para o “anunciar e a realidade” deve ser destacada a “práxis histórica” (FREIRE, 1979, p. 28). Práxis que se baseia no pensamento de Marx e Engels, em que “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX; ENGELS, 2015, p. 534); ainda Freire demonstra que os seus projetos não são um “blábláblá”; eles são fundamentados em uma práxis. É nessa prática que o anteprojeto se torna de fato, concreto. Quando o anteprojeto fica apenas no papel não se torna um anúncio onde tenham mudanças radicais na práxis Histórica e pessoal. A conscientização deve ser esse momento de realização do projeto pessoal se tornar uma ação de liberdade de transformação na história. O tempo histórico “é precisamente a história que devemos criar com nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p. 28). Logo, o pensamento freiriano incorpora o profetismo marxista, de uma liberdade utópica, mas com o compromisso histórico com o oprimido. “Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança” (FREIRE, 1979, p. 28).

Freire se coloca como um profeta da educação libertadora:

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. (FREIRE, 1979, p. 28).

Acima de tudo, ele tem esperança no outro e se compromete em fazer das realidades experienciadas uma capacidade de compromisso, de anúncio e denúncia ao comprometer-se com a transformação comunitária a partir de si. Certamente, que ao conscientizar, tornamos o outro, capacitado e estamos assumindo a transformação deste. Essa atitude não pode ser passageira e sim, constante e durável. Conseqüentemente, quando denunciemos as estruturas que desumanizam e destroem a essência humana e não nos afetamos com a

realidade em si, “a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos, nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes” (FREIRE, 1979, p. 28). Para continuarmos nessa dinâmica, é necessária uma “renovação cultural”; esse conflito dialético deve ser “permanente e Transformador”.

Ele é claro na sua posição de mudança, enquanto outros homens são a favor da manutenção das estruturas vigentes, ele deseja a transformação dentro de uma realidade histórica, política, social e pessoal.

2.2 A MEMÓRIA SOCIAL E A IDENTIDADE SOCIAL DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, um educador para o mundo, um homem de muitas lutas, amado por muitos e odiados por tantos outros. Os seus livros chegaram aonde talvez nem outro escritor brasileiro tenha chegado, ‘não sei em quantas línguas estarão publicados, imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas’. (ALVES, 1985 *apud* GADOTTI, 1996, p. 45). Esse é o testemunho escrito pelo filósofo e teólogo Rubem Alves, reconhecendo-o como um dos maiores educadores brasileiros. Esse trecho mostra a grande importância já na década de 80 do século passado e que não tem alteração até os dias de hoje; mesmo encontrando em diversas propostas de governo o incentivo de uma aniquilação do pensamento freiriano, nas quais percebemos o empenho em denegrir a história e seu pensamento. Podemos perceber na proposta de plano de governo do Presidente Jair Bolsonaro (2018, p. 46) que ele almejava “além de mudar o método de gestão na Educação, também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Esse projeto representa uma proposta de enfraquecer sua identidade social e pessoal. Para que isso não aconteça, é necessário reconstruir também a sua memória social e a identidade de Paulo Freire, de maneira que todos entendam como ele é visto a partir do olhar do outro e como o outro ver sua história e seu pensamento nos dias de hoje. “[...] nada temos de melhor do que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança” (RICOEUR, 2007, p. 26).

Como explica perfeitamente o próprio Freire sobre o discurso ideológico:

A afirmação de que o 'discurso ideológico' é uma espécie de incompetência natural das esquerdas, que insistem em fazê-lo quando já não há ideologia' e quando também, dizem, já ninguém quer ouvi-la é um discurso ideológico e manhoso das classes dominantes. O que está superado não é o discurso ideológico, mas o 'fanático', o discurso inconsequente, repetidor de clichês que jamais deveria ter sido pronunciado. O que está ficando cada vez mais inviável, felizmente, é a incontinência verbal, o discurso que se perde numa retórica cansativa que sequer possui sonoridade e ritmo. Qualquer progressista que, inflamado ou inflamada, insista, às vezes de voz trêmula, nessa prática em pouco ou nada estará contribuindo para o avanço político de que precisamos. Mas, daí proclamar-se a era do discurso neutro, não! (FREIRE, 1992, p. 48).

Freire não só denuncia as ideologias, mas também o "fanático"; aquele indivíduo que não só defende sua ideologia, mas deprecia as demais ideias que não estão em consonância com o seu pensamento. Ele não apenas mostra o fanatismo da direita, mas também o da esquerda e o dos considerados neutros; um discurso sem fundamentos e partidário, vazio de conteúdo que venha trazer uma discussão frutífera diante da sociedade. Ricoeur (2007, p. 26) sublinha que "devem-se à intervenção de um fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória. Trata-se do fenômeno da ideologia".

É nesse discurso com ares de "progressista" que sem motivo aparente, a não ser a pura ignorância e o ódio ou a má interpretação do pensamento freiriano, que fazem com que seja propagada uma ideia de anti Paulo Freire pelo Brasil nos dias atuais. Sim! Um discurso de desprezo, que ao mesmo tempo em que quer destruir uma identidade educacional pautada na construção de uma educação para todos, quer reconstruir num patriotismo não mais existente, tornando-se uma contribuição nula no contexto do engrandecimento ideológico social dos brasileiros em prol de uma educação neutra. Onde temos neutralidade, não temos pessoas livres.

É verdade que é necessária uma real compreensão do pensamento freiriano, que nem a direita nem a esquerda estão compreendendo e o apontam como se ele pertencesse à esquerda; então, é ruim; não serve como educador para o Brasil. Por outro lado, tem a esquerda, que o rotula como esquerdista, servindo-se dele para todo tipo de distorções por eles almejadas na escola. Freire sempre se considerou uma esquerda racional, que tinha afinidade com os pensamentos de sua maioria da dita "esquerda". Freire é contra todo tipo de

fanatismo e formas de alienar, ao contrário, ele salienta que “a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1987, p. 12).

O fanatismo político, dogmático de ambos os lados ditos como esquerda e direita no Brasil que deixam de lado e excluem toda sua história e a memória, a “direita” querendo apagar assim, sua identidade como estudioso do conhecimento e proporcionador de um diálogo entre homens e mulheres; ou por outro lado, uma “esquerda” que faz uma interpretação errônea do pensamento freiriano, colocando-o como mártir e fundamento de muitas atrocidades educacionais; pensamentos esses que não condizem com o verdadeiro pensamento freiriano de escuta, diálogo e respeito ao outro.

Há assim uma dupla polarização extremamente política, na qual podemos perceber pensamentos pessoais que querem ter apoio no pensamento freiriano ou sua negação para assim se fundamentarem. “Não podemos esquecer que Paulo sempre dizia que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva” (FREIRE, 2000, p. 9). No entanto, a eterna queda de braços política não seria algo aprovado por Freire.

Quer sob a forma de antropologia política – compaixão/ solidariedade genuinamente humanista – quer sob a forma de uma epistemologia histórico-cultural – crença/fé nos homens e nas mulheres e certeza na transformação do mundo a partir dos oprimidos (as) e injustiçados(as) através da superação da contradição antagônica opressor/oprimido – quer ainda sob a forma de uma filosofia sociológica com base, sobretudo, na esperança (FREIRE, 2000, p. 9).

Na conjuntura política brasileira, não podemos justificar pensamentos de apoio à direita ou à esquerda com o pensamento freiriano¹⁵. O seu amor é pelo ser. Seu pensamento está para a interação entre os indivíduos e assim mostra-lhes o diálogo; onde não existem diálogos, mas certeza, dificilmente existe o

¹⁵ Freire sempre foi ativo na política; foi um dos fundadores do PT, no entanto, era uma conjuntura de política diferente da atual. Ele não viu o seu partido, o qual ajudou a fundar, chegar ao poder. Seu pensamento era de diálogo e não de guerra contra pensamentos diferentes; mesmo sem concordar, ele defende o diálogo; o diálogo que não vemos na atual situação de intolerância vivida no Brasil. Se você não concorda com meu pensamento, exclua-me do facebook, do instagram e etc. Vivemos dias da não dialogicidade, contrárias às ideias freirianas. No entanto, não podemos falar só sobre pensamentos, mas existem as emoções que mudam o ser humano, que o podem fazer trair seus próprios pensamentos. Freire era humano consciente disso e nunca quis deixar de ser.

pensamento freiriano, como também, onde o santificam e o colocam como salvador da educação, aí também não está o seu pensamento. Todos têm que ser ouvidos e respeitados. O interacionismo gnosiológico freiriano está no diálogo, na escuta, no respeitar o outro.

Freire se preocupa com a pessoa, não com o seu pensamento e com o seu sentido crítico; [...] “talvez mais do que os outros, está “empapado”, como ele dizia, – de seu amor humanista e de sua raiva ou indignação política que se traduziram em toda a sua obra, porque as vivia na sua existência” (FREIRE, 2000, p. 9). O pensamento freiriano não se coloca com o certo e acabado que não possa ter críticas, que não possa ser revisto nem ampliado, mas se coloca como fonte de conhecimento dentro das possibilidades humanas, para a transformação do oprimido e não para colocá-lo em pé de guerra com o opressor. Quem assim o faz, está distorcendo suas ideias; “estas, pois, entendidas em relação com o amor e a indignação. Todas como fatores dinamizadores e necessários para transformar os projetos de “inéditos viáveis” em concretudes históricas” (FREIRE, 2000, p. 9).

Há a necessidade de uma reconstrução da sua “memória social”, de maneira coerente com sua vida e identidade freiriana. Tendo em vista que “enquanto que os vivos podem dispor de uma memória técnica, científica e intelectual cada vez mais rica, a memória parece afastar-se dos mortos” (LE GOFF, 1990, p. 61). É nesse sentido que não construiremos, mas sim, reconstruiremos essa história, a reviveremos para não cair no esquecimento nem no erro. Precisamos superar as “contradições antagônicas opressores/oprimidos” para o bem da memória e sua melhor reconstrução.

Medeiros (2016, p. 97) nos conceitua sobre memória social em um olhar Meadiano:

A memória, numa perspectiva Meadiana, pode ser considerada como memória intersubjetiva de imagens (re) construídas; um elemento presente no self que atualiza as experiências vividas nas interações sociais, para formação da identidade, como resultado da inter-relação do ‘Eu’, ‘mim’ com o outro generalizado, podendo ser entendida também como uma ‘memória social’ de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade. Essa ‘memória social’, que entendemos como elemento presente no ‘self’, ocorre através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado, no processo de formação da identidade como parte do processo da construção social do self do ‘Eu’, ‘mim’, cuja constituição dar-se-á na nossa compreensão por reminiscências e com as experiências intersubjetivas. (MEDEIROS, 2016, p. 97).

O diálogo entre o “Eu” e o “mim”, como enfatiza Mead (2010), constrói sua identidade social. O agir freiriano diante de uma sociedade opressora o faz acreditar nas interações sociais, usando o diálogo como forma de superar a dicotomia opressor/oprimido e reconstruir uma sociedade baseada em uma construção de identidade social, tanto individual como comunitária, que se dá com as experiências e interações entre pessoas que geram memórias que não devem ser desprezadas, apagadas ou desvirtuadas como forma de prejudicar ou alienar a figura do sujeito.

Com efeito, Ricoeur (2007, p. 101) assenta que “a memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram”. De acordo com esse pensamento, a memória é algo constante, fluído, que não se estagna no tempo, mas sempre é reconstruída e refletida de modo contextual no presente que está sendo analisada. Há uma relação com Mead, para o qual, a memória intersubjetiva são elementos presentes no self individual da comunidade e do indivíduo.

Torres (2005) traz sua contribuição ao mostrar que há uma autenticidade na teoria freiriana. Há uma coerência no seu agir e falar ou no seu ser individual. Ele mostra uma autenticidade de ser, uma espiritualidade coerente com seus princípios, sua memória, sua educação familiar, conseguindo transitar entre o público e privado de maneira simples e não discriminatória e vinculada à experiência. Freire consegue, assim, fazer sua transição das universidades, academias do saber e da intelectualidade para os simples e humildes camponeses das mais diversas regiões do mundo, de uma maneira puramente freiriana de amorosidade, de sentir o outro no seu estado oprimido e dar sua resposta simples, concreta e profunda de educar. Não sendo simplista e desleixado, mas se colocando no lugar do outro, tornando-se afetado por este.

Freire tenta sempre se manter fiel a sua identidade e aos seus princípios. Nos relatos das experiências de vida e memória, ele sempre fez questão de iniciar suas entrevistas contando um pouco de suas memórias e ele sempre enfocou sua cultura, refletindo que “não há como sacrificar sua identidade cultural, eu acho, eu nunca me senti melhor do que ninguém porque sou brasileiro, mas nunca me senti pior do que ninguém porque sou brasileiro” (VENTURI, 2006, min. 14:40).

Freire nunca se achou o mais certo, o mais perfeito, o único método pedagógico bom. Ele sempre soube das dificuldades, barreiras e limitações do seu ser e da sua pedagogia.

Sua trajetória familiar com seus pais, esposa e filhos fizeram dele uma pessoa em processo de transformação, sabendo trazer tudo de bom, os erros e acertos que viveu em sua vida para a educação. Um homem que fazia de sua família o alicerce educacional, e para entendermos melhor que fundamento familiar é esse, precisamos entender o Paulo, pai e esposo e, acima de tudo, o homem, que com erros e acertos, ajudou a construir a educação brasileira, pois o mito não interessa nesse momento ao processo de reconstrução, ao contrário, devemos desmitificar para melhor expressar a verdadeira identidade freiriana. Quem era Freire no olhar familiar, e por trás das palestras e livros célebres, existia o nordestino sonhador, o pai, o filho e o esposo dedicado, o homem cheio de medos, anseios, dores, erros, que nos revela seu verdadeiro Eu freiriano.

Madalena Freire - filha de Paulo Freire- claramente resume, seu pai “ele era uma pessoa frágil à maldade humana” *precisando muitas vezes de Elza ser ao mesmo tempo esposa e contraponto* “acorda, Paulo que tu tá pensando da vida, Paulo? O mundo é assim mesmo, Paulo” (VENTURI, 2006, min. 20:38, *grifo nosso*).

Lutgardes Freire, seu filho, afirma que ele era “um homem extremamente humano, extremamente bondoso, mas que também sabia ser muito duro com as pessoas quando era necessário, [...] ele tem uma frase que diz ‘ se alguém quiser me insultar que me chame de santinho’ (VENTURI, 2006, min. 21:21). A santificação do homem como ser sobrenatural e sem erros era um insulto a Freire, que sempre teve seu pensamento ligado à experiência e ao diálogo; jamais quis ser santificado e colocado como pensamento único e verdadeiro, sem erros, ao contrário, aceitava bem as críticas e percebia erros com frequência. Como ser humano, fez escolhas de que se arrependeu e outras que preferiu esquecer-las ou não as comentar, mas jamais as santificar ou colocá-las como únicas a serem seguidas.

Vale salientar que Freire de maneira nenhuma era santinho. Vale destacar o apoio dado ao governador da época, Aluízio Alves, que escolheu Angicos/ RN¹⁶

¹⁶ “[...] a escolha da cidade foi fundamentada na justificativa de que, naquele município, com aquelas dificuldades, a um calor de 40 graus, no centro do estado, se a experiência tivesse êxito,

não por acaso, mas por motivos políticos e pessoais, motivos partidários de força no Estado, em oposição também ao prefeito de Natal, Djalma Maranhão, que tinha uma proposta intitulada “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”. Nesse contexto, Paulo Freire se coloca a serviço do Aluizio e é amparado pelos recursos do Estado; “[...] os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco” para testar “suas ideias em larga escala.” (CARVALHO, 2004, p. 103).

A atitude do Governador Aluizio Alves rendia severa instabilidade no que diz respeito ao apoio dado pelas divididas bancadas de deputados estaduais, à parte a instabilidade, também reinante nas relações com a Prefeitura de Natal, notadamente de esquerda, com o Prefeito Djalma Maranhão. Mas, os compromissos de campanha eram imperativos, mormente os que implicavam, no amplo âmbito do comportamento político-administrativo, de viés populista, a prioridade dada às populações ditas desassistidas, à “gentinha desamparada,” como eram referidas nos discursos em oposição aos que compunham as oligarquias agrárias. (CARVALHO, 2004, p. 101).

Lutas políticas existem desde sempre no cenário político nordestino; com o projeto de levar conhecimento ao povo mais simples e humilde do sertão não seria diferente. Havia a oposição entre Aluizio Alves e Djalma Maranhão em questão de força política e poder. O povo, no meio da luta de poder entre ambos, leva-os a buscarem Freire para a implantação do seu projeto; tendo em vista que em Natal já haviam iniciado, e Aluizio Alves¹⁷ não poderia deixar de fazer sua ação dita populista como contraposição a Djalma. Freire aceita, visando colocar em prática o que não conseguiu em Pernambuco.

Necessitamos entender que “a escolha de Angicos¹⁸ como lócus daquela experiência de alfabetização estava relacionada ao fato de que se tratava da

tinha grandes chances de dar certo em outras partes.’ Tal justificativa, de aparente base antropológica, soa antes como de caráter mesmo político, se considerado o fato de que Angicos é a cidade natal de Aluizio Alves. Considere-se também que, pelo relato de Fernandes e Terra, o Governador estivera presente à reunião na casa do educador Paulo Freire, em Recife, onde a decisão foi tomada”. (CARVALHO, 2004, p. 101).

¹⁷ O populismo desenvolvimentista de Aluizio Alves se punha no sentido contrário aos interesses e projetos coronelistas tradicionais de outra liderança local. O governador e líder da UDN, Dinarte Mariz, representava, naquele momento, o esgotamento dos projetos das elites agrárias do Seridó, que dominaram o Estado desde a ascensão da pecuária e do algodão como pólos dinâmicos da economia potiguar (AZEVEDO, 2014, p. 195).

¹⁸ Na geografia política do Rio Grande do Norte, Angicos não representava “perigo” algum às forças dominantes na cena política potiguar. Não existiam lá movimentos sociais populares organizados (ou em via de se organizarem) capazes de conduzir processos políticos ou pedagógicos de relevância estadual. À época, os segmentos mais polarizados pelo espectro da esquerda concentravam-se em Mossoró e, principalmente, em Natal, tendo o então prefeito Djalma Maranhão como a mais eminente expressão. Aliás, não à toa, foi exatamente o prefeito de Natal o primeiro a ser perseguido pelas forças do golpe civil-militar de 1º de abril de 1964, com

cidade natal do então governador e não porque existisse um movimento popular” (AZEVEDO, 2014, p. 197) que estivesse se organizando na região. A cidade foi escolhida por mero capricho político do governador Aluizio Alves.

É notável que não exista, por parte de Freire, uma crítica aos ideais políticos de tal projeto, e a decisão de ser em Angicos, talvez tenha sido pela vontade de implantar e pelo receio da perda do financiamento, que seria essencial para seu sucesso. Era uma oportunidade única; ele não poderia perder. “Acompanhado de uma equipe do MCP, Paulo Freire foi então a Natal para treinar os alfabetizadores que atuavam em Angicos” (CARVALHO, 2004, p. 103). Seu lado educador sempre falou mais alto. Vemos, pois, o apoio de sua própria esposa, que como conselheira, deve tê-lo aconselhado a aceitar a proposta de Aluizio.

No entanto Azevedo nos aponta alguns aspectos a serem vistos mais criticamente, “aspecto a ser problematizado é sua moldura ‘campanhista” (AZEVEDO, 2014, p. 201); tratavam de campanhas governamentais e de não projetos permanentes que tinham sua continuidade permanente, independente do governo que ocupava o poder, não se preocupavam em com a continuidade e sim com os imediatismos existentes na época, de fazer frente a outras campanhas existentes no Estado. Não existia um compromisso com as classes populares de continuidade permanente, mas de extinguir agora e já, o analfabetismo.

Segundo Azevedo, duas dimensões são fundamentais para entendermos a memória e a experiência¹⁹ de Angicos. Em “primeiro lugar, há de se estar atento aos princípios ‘salvacionistas’, em voga em círculos cristãos da época” (AZEVEDO, 2014, p. 202) que exerciam grande influência na educação no governo como também nos participantes, fossem eles alunos ou colaboradores.

O segundo ponto se relaciona à ideia de que a alfabetização “poderia ser resolvida em termos de ações rápidas e voluntárias; o que nos conduz à reflexão sobre o próprio conceito de ‘alfabetização’, embutido nessa perspectiva”

a instalação de um Inquérito Policial Militar, ordenado por Aluizio Alves, governador que imediatamente se pôs ao lado dos golpistas. (AZEVEDO, 2014, p. 199-200)

¹⁹ Ainda que a experiência de Angicos revele uma perspectiva metodológica vinculada aos princípios dialógicos que Paulo Freire consagrará em sua obra posteriormente, seu escopo carrega essa tensão ‘salvacionista’ e ‘campanhista’, na medida em que se organiza a partir de estudantes que ‘saem’ de sua rotina normal para tomarem contato com um universo que lhes é ‘estranho’ e, tomados por um generoso desejo ‘transformador’, empreendem uma ação capaz de, ‘em pouco tempo’, produzir mudanças profundas na vida das pessoas e de toda a comunidade, mediadas pela apropriação da leitura e da escrita. (AZEVEDO, 2014, p. 202).

(AZEVEDO, 2014, p. 202) de que a população iria se alfabetizar rapidamente e com a mesma rapidez se conscientizaria, com esse pensamento, percebe-se não só uma fragilidade na alfabetização, como também, no verdadeiro tema da conscientização. Freire poderia até conseguir uma preocupação imediata, mas não, reflexiva; critica Azevêdo pela rapidez da aprendizagem (AZEVEDO, 2014).

Teve, então, papel fundamental na aceitação, como também, em todo seu percurso como educador e organizador do projeto, Elza, esposa de Freire. Ela sempre acreditou no lado educador do marido. Mesmo quando ele sonhava em ser juiz, ela já dizia: “apesar de todo o respeito que tenho pela magistratura, eu acho que você é mesmo um educador” (VENTURI, 2006, min. 29:20). Essa frase extraída dos lábios de Freire mostra a cumplicidade entre eles; apresenta também a evolução da sua consciência. Sua filha, Fátima Freire, descreve que “era um diabo de um amor rapaz, tão soberanamente... amor, mais amor no sentido de desprendimento, amor no sentido de consciência do outro [...]” (VENTURI, 2006, min. 29:53); a ponto de Madalena Freire reconhecer que, “quando minha mãe morreu, meu pai morreu também [...], quando minha mãe morreu, eu perdi meu pai, fiquei órfã de pai e mãe e ficou um pedaço de pai conhecido e um pedaço de pai completamente desconhecido; era aquele meio morto ” (VENTURI, 2006, min. 30:30). O seu outro – esposa - que o ajudou a compreender o seu Eu, não existia em presença física, só lhes restava a construção dialógica feita por mais de 40 (quarenta) anos como esposos, sua ética e seu pensamento só podem ser compreendidos ao conhecer sua história, sua moral, sua ética e seu olhar político do outro.

Eu não tenho dúvida nenhuma de que eu não posso ser entendido fora da compreensão da ética em mim e da política em mim. Eu acho que nenhum educador ou nenhum pensador da educação está afastado disso. Quer dizer a educação quanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético; quer dizer, não há como separar também a decência da boniteza. “A educação enquanto busca de boniteza, necessariamente procura a decência do ser” (VENTURI, 2006, min. 46:50).

Freire tentou ser coerente com sua ética moral - nem sempre conseguiu -. Para não negar o seu pensar, resolve se exilar para continuar sua contribuição e não negar a si mesmo. Freire não consegue entender um educador sem amor, sem a “boniteza” da esperança e sem a vontade de encontrar no outro uma forma

de amar, de se doar ao outro, de ser algo esteticamente bonito; ou seja, a entrega da docência tem que ser por completo. Suas filosofias educadoras estão sempre envolvidas, entrelaçadas e refletem no seu pensar, a sua vida.

Para entendermos, vejamos o que diz Walter Kohan:

Paulo Reglus Neves Freire, ou melhor, Paulo Freire, é uma figura extraordinária, não apenas para a educação brasileira, mas também para a educação latino-americana e mundial. Suas contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos a um método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua portuguesa, na Ásia e na Oceania. (KOHAN, 2019, p. 15)

Apesar de brasileiro, Freire se torna do mundo, um pensador mundial. Onde o oprimido estiver, estará sua pedagogia do oprimido, a pedagogia popular. Suas ideias transpassam barreiras de países de terceiro mundo; suas ideias são aceitas nos diversos âmbitos, desde universidades americanas até europeias. Uma verdadeira educação para todos; uma pedagogia não só para o oprimido, mas construída com os oprimidos e ele e com quem quer lutar contra a opressão. Não se colocando acima do outro como santo e perfeito, mas como pecador que anda com os demais, sofre, sente tristeza perdoa e é perdoado, mas acima de tudo, que ama.

Nada melhor que história para confirmar os argumentos de Kohan, Ricoeur (2007, p. 40) afirma: “nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela”. A memória se torna um testemunho dos fatos vividos, dos acontecimentos marcantes e compõe a nossa memória social, criando também, nossa identidade pessoal.

A coerência freiriana é reconhecida por diversos autores, comentadores, estudiosos e formadores de opinião.

Paulo Freire [...] é capaz de vivenciar aquilo que pensa. A forma de ser do Paulo Freire é o que ele pensa. Curioso, devia ser o normal na Humanidade, mas não é, infelizmente. Mas o Paulo é. O Paulo é extremamente coerente entre o que ele coloca na literatura dele, nas conversas dele, nas palestras dele e o que ele efetivamente faz. Esta coerência, eu acho a coisa mais importante que eu sinto no homem Paulo Freire. É um homem que efetivamente ama a Humanidade. Quando ele fala em amor, não é um jogo de palavras, é efetivamente uma ligação amorosa ao coração. Isso me marca muito no Paulo Freire. (BLOIS, 2005, p. 83).

Seus livros se baseiam na sua identidade humana, nas suas memórias, no jeito de ser criado pelos seus pais, na construção firme de sua self, nas memórias ao pé da “mangueira”, ainda mais quando se encontra com o outro. Com base nisso, vêm o amor à humanidade, a sua ligação de afetividade de lembrar com o outro, a construção viva do eu com o mim freiriano, uma ligação do eu com o outro da história. Conforme Ricoeur (2007, p. 71), “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa”. Mais adiante, Ricoeur explica que “‘lembrar-se’ faz par com o substantivo ‘lembrança’. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é “exercitada” (2007, p. 71). É nesse sentido que devemos olhar a história freiriana e exercitar sua coerência com a vida.

A amorosidade freiriana é sentida em seu falar. O seu afetar-se com o outro mostra essa interação experienciada e que liga seu pensamento a sua práxis. A memória freiriana está entrelaçada com a história do Brasil, dos oprimidos e principalmente com a filosofia da educação que anseia por libertar os brasileiros de ontem e de hoje.

Com a ascensão do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018, como Presidência da República do Brasil, inicia-se um novo discurso de menosprezar o pensamento freiriano e uma desconstrução de sua identidade. Pode-se perceber já na proposta do plano de governo do então presidente do Brasil, que expressa em seu discurso este desejo: “expurgando a ideologia de Paulo Freire”. Falta-nos ter um pensamento crítico e perceber que ideologia é essa e se realmente existe uma ideologia freiriana no Brasil e quais males e benefícios ela traz. Conforme Ricoeur (2007, p. 455) sobre o mesmo ponto de vista, “os abusos da memória tornam-se abusos de esquecimento”. Construir uma identidade “não freiriana” faz com que exista um abuso de suas memórias, ocasionando um esquecimento ou uma atualização da memória sem fanatismo. É necessário levantar bandeiras

como uma alternativa ao conhecimento, mas puro e sem absolutismos; uma vez que a reconstrução da memória nem sempre o exalta, mas expõe uma visão mais coerente com a vivenciada historicamente e, assim, preservar do esquecimento.

Para entendermos a memória e o esquecimento de Paulo Freire, é necessário compreendermos o que é memória e esquecimento em Ricoeur. Ressalta-se que Ricoeur (2007, p. 72) frisa dois tipos de memória, a natural e a artificial; enfocando mais no natural, ele conceitua a memória como “guardiã da profundidade do tempo e da distância temporal”, e a distingue em três:

[...] iremos distribuir em três planos: No plano patológico-terapêutico, serão evidenciados os distúrbios de uma memória impedida; no plano propriamente prático, os da memória manipulada; no plano ético-político, os de uma memória abusivamente convocada, quando comemoração rima com rememoração. Essas múltiplas formas do abuso salientam a vulnerabilidade fundamental da memória, que resulta da relação entre a ausência da coisa lembrada e sua presença na forma da representação. A alta problematização dessa relação representativa com o passado é essencialmente evidenciada por todos os abusos da memória. (RICOEUR, 2007, p. 72).

Ricoeur quer enfatizar o plano da rememoração na memória natural, que é o acordar, o dar luz à consciência que dará a conhecer as passagens históricas e eventos antes acontecidos. Esses traços são reconhecidos como recordação, a qual difere da memorização. Esse traço não se engaja no contexto de rememoração. A memorização é uma forma de apreender, que é o encerramento de saberes e conhecimentos; um finalizar fixado que sempre estará à disposição para uma realização marcada do ponto de vista fenomenológico, que facilita a habilidade ou espontaneidade, mas não é rememoração. “Esse traço constitui o correspondente pragmático do reconhecimento de concluir a recordação no plano epistemológico” (RICOEUR, 2007, p. 72). A memorização então é uma ‘memória-habitual’ que Ricoeur coloca como “economia de esforços”, no sentido de facilidade. Freire posteriormente fará usos dessa ideia mesmo sem sabermos se ele leu Ricoeur.

A memória manipulada no plano ético-político e “a filosofia política nascem de uma situação originária na qual o temor da morte violenta impele o homem do ‘estado de natureza’ aos vínculos de um pacto contratual que garantirá inicialmente sua segurança” (RICOEUR, 2007, p. 72), levando-o ao medo de perder a vida e de assim, sua memória sofrer abusos e ser manipulada pelo poder

existente. É nesse contexto que se insere Freire e suas memórias no Governo Militar a partir de 1964, em que,

no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece. A dominação não se limita à coerção física. Até o tirano precisa de um retórico, de um sofismo, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação. Assim, a narrativa imposta se torna o instrumento estudado privilegiado dessa dupla operação. A própria mais-valia que a ideologia; agrega à crença oferecida pelos governados para corresponderem à reivindicação de legitimação levantada pelos governantes; apresenta uma textura narrativa: narrativas de fundação, narrativas de glória e de humilhação alimentam o discurso da lisonja e do medo. Torna-se possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia. Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história, ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração, das peripécias da história comum, tida como os acontecimentos fundadores da identidade comum. (RICOEUR, 2007, p. 98).

Ricoeur faz uma leitura antecipada dos acontecimentos éticos e políticos brasileiros. Ainda que isso sejam, de fato, acontecimentos que existam em todo o mundo, vejam na ótica do Brasil dos tempos do Regime Militar e da configuração de hoje, no atual governo. A perseguição contra as pessoas que não concordavam com o governo militar não fora só física ou intelectual; a mordaza do saber foi colocada nos não partidários. O conhecimento livre e libertador se torna uma afronta ao governo. A conjuntura de governo militar queria o povo com ideologia dita de “esquerda” ou até “marxista”. Tudo que vinha de forma a valorizar o povo e a dar voz aos oprimidos não era bem visto. Era necessário fazer uma narração diferente e oficializada para o povo. A intimidação vinda do governo era de manipulação da memória, de colocar o povo contra as pessoas que tinham voz ativa. O governo queria matar outras ideologias que não fossem a sua. É nesse contexto que as memórias impostas aparecem como memórias oficiais, e “é nesse plano que se pode falar, mais legitimamente, em abusos de memória, que são também abusos de esquecimento” (RICOEUR, 2007, p. 94).

Entendemos que “as manipulações da memória, que serão evocadas mais adiante, devem-se à intervenção de um fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória” (RICOEUR, 2007, p. 95). Para isso, é necessário entender que

“esquecimentos, lembranças encobridoras, atos falhos assumem proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente, a história da memória é capaz de trazer à luz” (RICOEUR, 2007, p. 455).

Um dos abusos visto é a anistia dada ainda no Regime Militar (BRASIL, 1979), como também até hoje, dada por diversos presidentes que decretam a anistia a algum preso, por algum crime que eles devem perdoar.

Os abusos de memória colocados sob o signo da memória, comandada, têm seu paralelo e seu complemento nos abusos de esquecimento? Sim, sob formas institucionais de esquecimento cuja fronteira com a amnésia é fácil de ultrapassar: trata-se principalmente de anistia e, de modo mais marginal, do direito de graça, também chamada de graça anistiantes (RICOEUR, 2007, p. 459).

A anistia nada mais é que dar o perdão por um ou diversos crimes. No Brasil, a vez mais importante em que foi usada, foi pelo então presidente da República João Batista Figueiredo, por meio da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que dizia em seu artigo primeiro:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (BRASIL, 1979, [n.p.]).

Ao relacionar a lei da anistia com a amnésia ressaltada por Ricoeur, podemos perceber um esquecimento voluntário e uma tentativa de anestesiá-la da história, de maneira a não serem lembrados, os fatos mais marcantes e desonrosos de nossa nação; não somente no governo militar, mas também em outros momentos em que a anistia vem sendo usada, desde o império português até os dias atuais. Isso pode ser visto como uma forma de maquiar os acontecimentos e de esquecermos por meio de não investigação dos fatos realmente ocorridos; o que é algo quase diabólico que apaga o passado como se ele não fosse de importância para o futuro, e se torna uma linha em branco da história brasileira. Pode-se dizer que Freire se encaixa nesse contexto, ao ser exilado e em 1979, repatriado do exílio após se “exilar primeiro na Bolívia, depois no Chile e mais tarde nos Estados Unidos e na Suíça” (KOHAN, 2019, p. 18). A

anistia não é usada só pelos governos militares, mas também pelos governos chamados de direita e de esquerda, como forma política, ultrapassando todas as fronteiras entre o “esquecimento e o perdão”.

Nesse ponto, o que nos importa é que a anistia não foi concedida para todos. Paulo Freire e Gregório Bezerra²⁰ não foram contemplados inicialmente, estariam barrados pela lei da anistia, no entanto, com as diversas manifestações que ocorreram na época denominada “anistia irrestrita”, o governo resolve conceder a anistia a todos os exilados.

Passados mais de 40 (quarenta) anos, podemos perceber uma tentativa de esquecimento do educador Paulo Freire. O contexto se dá “a partir do impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Tenta-se aplicar uma política educacional às avessas da que se praticava nos últimos governos do PT, o que situa Paulo Freire como um dos principais opositores” (KOHAN, 2019, p. 19). Acusado por várias alas ditas como movimento para libertar o Brasil do comunismo e do marxismo, estende a Freire e a seu pensamento “como o responsável por uma suposta ‘doutrinação marxista’ nas escolas e a raiz de quase todos os problemas da educação no Brasil” (KOHAN, 2019, p. 19); a filosofia freiriana sendo totalmente destorcida por vários pensadores e políticos. Não conseguiram entender que até o próprio Freire se ainda estivesse vivo, criticaria várias posições educacionais, políticas, culturais e éticas, acerca do contexto de Brasil na atual conjuntura da educação e amoral, instalada nos anos de governo do então PT.

A questão do esquecimento, aqui, não está ligada à discordância do pensamento freiriano no sentido intelectual, mas à mera ideologia de esquerda e de direita que assombra o Brasil, e “muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória” (RICOEUR, 2007, p. 452). Aqui, esses “tesouros” são sepultados, dependendo da ideologia política que está no poder, dispersando o conhecimento a outros, como se nenhuma contribuição tivesse apresentado enquanto no poder estava.

²⁰ Analfabeto até os 25 anos de idade e militante desde as primeiras movimentações de trabalhadores influenciados pela Revolução Russa de 1917, Bezerra teve papel de destaque em importantes momentos políticos da esquerda brasileira. Por conta de sua militância, passou, no total, 23 anos na prisão, em diversos presídios e épocas. (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2021).

Como notamos então, a ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. As estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, prefigurando diferentemente os protagonistas da ação, assim como os contornos dela. Para quem atravessou todas as camadas de configuração e de refiguração narrativa desde a constituição da identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. O recurso à narrativa torna-se assim a armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou lisonja. Está aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. Mas esse desapossamento não existe sem uma cumplicidade secreta, que faz do esquecimento um comportamento semipassivo e semi-ativo, como se vê no esquecimento de fuga, expressão da má-fé, e sua estratégia de evitação motivada por uma obscura vontade de não se informar, de não investigar o mal cometido pelo meio que cerca o cidadão, em suma por um querer-não-saber. (RICOEUR, 2007, p. 455).

As ideologias partidárias destrutivas são usadas para esquecer as memórias e a história, sepultando seu passado pelo fato de não estarem em consonância com suas ideologias. O governo que está sempre no poder, anseia por apagar a memória, a história de algumas pessoas ou atos vindos antes dele, oferecendo ao povo uma narração diferente da verdadeira, e a narrativa que é mostrada desvirtua os acontecimentos, modificando-os, apagando da memória, originando neles o esquecimento.

A história oficial é recontada e narrada de acordo com o desejo da ideologia política que está no poder, em vista de uma execração do outro, como forma de se manter no poder como ideologia dominante, reprimindo a identidade social dos que não estão de acordo com o pensamento do governo. A história então é recontada e suas verdades esquecidas, manipuladas. A “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” (FREIRE, 1987, p. 83). A narrativa se torna a melhor maneira de subjugar um povo, do conhecimento, fazendo-o odiar certos momentos ou esquecer-los. Na armadilha do esquecimento, os dados são manipulados para que a opinião pública seja a favor dos poderes vigentes. Eles endeusam uns e amaldiçoam outros, como forma de se perpetuarem no poder; não encontram voz na resistência e têm a opinião do povo ao seu favor.

Para que se esqueça, é necessário o desaparecimento dos “atores” da ação. No contexto atual, vemos um desejo do esquecimento do governo PT e do educador Paulo Freire, da sua luta e de seu pensamento de uma educação mais justa e igual para todos. Freire não pode mais se narrar, nem seus pensamentos são tidos como adequados a serem ensinados. Ele foi considerado como comunista no Regime Militar, um anticristo da educação. Tem sido menosprezado e atacado de diversos lados, muitas vezes por não ser entendido nem lido por eles. Por isso, os governos tentam sepultá-lo em cova rasa, como um delinquente da subversão do povo, um Sócrates dos tempos modernos, um agitador.

Para isso, contam com uma passividade do povo que não procura o conhecimento, não se informa direito, não está a par dos acontecimentos passados e sua necessidade futura. O mesmo povo que Freire tentava libertar na *Pedagogia do Oprimido*, pessoas simples, manipuladas pelos opressores, “e, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (FREIRE, 1987, p. 83). A manipulação tem o intuito da manutenção de manter a burguesia brasileira no poder, como também, as massas com desejos de ascensão de poder – deixar de ser oprimido e ser opressor - há uma necessidade de aceitação dos argumentos ditos e proferidos pela então “burguesia”, um anseio por mudanças vem depois de certas características e condições históricas que podem “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”. A conjuntura histórica “torna-se mais nítida quando o Governo Federal de Dilma Rousseff promulga, em abril de 2012, a Lei nº 12.612, que declara Paulo Freire patrono da educação brasileira” (KOHAN, 2019, p. 19). A partir daí se coloca em jogo o ensino brasileiro ao considerar Freire um “filósofo de esquerda”, ao prejudicá-lo e desclassificar sua identidade social da maneira que o governo quer reduzir Paulo Freire

a um método que, por outro lado, não se baseia na luta de classes, in verdade pela qual o pernambucano recebeu muitas críticas de diversos marxistas (cf., por exemplo, Freire, 2014 [1992]). Confunde Paulo Freire com o socioconstrutivismo e o marxismo cultural e refere-se a avaliações internacionais negativas inexistentes. Enfim, uma aberração linguística e conceitual, já [...] expõe uma pobreza conceitual imprópria tratando-se de uma figura educacional da maior relevância (KOHAN, 2019, p. 21).

Paulo Freire é considerado um marxista pela direita e é criticado pela esquerda, por não defender claramente o marxismo cultural. É bem provável que ele – se vivo fosse – concordaria com os dois e, ao mesmo tempo, não apoiaria nenhuma das duas tendências polarizadoras, esquerda e direita do Brasil. Mesmo sendo um dos fundadores do PT, discordaria principalmente dos pactos feitos para ganhar e se manter no poder; “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” (FREIRE, 1987, p. 83). Tudo se torna manipulação das memórias ao bel-prazer político. Querem reforçar sua ideologia com o pensamento de Freire – a esquerda brasileira – ou querem execrá-lo por ter pensamentos socialistas. Conseqüentemente, então, “a manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (FREIRE, 1987, p. 84).

Daí que o populismo se constitua como estilo de ação política, exatamente quando se instala o processo de emersão das massas em que elas passam a reivindicar sua participação, mesmo que ingenuamente. O líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo. Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes, ele é como se fosse um ser anfíbio. Vive na “terra” e na “água”. Seu estar entre oligarquias dominadoras e massas lhe deixa marcas das duas. Enquanto populista, porém, na medida em que simplesmente manipula, em lugar de lutar pela verdadeira organização popular, este tipo de líder em pouco ou em quase nada serve à revolução. Somente quando o líder populista supera o seu caráter ambíguo e a natureza dual de sua ação e opta decididamente pelas massas, deixando assim de ser populista, renuncia à manipulação e se entrega ao trabalho revolucionário de organização. Neste momento, em lugar de mediador entre massas e elites, é contradição destas, o que leva as elites a arremeter-se para freá-lo tão rapidamente quanto possam. (FREIRE, 1987, p. 85).

As palavras de Freire são quase uma profecia do que iria acontecer com o partido que ele mesmo ajudou a fundar. Um líder populista, Lula, chega ao poder e fica dividido entre as massas e agradar a elite brasileira, pressionado pela política surja dos partidos. Um verdadeiro presságio cumprido; um líder popular chega ao poder máximo do Brasil²¹. Vindo das classes operárias, se coloca como o salvador

²¹ Aqui, quando falamos que Lula foi um líder populista que agradou a muitos e foi odiado por outros, se dá de maneira que encontramos em sua trajetória um homem que saiu das classes populares – metalúrgico do ABC Paulista- para ser o homem mais poderoso de uma nação; o presidente, após várias tentativas de chegar à presidência –sem sucesso - o mesmo se alia a

de um povo, mas não consegue se eleger até ter como aliados, antigos partidos de sustentação, que alguns anos depois são os mesmo que os golpeia com o *Impeachment*²².

Esse ser “anfíbio”, conforme Freire, vem a ser o que ele não concorda, que são os métodos populistas, “não serve à revolução”. Para Freire, um político só seria realmente revolucionário, ao superar o populismo, o qual não é uma separação dos oprimidos nem os ajuda a se conscientizarem de sua liberdade; ao contrário, o populismo é uma forma de opressão maquiada a um falso conceito de libertação das massas. O líder que supera seu populismo não é um mediador entre opressores e oprimidos, mas um libertador, um trabalhador com o povo; um governante do povo, para o povo e com o povo. Se não conseguir superá-lo, assim continuará na sua mediação populista; será engolido pelo sistema da elite e se tornará exclusivamente defensor dos mesmos ou será retirado do poder; fato que se concretizou em 2016, com o então Impeachment da presidenta Dilma, rompendo assim, anos de governo, dito de esquerdada e populista. Consequentemente, “enquanto a ação do líder se mantenha no domínio das formas paternalistas e sua extensão assistencialista, pode haver divergências acidentais entre ele e grupos oligárquicos feridos em seus interesses, dificilmente, porém, diferenças profundas” (FREIRE, 1987, p. 86). Diante disso, Freire argumenta:

outros partidos muito mais antigos e com grande influência dentro do cenário político brasileiro para realizar seu objetivo. As alianças feitas só confirmam o pensamento freiriano da citação acima. Ele se torna, segundo Freire, um ser que manipula pelo poder. Aqui não queremos negar em hipótese nenhuma o presidente que Lula foi; só entendemos que a política não é neutra e não tem só um lado, mas vários que devem ser refletidos e pensados na memória e na história. O diálogo freiriano nos diz para escutarmos e dialogarmos e respeitarmos todos os tipos de pensamento, mesmo estes sendo uma crítica.

²² A presidente Dilma compareceu ao Congresso para se defender e negou ter cometido os crimes de responsabilidade de que foi acusada. Dilma classificou de golpe a aprovação do impeachment e acusou o então vice-presidente, Michel Temer e o ex-presidente da Câmara, Eduardo Cunha, de conspiração. Após 6 dias de julgamento, o Senado concluiu, em 31 de agosto, o impeachment de Dilma Rousseff, cassando o mandato da presidente, mas mantendo os seus direitos políticos. Foram 61 votos favoráveis e 20 contrários no julgamento que ficará marcado na história do Congresso Nacional e do Brasil.(AGÊNCIA SENADO, 2016).

que estas formas assistencialistas, como instrumento da manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas. Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais. (FREIRE, 1987, p. 86).

Há tantas críticas ao populismo e a seus projetos assistencialistas que são desenvolvidos, que por um lado, matam a fome de muitos, e por outro, servem para a dominação dos oprimidos, porém, “em toda esta assistencialização manipuladora, um monumento de positividade” (FREIRE, 1987, p. 86) é que as massas assistidas não se contentam só com o que estão recebendo, mas querem sempre mais, e os grupos que não são assistidos, olhando os que são, desejam também receber, ficam inquietos e reclamam, no entanto, não têm como dar assistência a todos, “e, como não podem as elites dominadoras assistencializar a todos, terminam por aumentar a inquietação das massas” (FREIRE, 1987, p. 86). Em contraposição, se apresenta nesse momento em oposição ao governo vigente, que desagrada a muitos da massa. Apresenta-se o líder “revolucionário”, que, se aproveitando do momento de contradição da manipulação, vem trazer um problema às classes populares com a finalidade de sua organização (FREIRE, 1987). As classes populares que anseiam por serem beneficiadas se veem representadas, e as que já são beneficiadas, querendo receber mais e achando que o novo governo lhes propiciará, aderem, em partes, ao novo projeto.

Freire faz uma leitura do que se passa entre os últimos governos do Brasil já na década de 80 (oitenta) e que pode ser colocada na atualidade do contexto político de hoje. Sendo uma afirmação de sua filosofia educadora, não seria de forma alguma, complacente com o governo de esquerda que ficou no poder por 14 anos. Assim, não existe nele, a culpa de que é acusado pelo governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, de alienar o povo brasileiro. Ao contrário, seu pensamento sempre foi de libertação e não, de manipulação das massas. Sua ideia sempre foi de conscientização dos povos, de valorização da cultura local, pois “a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 1987, p. 86). Ele sempre quis preservar a essência e a pureza cultural enraizada em cada região do Brasil; não concordava

com a invasão cultural, pois tinha dois lados, “de um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (FREIRE, 1987, p. 86).

É na visão ideológica que Freire fundamenta sua crítica sobre a manipulação do povo, em favor do opressor;

toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.[...] Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades. 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. Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. (FREIRE, 1987, p. 86-87).

Ainda que, sendo considerado de esquerda, o seu pensamento crítico da educação, da dominação e das ideologias são mais fortes que seu pensamento como esquerdista. Freire, mesmo lendo Marx, não se fecha no marxismo. Ele encontra maneiras de usar o pensamento de Marx para fundamentar o seu pensamento da dualidade entre oprimidos e opressores. Na verdade, ele é um nacionalista que defende o que é do Brasil para os brasileiros, valorizando a cultura e não, sua importação. Essa invasão cultural vem destruir a nossa cultura e desvalorizá-la e fazer sua dominação, implantar seu próprio pensamento dominante, seja esquerda ou direita. Ela tira sua identidade cultural para ser mais fácil dominar e manipular a seu favor, a fim de desconstruir sua identidade de pertença cultural, as suas memórias e histórias, causando um esquecimento.

Ricoeur (2007, p. 83) denuncia tais fatos como “expressões correntes como traumatismos, ferimento, cicatrizes etc”. De acordo com Ricoeur (2007, p. 40), “não temos outro recurso a respeito de referências ao passado, senão a própria memória”. Não podemos distorcer a memória e o pensamento freiriano a bel-prazer político, seja ele qual for; não podemos “entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá” (BOLSONARO *apud* HADDAD, 2019, [n.p.]). Ele também é censurado pelos “setores progressistas por ser idealista, por sua linguagem com ênfase no masculino nos primeiros trabalhos, por ser contra o

aborto, [...]. Nunca foi unanimidade nos corredores das universidades, e nem esperava por isso” (HADDAD, 2019, [n.p.]).

Em primeiro lugar, Freire não acreditava em uma educação neutra, neutralidade política para ele, era impossível, ao contrário

não é possível na prática democrática que o professor ou a professora, sub-repticiamente, ou não, imponha aos alunos sua "leitura do mundo", em cujo marco situa o ensino do conteúdo. Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção. (FREIRE, 1992, p. 57-58).

A crítica freiriana está acima das brigas partidárias, mas se encontra em um cabo de guerra; para uns, o salvador da educação, para outros, o destruidor. Muitas vezes, a leitura feita é a partir de uma invasão cultural “que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (FREIRE, 1987, p. 87). No seu contexto social e histórico com intuito de anular o “eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida” (FREIRE, 1987, p. 87).

Entendamos que a memória social e sua identidade se encontram nessa miscelânea crítica do conhecimento, do diálogo e do amor, respeitando a cultura de cada indivíduo, construindo *com* e não *para* o outro. Sua crítica se mantém atual e revigorante, sua leitura é claramente destorcida a favor da ideologia política que está no poder. Desse modo, é odiado e amado, é recomendado ou expulso das universidades, é considerado de esquerda, no entanto, critica todo tipo de autoritarismo e ideologia que venham a manipular, coagir, oprimir, reprimir e dominar o ser humano. Sua crítica é contra a opressão, seja ela de direita ou esquerda, “o discurso neoliberal de hoje de acordo com o qual as classes sociais sumiram, já não existem” (FREIRE, 1992, p. 63); igualmente, “os discursos e as práticas dogmáticas da esquerda estão errados, não porque são ideológicos, mas porque é uma ideologia que concorre para a interdição da curiosidade dos homens e das mulheres e contribui para sua alienação” (FREIRE, 1992, p. 63). Dessa maneira, seus críticos não se importam em fazerem uma base empírica acerca de seu pensamento, mas o atacam como rixa pessoal e governamental; inclusive,

Haddad (2019) em sua entrevista à Folha de São Paulo, lembra o livro “política e educação popular”, do professor Celso Beisiegel, e afirma sobre Paulo Freire:

que o seu compromisso do educador com os oprimidos estaria levando a um estreitamento das possibilidades de utilização das suas práticas pedagógicas —referia-se ao tempo dos governos autoritários instalados na América Latina nos anos 1960 e 1970. Beisiegel questionava se o educador não estaria se aproximando da realização daquela imagem do ‘ser proibido de ser’, concluindo: ‘Não seria inaceitável dizer que Paulo Freire veio se aproximando da realização da figura do educador proibido de educar’. (HADDAD, 2019, [n.p.]).

Não estamos distantes dessa possibilidade. Isso pode ser notado na proibição de estudarem Freire, mesmo ele sendo mais estudado fora do país. Seus críticos não o aceitam por ele ser um educador que bebe das mais diversas correntes filosóficas que sejam necessárias para formar seu compromisso de libertar através da educação para todos. Essa perseguição e leituras errôneas acerca de seu pensamento já existiam em sua época e continuam existindo; com suas palavras, ele as resume da seguinte forma:

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. (FREIRE, 1992, p. 60).

Freire é diálogo. Sem o diálogo sempre vamos estar nessa luta contra o povo e continuaremos construindo divergências educacionais, filosóficas, políticas e opressoras, em que não colocamos o outro como centro; continuaremos reprimindo a identidade individual e social dos sempre, oprimidos. Será que não existe uma necessidade de um reencontro com Freire e de uma redescoberta dos tesouros contidos nos seus escritos? Caso o fizessem, conseguiriam compreender a construção filosófica do Self freiriano.

Freire se aprofundou na ação/experiência que leva a aprendizagem e descobriu que o conhecimento ocorre na comunicação entre as pessoas. É preciso entender que o diálogo é a base da educação política e social; para isso, é necessário o respeito aos pensamentos contrários.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SELF DE PAULO FREIRE

A construção filosófica da educação de Paulo Freire faz com que entendamos o desenvolvimento da constituição do seu *Self*. Para Sócrates, alguém poderia lhe perguntar: “Não te pejas, ó Sócrates, de te haveres dedicado a uma ocupação que e põe agora em risco de morrer?” (PLATÃO, 1987, p. 45). Esse pensamento reflete o pensamento de Freire ao dizer que “a proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 44). A filosofia freiriana é humanizante, traz o ser humano oprimido para o centro da crítica educacional, transforma uma vida de morte e estagnação de sonhos e perspectivas de conhecimentos em uma interação social entre o *eu* e o *outro*, e nessa comunicação experiencial, constitui seu *Self*. Essa negação do homem é para Freire a morte dos sonhos da utopia de um futuro melhor para as classes mais populares.

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 1996, p. 44).

O *outro* é o ser de concentração freiriana. O *outro* é vivenciado no diálogo, no “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 45). O se colocar na experiência de estar com o *outro*, de conviver no mesmo ambiente e de perceber as dificuldades, os anseios e a problemática local de forma concreta é como relata Ricoeur, “lembro-me de ter gozado e sofrido em minha carne, neste ou naquele período de minha vida passada [...]. Como a testemunha numa investigação policial, posso dizer [...] ‘eu estava lá’” (RICOEUR, 2007, p. 57). É com esse entendimento que Freire pode dizer: eu vivi a situação, eu posso falar sobre ela com propriedade do assunto, pois passei pela experiência no meio do povo, senti o povo e me deixei afetar por eles. O diferencial do *Self* freiriano é compreendido ao perceber em si o outro e, conseqüentemente, ser contagiado na sua vivência a ponto de não ficar imóvel à

experiência, à vida do outro. É necessária uma resposta, pois “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes; o que sem a escuta não se pode dar. Se discrimino [...], sobretudo, me proíbo entendê-los” (FREIRE, 1996, p. 44). É nesse momento que surge o self individual a partir do ser social. Vejamos o que diz Mead (2010, p. 210), “Self ou mente autoconsciente na comunidade. Esse self encontra uma via de expressão na autoconsciência ou na devoção de si mesmo, a causa da comunidade. O self aparece como um novo tipo de indivíduo no todo social”.

O self é algo que passa por um desenvolvimento. Não está presente inicialmente, no momento do nascimento, mas decorre do processo das experiências e atividades sociais, ou seja, desenvolve-se num indivíduo em resultado de suas relações com esse processo como um todo e com outros indivíduos dentro desse mesmo processo. (MEAD, 2010, p. 175).

Nesse sentido, o self freiriano encontra-se na mesma construção mediana, assim também “quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil” (FREIRE, 1996, p. 50), que se junta ao ‘eu estava lá’ de Ricoeur, que se torna um exercício indispensável da experiência para ter autoconhecimento, na prática, um sujeito se compreender a partir do seu self com o outro, tendo como sua característica principal “de ser objeto para si mesmo” (MEAD, 2007, p. 152). Esse objeto para si acontece, “ao adotar as atitudes que os outros indivíduos têm em relação a ele; quando todos estão inseridos num contexto social ou num contexto de experiências e comportamentos” (MEAD, 2007, p. 153). O self como ser do objeto nasce necessariamente da experiência social, no entanto, “há partes do self que só existem no relacionamento consigo próprio” (MEAD, 2007, p. 159). Essa relação vem a repartir o self em parte, em relação ao conhecimento, em relação à reflexão interior freiriana que se entende como “sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a dos outros” (FREIRE, 1996, p. 37).

Com o fim de compreender o self, Mead (2010, p. 175) salienta a existência de dois estágios para se entender o self individual. Primeiramente, ele evidencia que “o self individual é sempre constituído de uma organização das atitudes

particulares de outros indivíduos em relação a ele e aos demais, constituindo atos sociais específicos dos quais todos participam conjuntamente”. É nesse entendimento que Freire fala da prática da autonomia: “persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 36-37).

Freire não fala diretamente do self; para ele, podemos entender a mesma edificação de ideias de self mais como a autonomia pessoal construída. É o olhar para si como ser livre de maneira autoconsciente, de compreender e refletir o mundo ao seu redor para conhecer, pensar, ensinar, se conscientizar e partir para a interversão na realidade do outro. Esse intervir na realidade do outro é o segundo estágio do self em Mead (2010, p. 175), em que o self “é constituído não só por uma organização das atitudes individuais particulares, mas também por uma organização das atitudes sociais do outro generalizado ou do grupo social como um todo ao qual ele pertence”. Há um agir comunitário, uma construção da self/autonomia na comunicação, “na capacidade que mulheres e homens criamos de inteligir o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do inteligido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada” (FREIRE, 1996, p. 44). O self se constrói na comunicação do eu com o outro. Não podemos compreender o self freiriano se anularmos o outro. A comunicação é fundamental para se compreender a autonomia do self em Freire.

Assim, o self alcança seu pleno desenvolvimento ao compor as atitudes individuais dos outros em atitudes grupais ou sociais organizadas, tornando-se assim um reflexo individual do padrão sistemático geral do comportamento social ou grupal em que este e outros estão envolvidos, um padrão que entra como um todo na experiência do indivíduo em termos dessas atitudes grupais organizadas que, por meio do mecanismo do seu sistema nervoso central, ele adota com relação a si mesmo da mesma forma como adota as atitudes individuais do outros. (MEAD, 2010, p. 181).

São as atitudes e experiências individuais ou sociais que formam o self permanente. Ele só pode existir por meio do relacionar-se do meu self com o self do outro; que em Freire seria “comunicabilidade do inteligido”, em transformação constante do aprendizado. O “gosto de ser gente” freiriano nos diz respeito ao seu self permanente do agir definido, de um pensar em si e no outro de forma a não

anular o outro nem a si mesmo. Há a adoção do outro no self individual que manifesta a consciência do ser humano pelo outro, e o outro faz introjeção em si e o projeta como um self individual a partir do grupal.

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 à 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 ao mundo nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir o 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 (FREIRE, 1996, p. 23).

O inacabamento do ser freiriano e o self mediano se encontram na consciência de si no outro, no pensamento crítico reflexivo, no próprio uso da conscientização que explicita o “eu” e o “mim”, uma existência no outro e o outro em si. O “eu” é a resposta do organismo às atitudes dos outros, o ‘mim’ é o conjunto organizado das atividades dos outros, que a própria pessoa assume” (MEAD, 2010, p. 193). Esse ser inacabado freiriano, que em contato pessoal com as pessoas vai se encontrando e se acabando, sendo moldado e vai construindo o seu self pessoal se dá no mundo e com o mundo. Desse modo, não está fora da realidade ou na teoria do self, mas está na presença consciente da influência do social no humano. Encontra-se na relação entre pessoas e não pode ser feita de maneira isolada sem contato físico e real. A responsabilidade de estar no mundo, de se injetar da experiência faz com que queiramos ejetar o ser consciente e reflexivo dentro de mim, o eu consciente, o eu que me observo a partir do self, “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, 1996, p. 23). É o sujeito no mundo que o transforma, modifica, se preocupa e se responsabiliza em transformá-lo de si para o outro. Vê as dificuldades, observa o que pode ser feito e age para contribuir

positivamente no mundo, pois sei também, que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 23).

O ser “inacabado” de Freire é essa “inconclusão”. Somos todos nós que estamos sempre em “reconhecer a si mesmo; implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 23).

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias (*sic.*) de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 23).

A busca do outro, do preenchimento que falta em si pelo outro; o ser comunitariamente dialogal na convivência com os demais constrói e desconstrói o seu pensar ao relaciona-se, ao dialogar, ao se deixar tocar pelo outro na relação comunitária mudança. Torna-se uma busca permanente pela experiência no outro e o “self ou mente autoconsciente na comunidade. Esse self encontra uma via de expressão da autoconfirmação ou na devoção de si mesmo à causa da comunidade” (MEAD, 2010, p. 210). Temos assim um novo todo social a partir do reconhecimento do self individual.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA EXPERIENCIAL DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DO SELF

Ao entendermos a memória freiriana de uma construção do saber pela consciência de mundo e a relação com o outro, podemos entender seu self como essa experiência de se relacionar em comunidade, em agir ao ser tocado pela realidade vivenciada e ao construir uma resposta coerente com seu pensamento e sua experiência. O self freiriano consiste no “respeito à autonomia e à dignidade

de cada um; é um imperativo ético e não um favor que podemos, ou não, conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25). Defende o respeito à autonomia de identidade do ser e o diálogo construtivo e ético que desenvolva no ser humano uma consciência de mundo, “buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (FREIRE, 1989, p. 10). O self está em construção mesmo, não na compreensão de mundo, mas nas experiências vividas, mesmo sem entender as palavras escritas.

Os medos e as angústias de uma formação pessoal e individual do ser causam temor e vão sumindo com a compreensão do mundo ao seu redor. De acordo com Freire, isso se dá “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE, 1989, p. 11).

As memórias de Freire se entrelaçam nesse constante construir o seu ser individual e ao mesmo tempo social, ao perceber as contribuições vindas de seus pais para ter uma leitura coerente de mundo sem distorções e manipulações.

Mas, é importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 11).

Essas memórias mostram a formação de uma identidade pessoal e fundamentada no respeito ao conhecimento, à idade e à reponsabilidade, tanto dos pais como do menino em interpretar o mundo ao seu próprio ponto de vista a partir de sua própria identidade, estabelecendo seu self. Suas memórias nos ajudam a compreender a formação do self freiriano na relação com o outro e o respeito ao conhecimento e seu diálogo com ele; o escutar o outro e se deixar afetar pela experiência.

O mergulhar na memória experiencial de Freire como criança, pai, esposo, educador e filósofo faz com aprendamos com ele a reconhecer no outro o conhecimento que não existe em mim e a complementação que o outro pode fazer em nossas vidas.

A constituição do self freiriano se dá com o outro. Ele se dá ao reconhecer uma constante dualidade entre opressor e oprimido e sua necessidade de libertação a partir da conscientização, pela palavra decifrada do mundo, ao olhar o mundo ao redor de maneira diferente e compreendê-lo dentro e fora do eu. Por conseguinte, fazer o ato de responsabilidade consigo e com os outros, em reencontrar o mundo em uma leitura crítica e conscientizada como princípio a experiência vivida em grupo na comunidade.

3 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E AS MEMÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS - FILOSÓFICAS QUE INFLUENCIARAM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Trataremos das memórias freirianas que o incentivavam à educação libertadora; das suas principais leituras e influências pedagógicas e filosóficas, que moldaram seu ser educador, o seu eu, reconstruindo pensamentos. Influências que vieram das mais diversas correntes filosóficas, e que ele soube acolher e usar as que mais seriam proveitosos na libertação educadora da experiência do diálogo para os estudantes e professores.

O estudante não pode ser alienado em si mesmo, mas se abrir a filosofia da região onde pisa. Como fazer com que o estudante não seja um sujeito alienado e estranho a si mesmo, livre e sujeito do próprio filosofar e tire da mente a concepção de objeto passivo que está à mercê dos conhecimentos externos bancários. Para Paulo Freire, a filosofia precisa superar a concepção bancária da educação, saindo das trevas para a luz.

3.1 MEMÓRIAS E ESCRITOS FILOSÓFICOS FREIRIANOS NAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

A filosofia Freiriana se baseia no estudo da cultura individual do sujeito, autor da ação e de sua própria libertação. Ao refletir sua natureza, ele faz uma leitura de mundo real para fazer, assim, sua pedagogia filosófica e superar a opressão. Para Paulo Freire, a filosofia precisa superar a concepção bancária na educação. Essa superação necessita de uma inclusão crítica dos oprimidos, pois somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica (FREIRE, 1987). A consciência das massas pode fazer o povo dialogar de forma livre e crítica o contexto ao seu redor, tomando consciência dos seus direitos e deveres.

O pensamento de Freire perpassa por diversas teorias em seus livros; tiremos como ponto principal, o seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual ele consegue perpassar por Marx e Engels, Hegel, Sartre, Edmund Husserl, Herbert Marcuse, Simone de Beauvoir, Karl Jaspers, Erich Fromm, Gregório de Nissa, entre outros. No entanto, cabe frisar que neste trabalho, enfocaremos apenas nos

que mais possam ter influenciado para o rompimento da concepção bancária e tenham moldado, assim, seu pensamento e sua filosofia.

O que nos importa no pensamento bancário freiriano na educação é que “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1987, p. 33). Partindo desse conceito de educação bancária, iremos apresentar as influências filosóficas que fazem lastro para seu pensamento de libertação e desconstruir o conceito educacional “mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas” (FREIRE, 1987, p. 37). Nesse caso, o conceito bancário serve à opressão e sustenta a consciência dos oprimidos, e Freire vem a reconstruí-lo em cima de uma filosofia crítica para superar esse conceito a partir do filosofar pelo diálogo em virtude da libertação.

3.1.1 A Filosofia Antiga (Platão e Aristóteles)

A filosofia freiriana pode ser confrontada com a genialidade de Platão, ao descrever o *Mito da Caverna* ou *A alegoria da caverna*, no livro *A República*, onde faz alusão aos seres humanos, onde ele explicita alguns conceitos básicos da humanidade como escuridão e luz, ignorância e conhecimento. São conceitos que norteiam o mito da caverna, o qual descreve homens que vivem em uma caverna desde sua infância, acorrentados, sem mexerem o pescoço e de costas para um pequeno muro e para uma entrada de onde vem uma luz. Entre o muro e a luz tem um caminho por onde sempre passam homens com diversos objetos feitos de pedra e madeira, estátuas de homens, de animas e jarros. Esses homens passam sempre pelo caminho; alguns falam, outros ficam calados, e os acorrentados só sonham com as sombras que passam entre a luz e muro, que são projetadas a sua frente. Já que o muro oculta o corpo dos homens, só as sombras dos objetos aparecem e lhes parecem real, pois só sonham com aquilo. Certo dia, um dos prisioneiros que nasceu ali, consegue sair da caverna e ir em direção à saída. As luzes nos olhos lhe doem; ele não consegue ver nitidamente o que está a sua volta. A luz agride seus olhos e ele tem a opção de voltar para a caverna ou, pouco a pouco, esforçar-se para a nova realidade. Após perder o medo de se

habituar ao ambiente, ele veria a ele mesmo e tudo que está ao seu redor e por fim, o próprio sol, a luz pura.

Nesse momento, ele compreende que o que via na caverna não era a realidade, mas as sombras que vinham do real; mas ele ficou triste, pois só ele saiu da caverna e os companheiros ainda estavam lá. Então, ele se propõe a voltar à caverna, a fim de libertar das correntes, aqueles que lá ficaram e lhes mostrar a realidade fora da caverna. Quando volta, os demais, não conhecendo a realidade e pensando que o real são as sombras, tratam-no como um louco, como se a luz o tivesse deixado assim; então, seria um lugar perigoso de se ir. Dessa maneira, o que viu a luz é espancado e tentam matá-lo, e eles preferem ficar na segurança da caverna, pois é a única realidade que conhecem (PLATÃO, 2000).

Platão, em seu Mito da Caverna, e Freire, com a Pedagogia do Oprimido, usam o método libertador; mostram uma visão de mundo fora dos padrões, onde os que estão na caverna nem sempre querem estar lá, mas se acostumaram. Eles não conhecem outra realidade e têm medo de sair ir à luz, de sentir seus olhos doerem, de sentir o conhecimento penetrar, de fazer a sua própria realidade, e semelhantemente, comtemplam as sombras, o que os outros lhes impõem. O ser liberto freiriano se assemelha ao platônico, que por amor, volta ao encontro dos outros para ajudar a mostrar-lhes a realidade. Ele se afeta com a realidade e não fica estático, mas se coloca a serviço da reponsabilidade em transformar e conscientizar o outro.

Com isso, vemos a reponsabilidade transformadora do agir na comunidade, de não ficar parado com a opressão, mas de ir à luta, de conhecer para agir, de agir para se conscientizar e o conscientizar para responsabilizar-se do seu papel no mundo, de maneira transformadora de si para o outro.

A escuridão da ignorância se rompe pela luz do conhecimento. O homem que transforma o outro a não ser mais opressor, mas sim, libertador no ensinar; “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Construir seu conhecimento é sair da escuridão, se voltar para a luz e ser chamado a construir com o outro o seu conhecimento e seu ser. O homem que vivia no mundo das ideias se volta agora ao sensível, ao mundo real e o deseja modificá-lo. Esse modificá-lo se coloca também na política de Aristóteles e no pensamento freiriano

político. Para Aristóteles, “os caminhos do conhecimento são os da vida”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 170).

3.1.2 Filosofia Moderna (Marx e Sartre)

É com esse pensamento elementar que Paulo Freire articula a filosofia para superar a concepção bancária. Ele faz uma denúncia do sistema educacional que vem a ser cúmplice, colaborando com a forma de dominação. Na educação bancária, o sistema educacional tem dois ensinamentos, o dos opressores e o dos oprimidos; o grande problema freireano. O ensino é construído por uma classe opressora, não para os seus, mas para os oprimidos. Essa é para Freire a concepção bancária. Tal concepção tira a liberdade daquele que está sendo oprimido. O conceito de liberdade é abordado por ambos os autores e é que os conectam. Precisamos entender o conceito de liberdade em Sartre para entendermos a liberdade freireana.

Para Sartre, o homem é livre em sua essência:

O que se pode pedir ao cogito é somente que nos descubra uma necessidade de fato. É também ao cogito que vamos nos dirigir para determinar a liberdade como liberdade que é a nossa, como pura necessidade de fato, ou seja, como um existente que é contingente, mas que não posso não experimentar. Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser... (SARTRE, 1998, p. 542-543).

O homem é livre, segundo Sartre. Dessa forma, o homem exerce sua liberdade ao escolher seus atos. É compelido a agir livremente e nada pode ser contrário à sua liberdade, nada externamente pode fazê-lo não ser livre. O homem é um ser de escolhas e essas escolhas o fazem livre, por ser ele, o autor de suas decisões. O homem só pode ser ele mesmo na qualidade de ser livre; sua liberdade é o que lhe torna homem. Essa liberdade o transforma e ele se torna o ser que é pelas opções que tomou em sua vida. Sartre não acha que a liberdade seja um ato conquistado do homem, mas uma característica da própria existência humana. A consciência do homem o torna autor de sua liberdade como

“propriedade” de sua “natureza”. Ele é responsável pelos seus atos, visto que sua escolha afeta a si e a sociedade ao seu redor.

A liberdade de Sartre é ontológica por ser intrínseca ao homem e não poder ser negada. É do conceito de liberdade que Freire formula sua filosofia para a superação da concepção bancária.

A concepção bancária consiste em que o conhecimento não é algo em construção entre aluno e professor e, sim, um ensino “parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 1987, p. 33). Dessa forma, a educação é usada não como uma forma de libertar as mentes, mas sim, como um instrumento opressor que auxilia a conservação da superioridade do opressor. Para Freire, a liberdade dita em Sartre é essencial para se sair da concepção bancária. “A condição fundamental do ato é a liberdade” (SARTRE, 1998, p. 540), pois sem a liberdade não podemos sair dessa divisão entre opressor e oprimido.

Podemos nos perguntar em que consiste a “concepção nutricionista do conhecimento” de Sartre e sua relação com a educação bancária freireana. Para compreendermos, precisamos entender que, para Freire, o homem é um ser livre, de escolhas; o mesmo pensamento Sartriano:

A realidade-humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. E, por fim, porque seu próprio ser presente é nãdificação na forma do ‘reflexorefletidor’. O homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. O ser que é o que é não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser. (SARTRE, 1998, p. 545).

Diante desse esboço, percebemos a ligação no processo pela liberdade entre Sartre e Freire. Paulo Freire também pensa que o homem é feito pelas escolhas em sua materialidade do ser. O homem só pode ser livre a partir da sua “adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode se verificar, a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 97). O homem é então livre por natureza e nada pode o negar a sê-lo. A liberdade é inseparável do homem, podendo ser confundida com ele mesmo, pois

sua definição está nas suas escolhas livres. É essa liberdade que Freire critica, por não existir na educação, sendo esta, podada pela concepção bancária.

A concepção bancária de Freire é o conhecimento ditado de cima para baixo, em que não há espaço para construções de saberes, nem o respeito pelos conhecimentos já trazidos e adquiridos no contexto em que o aluno convive. Para Freire (1987, p. 33), “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Não existe, assim, nesse sistema, uma autonomia do saber, e os alunos são tratados como seres sem conhecimentos, vazios, recipientes que necessitam ser cheios do conhecimento ditado pelos professores.

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 os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

O professor, detentor do conhecimento, é quem vai “enfiar” tudo na cabeça do aluno; este é apenas como espectador, recebe os comunicados passivamente, sem poder fazer suas observações nem colocar seu ponto de vista. O professor fala e o aluno escuta, “aprende” calado. O aluno é podado e perde, assim, sua liberdade.

O aluno é o caixa que recebe tudo que é dado, guardando para ser desarquivado no momento necessário. Dessa maneira, o professor deposita seus conhecimentos no aluno como se ele fosse uma conta de banco, uma “poupança” que recebe depósitos de conhecimentos. E nessa educação, não existe espaço para o diálogo, para a interação, para o conhecimento novo, tanto vindo do aluno quanto do professor. A inovação vinda da busca do saber é mal-vista; é dita como subversão e essas inovações não são consideradas educativas. Bons educandos são os que não falam, não reclamam, não fazem perguntas, não fogem do padrão bancário de educação. A passagem de conhecimento é metódica e desinteressante, pois se baseia em uma única forma de educar que narra e disserta para os alunos.

Para Paulo Freire, não podemos mais conceber uma educação bancária. A educação tem que ser plural, de modo que a relação entre mundo/docente/discente seja levada em conta na educação transformadora da

educação. Temos que transpor a educação bancária para uma educação libertadora. Sartre diz que “o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer” (SARTRE, 1973, p. 15). Essa responsabilidade é a de libertar-se da opressão a si e os outros; liberdade que não pode ser vista sem o social e não pode estar dissociada da visão opressor e oprimido.

O social é uma característica do pensamento de Freire, embasada na busca da liberdade do homem em sua práxis libertadora, a partir do pensamento do marxista Karl Marx e suas relações entre opressor e oprimido.

uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política’. Nas linhas de sua filosofia existencial, sua única exigência específica e esta exigência define claramente os termos do problema, é que ‘teria o homem brasileiro de ganhar esta responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. (FREIRE, 1967, p. 12).

Com seu pensamento socialista de Marx e com a ideia de luta e liberdade dos homens, não teme o diálogo entre eles para fazer a sua libertação. A sua ação se dá a partir das lutas não armadas, mas por meio de um combate ao analfabetismo, em que existem opressores e oprimidos.

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. 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. (FREIRE, 1987, p. 14).

Esse pensamento de lutas de classes é típico marxista. No pensamento filosófico de Freire, podemos perceber uma forte ligação com a filosofia de Marx, na sua luta de classes e de uma liberdade de espírito do ser humano, que não é um produto, não está no comércio, nem à venda. Para Saviani (2007, p. 316), “a prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo espírito assistencialista”.

O homem é livre pela sua própria maneira de ser e sua necessidade está no ensinar e aprender. O trabalho é uma atividade secundária para a sobrevivência humana e não para a sua prisão, sua única prisão deve ser a

liberdade e essa liberdade tem que ser transformadora de dentro para fora, não podendo ficar apenas para si.

Se ‘uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual’, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos’, ‘bancária’. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor. (FREIRE, 1987, p. 77).

O encontro com o Eu é algo fundamental na filosofia freireana; não há nada mais filosófico do que se perguntar, se encontrar e pensar. Com qual pensamento Freire vem a indagar ao homem como pessoa pensante e livre? Ele coloca o homem como autor de sua própria resposta: é a “revolução”. De qual revolução poderíamos falar se não a educacional, a qual liberta e abre as “massas populares” para uma reflexão social de seu próprio estado de vida.

Com esse pensamento filosófico, podemos até pensar em encaixar Paulo Freire como um marxista, e muitos autores o tratam assim, no entanto, ele mesmo não se emoldura como marxista. Em entrevista com Adriano S. Nogueira e Saviane, em 1997, para o *Caderno pedagógico*, ele de forma clara se coloca como não marxista; vejamos o que ele afirma ao perguntarem:

Paulo, tu te definirias como sendo marxista? E eu comentava: eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista. Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica. Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este Deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluído? Ele mora aqui ou acolá? Se eu não souber explicitar isto historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do Homem, ela não existe com a priori; ou seja, eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistente algo no meu “ser Homem” que se constitui fora da História. Nós nos fazemos Homens e Mulheres através da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a priori) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade (CADERNO PEDAGÓGICO, 1997, p. 48).

Freire não se desfaz do marxismo, mas não se compreende marxista. Ele faz uma leitura diferente e própria, dando características suas a partículas do pensamento marxista que o ajudam a construir seu pensamento de libertação dos oprimidos pelo diálogo. Freire faz uma análise do pensamento filosófico marxista para criar seu próprio pensamento que, para ele, não é pensamento marxista, mas uma filosofia dialogada educativa, crítica, reflexiva e libertadora na práxis social.

A opressão sem sua superação se torna algo impossível se não tiver em sua práxis a luta para se descobrir a conquista de sua própria libertação. É nesse ponto que se enquadra com o pensamento de Romão, que diz:

[...] está convencido de que a opção de Freire pelo oprimido é, acima de tudo, epistemológica. Explicitando o conceito de cultura, aproximando-o às noções de civilização e paidéia, ele recompõe, em linhas gerais, os processos em que ocorre a apropriação da cultura do oprimido pelos opressores. (MAFRA, 2007, p. 154-155).

Através dessa reflexão epistemológica de Freire (1987), podemos entender quando ele ao citar Lukács, afirma que, para ele, a questão não estava em fazer explicações mirabolantes, mas em proporcionar um diálogo. A filosofia do diálogo se torna o eixo fundamental de seu pensamento filosófico de ensino e aprendizagem; é a partir do encontro pessoal com o diálogo que poderíamos então falar em liberdade.

A filosofia, para Freire, é a busca pela liberdade, a partir de uma “tomada de consciência” de um mundo dividido entre opressor e oprimido, para que haja uma libertação pela educação crítica, rompendo com a “posição ingênua”.

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. (FREIRE, 1979, p. 26).

Para Freire, neste “nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura” (FREIRE, 1979, p. 26). Ele faz o processo de “tomada de consciência”; ou seja, ele compreende aquilo que procura e não o é de verdade, ele apenas supre seus anseios momentâneos do conhecer, mas “não é ainda a consciência, pois essa consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1979, p.

26). A tomada de consciência é “como prática da liberdade; é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 25).

Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: ‘consciência e mundo se dão ao mesmo tempo’. (FREIRE, 1987, p. 41). Não se divide o homem do mundo; os dois estão entrelaçados.

A liberdade no pensar freireano está ligada à consciência filosófica concreta do indivíduo ao ter noção da luta entre opressor e oprimido, a qual só será superada quando houver uma liberdade primeiramente da sua própria ignorância do saber. Como também, a superação de posições reveladoras de descrença no homem; descrença no seu poder de fazer “admirar-se”, trabalhar, discutir, criticar e filosofar.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundem, precisamente, na crença no homem. Na crença de que ele não só pode, mas deve discutir filosoficamente os seus problemas, assim como os problemas do seu país, do seu continente, do mundo, os problemas do seu trabalho, os problemas da própria democracia (FREIRE, 1967). Ao citar Husserl, Freire (1987, p. 41) afirma que “na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção”.

Filosofar, para Paulo Freire, é refletir a concepção de mundo existente pelo homem, de forma a não aceitar os formatos pré-prontos existentes, mas, por meio da liberdade e pelo diálogo, conduzir a sua própria tomada de consciência do mundo ao seu redor e fazer suas próprias conclusões, livre e crítica da realidade.

3.1.3 Filosofia Contemporânea (Dewey)

Freire faz uma leitura de Dewey, em um dos seus primeiros livros, *Educação como Prática de Libertação*, onde ele afirma um pensamento semelhante “com Dewey, para quem ‘a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas’. (*Democracia e Educação*)”. (FREIRE, 1967, p. 121, *grifos do autor*). No famoso livro de Dewey, *Democracia e Educação*, tem-se o novo olhar para uma coisa já conhecida; ou seja, mesmo sem ser original, o olhar o torna original, diferente do já visto. Isso se relaciona com as acusações

feitas por Paulo Freire, nas quais ele mesmo relata “Que ‘nada de original foi feito’ e que apenas fizemos ‘um plágio de educadores europeus ou norte-americanos” (FREIRE, 1967, p. 121); usando Dewey, Freire demonstra que não quis ser original na pretensão de ser o “‘inventor’ do diálogo, nem do método analítico-sintético”, mas quis dar uma nova roupagem ao existente, unido em um método.

Para pôr em xeque a educação bancária, também tem uma leitura deweyana que enfatiza que o “saber de segunda mão, saber que não é nosso, mas dos outros, tende a tornar-se meramente verbal” (DEWEY, 1979, p. 207). Freire bem coloca que “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 1996, p. 19). Desse modo, tem-se uma educação de *segunda mão*, em que o aluno não constrói seu conhecimento, mas este é depositado nele. Dewey (1979, p. 177) afirma que “as atitudes advindas de se acostumarem a isso e de absorverem material semicompreendido e semidigerido, enfraquecem o vigor e a eficiência mentais”. Há uma falta da experiência, um fazer criativo que não se adquire com a concepção bancária, um enriquecimento entre as experiências e o espaço escolar que não é aplicado como conhecimento válido.

A comunicação *meramente verbal* usada por Dewey vai de encontro à pedagogia *bancária*, que também é criticada por Freire, na qual o professor apenas transmite os conteúdos e informações aos alunos, aulas pré-feitas. Dewey (1979) não dispensa o ato verbal, ao contrário; ele quer que as palavras sejam ligadas à experiência para que não sejam mera comunicação, mas que as palavras sejam incorporadas à prática experiencial da pessoa que está a aprender. Se isso não acontecer, não passará de meras palavras sem efeito e sem significado.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E AS MEMÓRIAS EPISTEMOLÓGICO-FILOSÓFICAS DE PAULO FREIRE

O pensar do ser humano é a forma principal de sua práxis; somente ao refletir sobre o mundo concreto em que vive é que ele consegue desvelar os acontecimentos a sua volta, fazendo uma análise dos acontecimentos e, assim, realizando sua ação filosófica na realidade encontrada. O homem deixa de ser

objeto e passa a ser autor da sua práxis, pela admiração. Assim, atua no mundo conscientemente pela reflexão de mundo.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma que no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979, p. 25-26).

O homem enxerga o mundo de forma velada e com nuvens; olhar esse que não consegue esclarecer seus pensamentos e fazer sua práxis. A conscientização nada mais é do que “ultrapassarmos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objetos cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26). Quanto mais conscientização temos, mais podemos perceber a realidade de forma clara.

A introdução à filosofia acontece pela superação do problema social que está dividido entre opressor e oprimido. O opressor social tem um papel de submeter os oprimidos a ponto de não saírem de seu estado de incapacidade educacional e social. Dessa forma, eles se perpetuam no poder enquanto eternizar seu pensamento até entre os explorados. Para tanto, existe a libertação social de forma esclarecida que é o pensar, o dialogar para fazemos luta social, em que o oprimido seja dono de sua própria liberdade do pensar.

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 estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 1987, p. 31).

Nessa introdução filosófica para Freire (1987) ao citar Erich Fromm, o diálogo vem a indagar o indivíduo a ser mais ativo e a deixar sua figura de escravo, tornando-se agente da sua libertação. Educação é um ato libertador que abre horizontalmente a capacidade de mudança dos indivíduos. Ela faz com que compreendamos que estamos em uma sociedade dividida entre opressores e oprimidos, onde não existe uma neutralidade de pensamentos e de ações; quem diz ser neutro já escolheu um lado, o do opressor.

Podemos compreender o opressor, de forma a entender as causas filosóficas e históricas que o causa ser o que ele é, e de que forma podemos pensar uma mudança, como destruir esse antagonismo social opressor e oprimido. O povo explorado tem uma filosofia de destino clara em sua mente. O pensamento popular é que a causa do sofrimento é algo predestinado, não pelo homem, mas pelo próprio criador da vida, Deus. Ele que faria o destino do ser humano de forma que sofrimentos e mazelas sofridas seriam por Ele desejados.

Freire, porém, trata como fatalismo: “este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus” (FREIRE, 1987, p. 27). O fatalismo é usado pelos opressores, que se apossam da educação como domesticadora de consciência, colocando que o contexto vivido pelo oprimido é algo imutável, que todo esforço empregado não pode mudar o destino dos indivíduos.

A educação bancária é uma das formas de construir no homem a concepção de que o mundo em que vivemos é algo natural, entregue por Deus, e que não existe possibilidade de mudanças, não há luta que possa mudar isso, a melhor maneira é se conformar com o que temos para não ser pior. “Deus fez assim”; o uso do nome de Deus faz com que o povo tenha medo de enfrentar os opressores mascarados de uma “divindade”. Como o povo pode ir contra um deus – opressor -? É nesse ponto que o povo aceita sem reclamar.

Freire entende que não é Deus que quer o homem em estado de ignorância, mas sim, o opressor, o qual deseja que o oprimido pense ser Deus, visto que quem quer realmente ter o destino nas mãos é o opressor. Para mudar, precisa-se de uma inserção à filosofia crítica.

Para Freire, essa introdução à filosofia muitas vezes não acontece por medo do diálogo e da libertação: “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada” (FREIRE, 1987, p. 12). O homem tem medo de sua própria liberdade, se acomodando, assim, em ser oprimido.

É a partir desse pensamento, ainda que colonial, que o oprimido vê o opressor como ser superior destinado divinamente, tanto pelo poder econômico ou pelo poder intelectual (o famoso “doutor”), e que ainda se perpetua até nossos dias como formato de opressão diante de uma sociedade injusta e burguesa. Kant

(1784), ao caracterizar o iluminismo, destaca que o ser humano tem que sair da menoridade – o que para Freire seria conscientização do homem – que o aprisiona ao pensar do outro. Vejamos o que ele diz:

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (KANT, 1784, p. 1).

A introdução à filosofia acontece ao aventurar-se no saber. Seria uma releitura freireana do pensamento de Kant, em que o homem deve se libertar da sua menoridade e se servir dos conhecimentos para fazer sua libertação filosófica, mostrando que o indivíduo não é um ser sem entendimento que não possa pensar por si. Sair da ingenuidade e ser um ser consciente e livre para ser autor de sua própria realidade, deslumbrando o objeto estudado como ele é de verdade e o analisando.

Essa relação filosófica entre homem e objeto se dá na reflexão crítica da realidade e na sua conscientização a partir de sua relação com o mundo; isso o torna autor de sua própria realidade, que o faz adentrar na filosofia.

Freire, ao comentar Edmund Husserl, diz:

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua 'mirada' a 'percebidos' que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de 'visões de fundo', não se destacavam, 'não estavam postos por si'. Desta forma, nas suas 'visões de fundo', vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 1987, p. 41).

A partir da reflexão de si, o homem torna-se detentor de sua liberdade da opressão e de sua filosofia. Dessa forma, entende-se que Paulo Freire tem um sistema de ideias de pensamento filosófico para a liberdade do oprimido pelo diálogo conscientizado. A visão de si faz com que o homem enxergue o mundo de outra forma até então não percebida aos seus olhos. Ele toma consciência da realidade e de suas implicações, fazendo assim uma mudança de consciência a partir da crítica filosófica de mundo.

Para o acontecimento da introdução à filosofia, é preciso um respeito ao conhecimento pré-existente do homem, não desprezando a capacidade de construir sua própria reflexão aliada e de modificá-la coletivamente em uma reflexão problematizadora e contínua dos conhecimentos. Ele humaniza a educação de forma a não mais impor o pensamento, mas de estabelecer um diálogo construído em conjunto.

A essência filosófica em Freire está na concepção educacional libertadora, na capacidade de transformar o mundo de forma coletiva e não individual. A construção coletiva é um ato extremamente humano, coletivo e libertador, diferente da construção individual – concepção bancária – em que há a imposição de um sobre o outro.

A filosofia só acontece quando há uma conscientização do homem ligado à práxis no mundo. Freire (1979, p. 26) infere: “quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na exercida fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos ao analisá-lo”. É de tal forma que a consciência não está à frente a contemplar a realidade, mas ela adentra a realidade se vinculando e constituindo uma unidade dialética de transformar o mundo.

A inserção filosófica acontece no compromisso histórico do homem assumir “papel de sujeito que faz e refaz o mundo” (FREIRE, 1979, p. 26). Esse sujeito deve usar da sua realidade para transformar a existência com os meios que a ele são oferecidos; “refazer” o que já foi posto de outra maneira, a não ser nem opressor nem oprimido, mas livre. Não pensar o mundo dividido, mas coletivo, onde exista um pensamento em que “a conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo, de outra; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1979, p. 26-27). O diálogo problematizado é a maneira freireana de encontro entre a consciência e o mundo e superação da concepção bancária.

4 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO

Estudo sobre a memória social e experiencial da Pedagogia de Paulo Freire, nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Libertação*, com base nas concepções epistemológicas da obra *Memória, história e esquecimento* de Paul Ricoeur (2007); *Mente, Self e Sociedade*, de George Herbert Mead (2010); *Memória, Identidade Social da Formação Docente* de Shirlene S. Mafra Medeiros (2016) e *Notas da Experiência* de Jorge Larrosa (2002) e a *Memória Coletiva* de Maurice Halbwachs.

Segundo Paulo Freire (2000, p. 104), a educação é uma prática de amor. Ela não pode temer de nenhuma forma, o debate, nem fugir de analisar o conhecimento, partindo da realidade. Não podendo deixar de lado a discussão; se o fizer, poderá ser uma educação mascarada. Freire busca uma forma de atrair para um debate da educação, uma forma de libertar o indivíduo a sair de uma fase não crítica para uma criticidade revolucionária, pensando da realidade local para o mundo; problema esse que “reativaram-se os grandes debates dos problemas brasileiros, revigorando assim a vida democrática, ampliando os debates para beneficiar as participações populares no processo político, impulsionando a cultura popular” (MEDEIROS, 2016, p. 174). Esse contexto da identidade educacional não pode se perder na história e na memória brasileira.

Medeiros (2016) explica que o processo metodológico educacional brasileiro teve grande influência de Paulo Freire:

Um educador nordestino, de Recife, o qual defendia que a educação é um ato político, de compromisso social pelo fim da opressão. Nesses aspectos, Freire critica a concepção da educação bancária, propõe um processo de superação da pedagogia tradicional para uma educação libertadora e problematizadora. Nesse contexto, Freire enfatiza que o elemento central dessa pedagogia é o diálogo crítico entre educador e educando. (MEDEIROS, 2016, p. 174).

Ao analisar a citação supracitada, podemos perceber o pensamento crítico filosófico freiriano, tendo como ponto de partida a interação metodológica em sala de aula dos conhecimentos adquiridos e agora utilizados como base para a reflexão.

A problematização dos conteúdos e o diálogo são pontos fundamentais na pedagogia freiriana. Esse diálogo entre professores e alunos é algo essencial em sala de aula; não pode deixar de existir; um diálogo consciente experiencial e cheio de respeito ao pensamento do outro, ajudando a uma conscientização de opressores e oprimidos.

4.1 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Ao estudar a memória, nasce a necessidade de apresentar o conceito da mesma. Japiassú e Marcondes (2001, p. 128) ao conceituarem a memória, descrevem-na como competência de arquivar dados já vividos da experiência ou de alguma informação obtida e que possa trazer novamente a mente, sendo dessa forma essencial para a composição das “experiências e do conhecimento científico”. Para isso, faremos uma reconstrução da memória freiriana e de sua pedagogia, compreendendo sua metodologia e ensino de sua metodologia como forma de diálogo de conhecimentos por meio dos próprios conhecimentos acumulados e expostos.

A experiência da memória pode ser apreendida a partir da disposição de relacionar um acontecimento contemporâneo com um episódio acontecido, muito parecido ou das mesmas circunstâncias, ou seja, uma habilidade de trazer o passado ao presente. Segundo Freire (1992):

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra, portanto, tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1992, p. 16-17).

Em face do exposto, Freire mostra que o homem está repleto de memórias, de fatos que o acompanham por toda a vida. É nesse sentido que Japiassú e Marcondes (2001, p. 128) citam Aristóteles, que diz: "É da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência". Isso mostra que memória faz uma

ligação entre as experiências vividas anteriormente de forma a serem comparadas a um único ato, e não, por ações separadas por um lapso de tempo. Já Medeiros (2016, p. 37) assenta que “Outra explicação aristotélica para a memória tanto retentiva, como recordação, é inteiramente física: a retentiva e a produção de impressão decorrem de um movimento que reproduz a recordação”. Essa recordação traz à tona a fragilidade da memória de Paulo Freire na atualidade, que necessita ser recordada.

É nesse sentido que Ricoeur (2007, p. 94) fala da “fragilidade da identidade”, isso porque se tem uma perda da memória freiriana. Existe então uma vulnerabilidade de uma identidade da relação com a educação de Freire; esse afastamento, segundo Ricoeur, se dá em três pontos principais:

Como causa primeira da fragilidade, da identidade é preciso mencionar sua relação difícil com o tempo; dificuldade primária que, precisamente, justifica o recurso à memória, enquanto componente temporal da identidade, juntamente com a avaliação do presente e a projeção do futuro. A segunda causa de fragilidade é o confronto o outrem, percebido como uma ameaça. É o fato que outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a do nós como a do eu. A terceira causa de fragilidade é a herança da violência fundadora. É fato não existir comunidade histórica alguma que não tenha nascido de uma relação, a qual se pode chamar original, com a guerra (RICOEUR, 2007, p. 94-95).

É partindo desse pensamento que entendemos Paulo Freire (1987, p. 38) como o grande libertador, ou seja, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Por meio da educação, essa proposta não agradou quem estava no poder, pois não queria uma massa crítica e com autonomia de pensar e, sim, uma concepção bancária de educação. Logo depois, veio o governo militar; “houve um rompimento do diálogo do governo com as classes trabalhadoras e populares; ocorreu um esfacelamento da vida democrática” (MEDEIROS, 2016, p. 174); a educação sofre um grande baque; “nesse período autoritário, foram sufocados muitos ideais. Rompe no país o pensamento pedagógico, preocupado com a promoção da emancipação popular” (MEDEIROS, 2016, p. 174). O confronto de pensamentos contrários e a fragilidade da memória fazem com que o pensamento e a metodologia feiriana sofram constantemente ataques para abafá-los; mas não se perdem, são guardados para

um novo alvorecer.

Nesse período, inicia-se uma tentativa de apagar a memória de Paulo Freire, que nos tempos atuais, essa sobra do passado aparece com fortes representantes. Essa memória não será esquecida, pois essa dissertação vem apresentar uma reconstrução da memória experiencial na cidade Angicos/RN, como forma de “relatarem, eu estive lá, vivenciei essas experiências, tornando presentes as narrativas que estavam ausentes de sonhos, imaginários e memórias desvendadas como nutrientes da história” (MEDEIROS, 2016, p. 58), e mostrando seu legado para a educação atual.

A memória de Freire não deve ser perdida; devemos considerar:

A memória não foi considerada na apreensão do passado, mas como modo de educação, em razão da memorização dos textos tradicionais que têm má reputação. No método de discurso de Descartes, nada vem em auxílio da memória como função específica de acesso ao passado. Ricoeur (ibid) explica que é na contracorrente dessa tradição de desvalorização da memória, nas margens de crítica da imaginação, que se deve proceder a uma dissociação da imaginação e da memória, voltada para a realidade anterior à anterioridade que constitui a memória temporal por excelência da coisa lembrada. (MEDEIROS, 2016, p. 59).

A experiência metodológica freiriana é algo fascinante na perspectiva em que o homem tem o papel de se libertar da influência do mundo, a partir de seus conhecimentos aprendidos e ensinados, através de uma reflexão da experiência do seu contexto.

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaramento da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante; como erro, é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996 p. 38).

É essa metodologia experienciada freiriana que devemos reconstruir de forma marcante e memorável da educação, em que ele coloca muito bem na Pedagogia da Esperança sobre as suas memórias do exílio. O respeito ao

contraditório e a ação humana no mundo, unidos ao conhecimento e à luta pelas não ideologias dominantes, sejam elas quais forem, são pontos fundamentais para a metodologia freiriana que valoriza a autonomia do aluno, mais consciente dos seus atos, e a não neutralidade humana.

4.2 EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A liberdade pela educação transforma o ambiente em que estamos inseridos de tal forma, que não nos satisfizemos com o pré-estabelecido, nos tornamos pessoas autônomas e mais críticas ao que está ao nosso redor. Dessa forma, a própria educação se tornou o alvo de críticas de Paulo Freire, na qual ela via o aluno como um caixa de banco que só recebia a educação. Essa educação não é a da autonomia freiriana, para Freire (1996, p. 7), a verdadeira autonomia é “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

A professora Dr^a. Shirlene (2016, p. 174) coloca em sua tese de doutorado:

Freire critica a concepção da educação bancária, propõe um processo de superação da pedagogia tradicional para uma educação libertadora e problematizadora. Nesse contexto, Freire enfatiza que o elemento central dessa pedagogia é o diálogo crítico entre educador e educando.

O conhecimento não pode ser depositado ou só memorizado, apenas pela facilidade ou pela falta de empenho do professor ou do aluno. Ele deve ser aprendido, deve existir uma autonomia do ensinar e do aprender, na relação “amorosa do professor com seus alunos na sala de aula e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer e que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”. (FREIRE, 1996, p. 7) A memorização não é uma educação da autonomia, Paul Ricoeur (2007) coloca:

A memorização, em contrapartida, consiste em maneiras de aprender que encerram saberes, habilidades, poder-fazer, de tal modo que estes sejam fixados, que permaneçam disponíveis para uma efetuação, de marcada do ponto de vista fenomenológico por um sentido de facilidade, de desembaraço, de espontaneidade. Esse traço constitui o correspondente pragmático de reconhecimento que conclui a recordação no plano epistemológico. Em termos negativos, trata-se de uma economia de esforços, ficando o sujeito dispensado de aprender novamente para efetuar uma nova tarefa adequada às circunstâncias definidas. (RICOEUR, 2007, p. 73).

Esse sistema de memorização por Ricoeur, vista a partir de Freire, vem fundamentar a opinião de educação bancária e memorização de conteúdos, de guardar informações. Ao contrário desse pensamento de arquivar conhecimentos, Freire é defensor de uma educação libertadora dos conhecimentos e com autonomia, que facilite a interação entre sujeito e mundo, não os aprisionando. Ele respeita, pois não somos seres conclusos, terminados, a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso – é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 25). O aluno estaria aberto a um conhecimento de transformação e não de memorização. O estudante é compelido a desconstruir os conceitos básicos tidos por ele e os conectar a formas mais complexas, críticas autônomas de pensar e de refletir, a partir de uma construção dos saberes entre aluno/professor, fundada no respeito mútuo.

A memória foi e é usada como fundamental forma de aprendizado. A realidade da memória é constante no sentido intrínseco do se servir da mesma para fazer referência aos acontecimentos e à educação. Dessa forma, trabalhar a memória de Paulo Freire traz à tona a necessidade de um povo, do não esquecimento de um bem comum do passado, principalmente, para o povo do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, que teve o conhecimento vivo, caminhado por suas ruas e não pode ser deslembrado.

Conforme o pensamento de Paulo Freire, presente na obra Educação como prática de liberdade, deve ser trabalhado o respeito à liberdade de cada um. Entretanto, poucos são chamados a uma verdadeira reflexão filosófica do ambiente em que vivem. A reflexão do homem pelo homem o leva a vencer sua falta de compromisso com a própria existência. “O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real” (FREIRE, 1967, p. 26), peculiar da consciência intransitiva e o atrai a uma reflexão acerca do mundo.

Podemos então problematizar Paulo Freire ao compreender a educação como a grande possibilidade de uma construção sólida da identidade, sempre baseada na liberdade e no diálogo conscientizado²³? (FREIRE, 1987, p. 57). Ele parte do método de alfabetização de adultos. Esse método se utiliza de palavras do cotidiano do aluno, podendo gerar, assim, uma interpretação mais rápida e um interesse maior.

Nesse sentido, entendemos que esse mesmo resultado pode ser refletido no ensino de filosofia; ou seja, também é possível o ensino filosófico ser trilhado, pensado, discutido e conversado a partir de temas vivenciados e gerados²⁴ pelo próprio aluno na comunidade. A ideia é que a educação filosófica unida ao diálogo socrático é capaz de transformar o contexto vivido e convertê-lo em vínculos libertadores e, com isso, possibilitar a ascensão de um pensamento mais claro e prático para ele no contexto local, no que diz respeito à realidade de cada um e de todos. Assim, Freire (1982) afirma que:

Em todas as etapas da decodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1982, p. 115).

Com tal espírito filosófico, examinaremos e refletiremos sobre os conceitos metodológicos de Paulo Freire; o diálogo e a linguagem, os gestos simples e significativos; o que buscará demonstrar, em síntese, a construção ideológica de fortes argumentos filosóficos. O aluno é chamado a extrair temas que são

²³ **Consciência em Paulo freire é:** A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano (FREIRE, 1987, p. 7).

²⁴ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987, p. 53).

retirados do seu cotidiano, onde ele pode perceber no dia a dia a necessidade de mudanças de pensamento. Esses temas seriam os “temas gerados” da problematização inicial, em que a teoria se vincula com o cenário real de vida de cada um dos alunos; temas esses que podem ser: Trabalho escravo ou análogo a escravo, família contemporânea, a beleza na adolescência, ética na política local e suas implicações, transtornos psicológicos na adolescência e o suicídio, crenças religiosas e valores morais e tantas outras, sendo analisadas e sugeridas pelos alunos. Destarte, a educação dialogada passa a ser um instrumento de liberdade, na qual o ser humano deixa seu estado de coisa e passa a ser o autor de sua própria história e, conseqüentemente, traça seu destino.

Ademais, sendo o freireanismo uma teoria baseada na Práxis, sobretudo, do conhecimento das realidades de mundo, a construção de um processo educacional deve ser edificada através do diálogo, em que o ser humano se expõe e toma consciência de seu objetivo diante de sua própria vida.

Há uma necessidade de uma retomada dos conceitos filosóficos e metodológicos em busca de uma construção mais firme do conhecimento do homem pela libertação do pensamento e pela compreensão do (O VER). A partir daí, refletir sobre tais acontecimentos à luz da filosofia (O JULGAR), para poder exercer uma interferência consistente do estudado e fazer seu próprio julgamento sobre tudo que foi visto; (O AGIR), aplicando, assim, um conceito ativo e dinâmico no contexto social a sua volta, podendo sua atitude, modificar a maneira de ver, a forma de julgar e, por fim, como ele agirá depois de tudo.

4.3 A APLICABILIDADE DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO DE MEAD E A PEDAGOGIA FREIRIANA

O interacionismo simbólico e educação libertadora, um diálogo entre Mead e Paulo Freire, busca a reconstrução da memória social e experiencial de Paulo Freire, utilizando a memória como recurso epistêmico para compreender a pedagogia freiriana e sua aplicabilidade para o ensino de filosofia, através da pesquisa qualitativa. Optou-se pela abordagem teórica do Interacionismo Simbólico, que por ter uma “postura filosófica e ser [...], alicerçado no conceito de ação mediada simbolicamente, conduz a perguntar o que significa educar no contexto da configuração social complexa, plural, [...] a qual já não mais comporta”

(DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 639).

Para entendermos melhor o interacionismo simbólico, é necessário entendermos que a “postura filosófica do Interacionismo simbólico, alicerçado no conceito de ação mediada simbolicamente, conduz a perguntar o que significa educar no contexto da configuração social complexa” (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 639). Em sua interação mediadora, compreendemos o eu e o outro em contexto social e seu caráter simbólico na “necessidade da presença do outro na construção da identidade individual, presença esta que se dá pela capacidade mediadora e reflexiva da ação simbólica” (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 640). Essa capacidade o faz ter uma reflexão moral e ética do seu agir e se socializar com os demais em função de uma construção da sua autoidentidade como ser social e ativo no mundo.

Este estudo e a intervenção e ou agir educativo serão aplicados no ensino de filosofia na Escola Estadual José Rufino na Cidade de Angicos – RN para identificar uma interface entre a Filosofia e a Educação a partir de um olhar teórico-metodológico do Interacionismo simbólico de George Herbert Mead e a Pedagogia de Paulo Freire por meio da memória, articulando a filosofia meadiana ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, bem como, a suas contribuições para o ensino de filosofia. Sendo assim

compreendido que uma concepção pós-metafísica de educação diz respeito a um processo interativo entre indivíduos que se constituem enquanto identidades autônomas e livres, o Interacionismo simbólico de Georg Herbert Mead pode oferecer elementos conceituais para fundamentar essa concepção. A partir da compreensão do surgimento da mente e do Self numa perspectiva social e do conceito de ação humana enquanto interação mediada simbolicamente, o Interacionismo simbólico apresenta-se enquanto possibilidade de compreender a educação como processo interativo. Centrado no elemento simbólico, um processo dessa natureza permitiria compatibilizar a dupla dimensão interna e externa do Self, tornando-se um processo livre e autônomo de formação de indivíduos com identidades igualmente livres e autônomas. Isso se mostra então coerente com as formas democráticas de vida que caracterizam as sociedades plurais e complexas. (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 639-640).

A pesquisa qualitativa, atrelada ao interacionismo simbólico de Mead tem sua importância, pois constrói um alicerce tanto ético como político que sustenta a educação, principalmente, a partir da descoberta de elementos característicos humanos; ou seja, o Self. Esses elementos não estão claros ao ser e eles não têm

total controle como a inconsciência entre outros (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017).

A aplicabilidade da pesquisa qualitativa em conjunto com o interacionismo simbólico apresenta uma oportunidade de entendermos a educação de uma forma meadiana pragmática²⁵, no sentido de prática educacional. Já que o pragmatismo é o bom êxito da prática, ou seja, a ideia que damos às coisas concretas. Ser realista com a educação é uma necessidade urgente no contexto brasileiro. Precisamos definir os objetivos da educação a ser aplicada de forma a não ter dúvidas, fugindo do improvisado, em vista do diálogo dos problemas reais e concretos. Para tanto, é importante utilizar-se da pesquisa qualitativa, juntamente com o interacionismo simbólico para se chegar a uma educação/ação modificadora de realidades, tanto na prática da sociedade quanto no agir e no pensar certo e criticamente.

Para tanto, o interacionismo simbólico é necessário como o intuito de construir a identidade das pessoas, “não em termos de um lugar-tempo que busca moldar indivíduos a partir de uma essência identitária em termos metafísicos ou baseada nos princípios da economia global de mercado e de consumo” (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 640). O indivíduo necessita construir seu self com a interação do outro em cima de sua autonomia, ajudando-se mutuamente. Para isso, a escolha deve proporcionar nos momentos livres, formas de o indivíduo pensar e repensar o seu processo de construção do self (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017). Dessa forma, o interacionismo simbólico se torna uma ferramenta chave para a constituição de nossa pesquisa como ação e interação humana.

Para Severino (2016), o pesquisador tem um papel fundamental na dimensão social e política, pois a pesquisa antes de ser um problema pensado e observado, existe no mundo e temos que investigar de forma crítica, a respeito

²⁵ Em um sentido geral, "pragmático" significa concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 154). Freire cita que a pesquisa e as palavras geradoras têm que ter uma força pragmática “Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força **pragmática** que instaura e transforma o mundo humano. A palavra geradora, ainda que objetivada em sua condição de simples vocábulo escrito, não pode mais libertar-se de seu dinamismo semântico e de sua força **pragmática**, de que o alfabetizando já se fizera consciente na repetida descodificação crítica. (FREIRE, 1987, p. 06-07) grifos nosso.

desse contexto e de suas diversas manifestações dentro da sociedade, revelando-se as mudanças que poderão ocasionar na realidade de mundo do homem. Para isso, precisa de ousadia para avançar nas situações-problemas, novas e de interesse dos estudados. Não aprontando em um círculo de repetição, aonde não se chega a nada de novo, só reafirmando descobertas já feitas.

Nossa escolha do interacionismo simbólico e da pesquisa qualitativa torna-se importante a uma concepção pós-metafísica de educação, porque considera a necessidade da presença do outro na construção da identidade individual; presença esta que se dá pela capacidade mediadora e reflexiva da ação simbólica (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 640). Nesse sentido, dar-se-á pelo fato de podermos assim, analisar os conhecimentos dos alunos a partir de uma corrente pós-metafísica e de seu desenvolvimento filosófico, antes e depois do método Paulo Freire. Será possível, pois, analisar melhor o seu desenvolvimento de filosofia, compreendendo a ação humana como interação de mundo, dando mais compreensão aos dados obtidos e comprovando ou não, nossa hipótese. Ter mais clareza dessa realidade é a questão que Dalbosco e Maraschin (2017) abordam na relação filosofia e educação.

A pesquisa qualitativa vai identificar, no interacionismo simbólico, a ajuda ao aluno e ao professor a se auto enxergar dentro da sociedade e a enxergar o seu próprio self, o eu e o mim; o como se autocompreender e, ao mesmo tempo, como os outros os enxergam dentro dos símbolos com os quais interagem socialmente.

4.4 A METODOLOGIA E O MÉTODO DE PAULO FREIRE EMPREGADO NA FILOSOFIA

É bom entendermos que o método Paulo Freire inicialmente foi construído para a alfabetização de adultos; como nosso objetivo é mostrar que ele pode ser usado para o ensino de filosofia, terá algumas alterações. “Os ‘temas geradores’ podem ser localizados em círculos concêntricos que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 1987, p. 54); no entanto, isso não nos impede de adaptá-lo a outras formas de educar, fazendo um estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia, acentuando o diálogo entre Mead e Paulo Freire, considerando os

professores da Escola José Rufino²⁶ em Angicos/RN, escola escolhida para que ocorressem as aulas da intervenção. Serão abordados os temas mais relevantes para serem apresentados em sala de aula, propondo um ensino que articule os saberes teóricos-acadêmicos com os conhecimentos práticos da vida do aluno.

Após a explicação detalhada do método usado e as informações necessárias para os alunos, iniciaram-se as etapas da pesquisa metodológica. Trabalharemos as etapas do método, seguindo o caminho de Paulo Freire, no entanto, sendo todo esse método, voltado para o ensino de filosofia.

Faz-se necessário lembrar que o método só pode dar certo quando feito em conjunto; “a educação deve ser um ato coletivo, solidário- um ato de amor, dá para pensar sem susto- não pode ser imposto” (BRANDÃO, 1981, p. 22). Tem de existir a troca de saberes e isso não pode ser feito isoladamente. A educação é sempre diálogo e, não, falar de um lado e escutar de outro! É diálogo entre pessoas. Muito menos, deve ser desejo apenas de um; ao contrário, deve ser desejada por ambos para que a educação aconteça. Dessa forma, não basta só o professor pesquisar, querer educar porque acha ter o conhecimento; é necessário que o outro queira ensinar e aprender e, um ao lado do outro, tanto ensinam quanto aprendem (BRANDÃO, 1981).

Torna-se evidente que para progredirmos, o primeiro passo não poderia ser outro, senão, o diálogo com o povo, fazer o levantamento do “universo vocabular e temático” das pessoas. Brandão (1981) fala em misturar-se ao povo com os ouvidos e os olhos sempre atentos; se necessário, morar na comunidade, sentir o dia a dia do povo e se comprometer por inteiro. Os questionários e os roteiros comumente encontrados em pesquisas não costumam deixar o povo falar ou se abrir; sentir-se povo fará o sucesso do método. No máximo, devem existir orientações para que o próprio pesquisador possa conduzir a conversa sem perder o foco. Podem existir algumas perguntas que incentivem a conversas ou ao diálogo aprofundado, ao abrir-se “perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo.

²⁶ A referida escola foi escolhida para ser o ponto base de toda a pesquisa, tendo em vista ser um local de memória e história para todo o povo de Angicos/RN, bem como para a educação, sendo o local onde se iniciou o método Paulo Freire na prática. Os professores e alunos são de outras escolas e os escolhemos fazer uma turma na Escola José Rufino, com intuito de unir todos em um lugar que agrega conhecimento, história e memória em um só lugar. O Professor pesquisador não faz parte do quadro de professores da 8º DIREC Angicos, no entanto, o projeto foi recebido com muito carinho e disponibilizaram todo o necessário para sua execução.

Perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali” (BRANDÃO, 1981, p. 25).

É na interação que existe o contato direto com as pessoas. O conhecimento filosófico e as palavras geradoras fluem normalmente nas conversas. Sobre os diversos modos de viver e de compreender o mundo, surge a filosofia do povo dos “temas geradores”.

Para Freire, os “temas geradores” devem ser extraídos não de épocas anteriores, mas sim, devem ser contemporâneos aos docentes e discentes, em que possam ser trabalhadas suas “unidades e subunidades continentais, regionais, nacionais, etc” (FREIRE, 1987, p. 54), dos mais diversos possíveis.

Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e “situações-limites”, características de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas “situações-limites” similitudes históricas. A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do “terceiro mundo”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo. Se olharmos, agora, uma sociedade determinada em sua unidade epocal, vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas “situações-limites”. Em círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o *todo* de que participam. São áreas e subáreas que constituem subunidades epocais. Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da “contemporaneidade do não coetâneo”. Nas subunidades referidas, os temas de caráter nacional podem ser ou deixar de ser captados em sua verdadeira significação, ou simplesmente podem ser *sentidos*. Às vezes, sem sequer são sentidos. O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um “tema gerador”, só aparentemente oculto ou o fato de captá-la de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos. (FREIRE, 1987, p. 54).

Cada etapa traz em seu contexto as situações limites que devemos explorar nas palavras geradoras e em seus temas geradores, ao aprofundar a dimensão social e crítica dos participantes, de maneira a encontrar em seu próprio cotidiano, a sua opressão/ “situação-limite” e libertação das situações que os restringem de pensar e agir.

Na interação entre o cotidiano, os conhecimentos já adquiridos e os apresentados filosoficamente causarão uma interação entre os conhecimentos e uma ação transformadora – libertar a mente da opressão-. As etapas se

constroem em favor da desconstrução dessas “situações-limite” que restringem ao mero pensamento comum de não transformação da realidade. Nesse sentido, as etapas a seguir trazem uma proposta clara da intervenção prática, comunicativa e filosófica através do interacionismo simbólico.

Em um primeiro momento, os da contextualização foram analisados e estudados a história, a memória e o esquecimento freiriano, com ênfase na experiência na cidade Angicos, trazendo uma reconstrução da sala de aula da década de 1960 e suas contribuições para a contemporaneidade a partir da experiência do método freiriano e do interacionismo simbólico no ensino de filosofia. Essa fase originalmente não pretende temer essa articulação, mas se faz necessária para compreendermos a importância da pessoa de Paulo Freire, dentro do contexto educacional da cidade, e seu legado para os nossos tempos.

Em um momento secundário, foram escolhidos os Temas Geradores. Antes de se inteirar do pensamento filosófico, que o ajudará a entender melhor a relação entre filosofia e o senso comum, faremos o levantamento do universo do aluno. Os temas que gerarão as aulas serão retirados de seu contexto social, fazendo assim, um contato direto entre o pesquisador, a comunidade e a família.

Escutar é a melhor forma de compreender a vida social da cidade. Dessas conversas se extraem os temas gerados, “com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas” (BRANDÃO, 1981, p. 26). O dia a dia das pessoas que farão parte das aulas é a maior importância, pois o aluno se sentirá valorizado e saberá interagir com os temas, tendo em vista estarem atrelados ao seu cotidiano; o que demonstra o respeito ao conhecimento já adquirido. “É tão importante saber como os lavradores do lugar fazem o seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria do cuidado de seus filhos” (BRANDÃO, 1981, p. 26). É com o caderno de campo em mão que o pesquisador com os olhos atentos, indaga tudo e a todos. “O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 1981, p. 26). É por isso que não deve ser uma pesquisa padrão, e sim, uma pesquisa simples para escutar o povo.

A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado. O próprio fato de que se está fazendo uma primeira etapa do método, com o levantamento, deve ser anunciado claramente. [...] A todo o momento é preciso **fugir da imagem da pesquisa tradicional**, que se alimenta justamente da oposição pesquisador/pesquisado. **O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”.** São os pensamentos- linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras. (BRANDÃO, 1981, p. 26-27, grifo nosso).

Isso demonstra que para Paulo Freire, o pesquisador carecia estar afetado com a população a ponto de se colocar no lugar do outro, de interagir com o outro, de ser o outro. Sem um preconceito do outro, mas conseguir entender e respeitar o contexto social e pessoal. Esses conceitos, palavras e frases que serão usados dentro do método o ajudariam a introduzi-lo ao mundo da linguagem escrita que utilizaremos para o contexto filosófico de ensinar e aprender. Para essa pesquisa, podem-se usar os espaços comuns da comunidade, como igrejas, rezas, festas religiosas, feiras livres, mercados, jogos de bola, reuniões de associações, entre outros, para que vejamos o natural da cidade, onde possa haver troca de ideias. Lugares em que o povo seja povo, sem medos, formalidade ou julgamentos.

Nesse contexto, no momento do levantamento das “palavras”, descobrem-se os rastros de um mundo diferente, cheio de sentidos novos, onde podemos descobrir uma nova forma de ver o mundo e de ensinar filosofia. O aluno se sente impelido a fazer uma dupla leitura da palavra, não, mais só de letras, mas de significados, de entender a sua realidade social e de fazer sua reflexão da palavra escrita para uma re-tradução crítica filosófica (BRANDÃO, 1981).

Mas as palavras devem também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como ‘uma coisa daqui’: palavras que as pessoas usam no toda-a-hora da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser **símbolos concretos da existência real das pessoas**, como ‘chuva’, ‘enxada’ e ‘lavoura’ são para o lavrador; como ‘favela’, ‘tijolo’ e ‘salário’ são para o operário. (BRANDÃO, 1981, p. 32, grifo nosso).

Isso demonstra que o pesquisador tem que ter muita sensibilidade na escutar ao se dirigir à população, ao chegar e se colocar no meio deles. Sua função é misturar-se e sentir os anseios, as preocupações, os desejos; sentir-se

como eles e, assim, entender quais as principais palavras devem ser retiradas; quais têm seu sentido mais forte e preocupante; aquelas que têm o simbolismo mais frequente e que intervêm mais drasticamente nas suas vidas. Nesse sentido, a experiência do pesquisador fará toda a diferença. Se o pesquisador se deixar compreender e for um com os outros, terá sucesso ao compreender melhor as pessoas.

No que se refere às palavras geradoras escolhidas, que identificam a vida das pessoas do lugar, foram: Deus/fé, pobreza, Política/corrupção, manipulação, desunião, fome/comida, emprego/desemprego, sexo, malvadeza, lazer, amor, Liberdade, Ódio, Respeito, Violência, vida/morte/perca, educação e diálogo. Essas palavras vêm junto com as frases: “Deus não se esquece de nós”; “a pobreza está grande, muita gente passando fome”; “quem tem fé, Deus ajuda”; “o povo é desunido, se fosse unido não estava assim”; “os meninos só pensam em sexo, tem mais amor, não”; “o lazer da gente é tomar uma, não tem dinheiro pra outra coisa não”. É assim que vão surgindo no papo, na fofoca, nas rezas, nas festas, no cafezinho e em tantos outros cantos onde o povo estar. Essas palavras provocarão algumas imagens que serão utilizadas nas “Fichas de cultura”, como forma despertar a atenção para os fatos gerados.

Cada palavra está cheia de significados, de emoções, de vivências do povo. Essas palavras serão decodificadas filosoficamente e se tornarão alicerces do conhecimento mais abrangente simbólico e libertador; e assim, iniciamos o método para o ensino de filosofia.

A palavra pode ser escolhida para a turma toda ou cada aluno escolhe a sua individualmente. Aqui, escolhemos uma palavra geradora para a turma toda. Após a escolha da palavra e antes de irmos para a etapa seguinte, o aluno fez um pequeno texto sobre o que ele compreende da palavra geradora, sobre o que ele pensa a respeito daquele assunto. Esse pequeno texto nos ajudará na etapa final da avaliação. Deve ser um texto despretensioso e sem ajuda de pesquisa ou de qualquer explicação do professor. Ele deve trazer o conhecimento do aluno sobre o tema, a priori e, posteriormente, comparar com o seu pensamento pós-texto filosófico através de debates críticos-reflexivos na sala. Após o texto, passamos para o próximo passo.

Na etapa seguinte, são apresentadas as fichas de cultura: um despertar

para a realidade. Nas “fichas de cultura²⁷”, serão mostradas imagens relacionadas aos temas gerados, que serão usados com o intuito de trazer o debate sobre o assunto.

Após escolha das palavras, Freire coloca uma imagem/desenho para facilitar a contextualização e o entendimento da palavra, já que ele entendia que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). A leitura do mundo pelas imagens traz uma consciência dos alunos e os faz compreender que têm conhecimento dos fatos que os rodeiam.

As imagens têm o intuito de despertar a mente crítica de cada aluno, de forma a ele se encontrar na imagem. Ao se descobrir na imagem, ele reflete o seu papel no contexto; por exemplo; a fome²⁸ como tema gerador traz várias reflexões de como na nossa região têm muitas pessoas que passam fome, qual a causa da fome? Há falta de alimentos ou há corrupção? Falta o governo olhar para os mais necessitados? Existe corrupção no nosso Brasil, no nosso Estado, na nossa cidade? Existe falta dinheiro ou o dinheiro está concentrado nas mãos de alguns? Precisamos de assistencialismo ou de oportunidade de ganharmos nosso sustento? O que podemos fazer para mudar a situação de fome? Qual é nosso papel? Onde começamos a mudar? Eu faço minha parte? São essas perguntas que vão surgindo, e o animador/professor vai colocando-as como forma de “levar o grupo de educandos a reverem criticamente conceitos fundamentais para se pensar o seu mundo; motivá-lo para assumir crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se” (BRANDÃO, 1981, p. 50), criticamente e filosoficamente com as imagens e, posteriormente, com os temas e os textos filosóficos para cada tema. Como os nossos temas serão para o ensino de filosofia, teremos textos extraídos de filósofos, que levam a refletir sobre cada tema gerador, de tal maneira que cada tema gerador terá um texto específico selecionado, o qual Freire chamava de

²⁷ As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em *slides*. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de ideias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos. Em conjunto, elas introduzem ideias de base que, partindo de *situações existenciais*, possibilitam a apreensão coletiva do conceito de *cultura* e conduzem a outros conceitos fundamentais que muitas vezes reaparecerão e serão rediscutidos durante todo o trabalho de alfabetização: “trabalho”, “diálogo”, “mundo”, “natureza”, “homem”, “sociedade”. (FREIRE, 1987, p. 41).

²⁸ Lembramos que são em momentos pontuais, e não deve ser frequente a intervenção do orientador, mas este deve dar liberdade ao diálogo; “o animador deve sempre evitar fazer para ou por. Deve criar as situações em que, com a sua ajuda, o grupo faça o trabalho de pensar, de refletir coletivamente. Por isso, ele não guia, mas favorece, orienta” (BRANDÃO, 1981, p. 51).

“ficha de cultura”.

Ficando clara a tematização, eles codificam extraíndo das palavras geradoras o seu núcleo e decodificam esses temas à luz da filosofia no diálogo.

Vale salientar que Freire sempre valorizou o diálogo livre, então,

é fundamental que o animador preserve o espírito de diálogo-e-participação que terá sido o da equipe, desde o seu aparecimento na comunidade. É importante que o grupo não apenas participe, como uma espécie de coro que segue e repete o solo do animador. É preciso que haja sempre o que Paulo Freire chamou um dia de ‘participação criadora’. (BRANDÃO, 1981, p. 50-51).

O professor deve oferecer a orientação, já que a imagem/desenho será decodificada em palavras, em gesto e emoções. Dessa forma, o aluno olhará criticamente para ela para se ver dentro da situação a ponto de demonstrar interesse por meio de sua compreensão da mesma. O orientador não deve perguntar: o que está vendo? Como você a ver? Mas, sim, deixar fluir as ideias que, mais tarde, vão trazer junto com as palavras geradas, mais situações-problemas. O aluno precisa sentir que sua reflexão tem de ser pautada no conhecimento filosófico-crítico e, não, em “achismos”. As palavras geradoras, agora, junto com as imagens/desenhos fazem o grupo refletir. Após essa etapa, faz-se um texto do que se compreendeu das imagens/desenhos e do debate em sala, com os colegas e orientador. Entramos na etapa seguinte, em que juntamos imagens/desenhos com as palavras geradoras em função de problematização para o mundo. Um ser que está sempre a procura o seu lugar social, torna-se mais consciente do seu meio vivido.

Em uma etapa seguinte, vemos as Palavras Geradoras: Diálogo e Reflexão Existencial. Primeiramente, o aluno deve escolher²⁹ a “palavra” entre 10 a 15 palavras geradoras, entre as escolhidas pelo pesquisador, retiradas da pesquisa de campo. “No seu limite mais conciso, estas poucas palavras codificam o modo de vida das pessoas dos lugares onde a ‘descoberta’ foi feita” (BRANDÃO, 1981, p. 33). A palavra escolhida também se diferencia do método original, mas entendemos que todas as palavras serão usadas durante as aulas, mas o aluno vai escolhendo-as.

Escolhidas as palavras geradoras, retiradas de seu cotidiano, haverá

²⁹ Daremos liberdade para os alunos escolherem o tema que mais querem estudar filosoficamente e criticamente, dando assim, autonomia educacional sem desleixar o aprendizado.

sugestão de textos filosóficos relacionados ao assunto específico para cada tema. Temos aqui um diferencial do Método Paulo Freire, pois introduzimos um texto filosófico para cada palavra geradora. Se sair, por exemplo, a palavra desigualdade social, será sugerido o texto de Marx; se a palavra for fé ou Deus, será sugerido um texto de Santo Agostinho ou São Tomás de Aquino e assim sucessivamente, com as demais palavras geradoras.

Após a leitura do texto, ele deverá produzir um pequeno resumo do que entendeu e em contexto com a palavra escolhida. Os alunos necessitarão fazer uma relação entre a filosofia e o seu dia a dia e entre as imagens/desenhos vistas na etapa anterior, fazendo um paralelo. Tendo refletido, eles deverão socializar com os demais colegas, aprofundando o debate sobre o assunto escolhido e estimulando o debate entre o grupo.

As palavras necessitam de uma decodificação. É nesse momento que se introduz um grupo de questões existenciais conectadas à vida, à política, ao social. (BRANDÃO, 1981). Essas questões problemas são temas geradores ligados às palavras geradoras. O aluno toma consciência através dos problemas geradores e da análise do tema abordado filosoficamente.

Todos devem “sentir que o trabalho é de problematização de uma realidade que a todos envolve” (BRANDÃO, 1981, p. 51); de uma pertença à palavra em que o indivíduo se encontre inserido e afrontado a não ficar sem dar a sua opinião, sua ideia, seu conhecimento. O animador tem o intuito de conectar e favorecer o debate, o diálogo, com orientações que conduzem o grupo, dando pistas de como compreender melhor o que se vê; como por exemplo: “o que a gravura sugere? Em que um dos seus elementos se distingue do outro? Por que é assim e não de outra maneira? Como poderia ser? Como deveria ser? Qual é o sentido do que se fala, do que se discute a partir do que todos veem?” (BRANDÃO, 1981, p. 51).

O professor/animador deve aproveitar palavras ou frases vindas dos alunos/orientandos para provocar o pensamento coletivo, as quais são palavras “articuladoras”. Paulo Freire indicava algumas que podem ser utilizadas pelo orientador, como “*homem, mundo, trabalho, natureza, cultura, diálogo, educação, direitos, justiça, liberdade, criação* e tantas outras. É sobre elas que o animador deve provocar um pensar coletivo mais demorado” (BRANDÃO, 1981, p. 51, grifo do autor). Essas palavras não ficarão isoladas, “mais adiante vão somar-se com as geradoras, [...] vão articulá-las com um pensamento crítico que deverá, por sua

vez, articular-se com o próprio pensar sobre a vida e a condição de vida das pessoas do círculo de cultura”. (BRANDÃO, 1981, p. 53). Entraremos, agora, na etapa a seguir do método, onde aprofundaremos os temas geradores.

Assim como foi visto no método original, deve-se fazer um “plano de palavra” no qual estejam os encaminhamentos para o professor/orientador não perder o foco da discussão em grupo: “*ideias para a discussão [...] Finalidade da conversa e [...] encaminhamentos da conversa, [...]*” (BRANDÃO, 1981, p. 53, grifos do autor). Coloquemos como exemplo a palavra geradora: Deus.

Ideias para a discussão:

- O valor de Deus para nós.
- Deus concorda com a opressão. Ele quer isso do seu povo.
- Deus quer ou permite que sejamos pobres, sem alimentos, sem teto.
- O livre arbítrio dado por Deus é bom, é ruim ou mal usado pelo ser humano.
- O que mudar no relacionamento com Deus e no entender que Deus não quer assim, não é a vontade dele, mas do opressor.

Finalidade da conversa:

- Compreender o real Deus e não, o Deus que querem que entendamos, como o Deus opressor, o deus que quer que sejamos assim.
- Debater o porquê Deus não nos quer assim.
- Dar acesso às pessoas e ao interesse de estudar não só o livro sagrado, mas os filósofos que discutem o tema.
- Conduzir o grupo a descobrir o pensamento filosófico sobre Deus.
- Discutir Deus a partir de filósofos religiosos e não religiosos.

Encaminhamento da conversa:

- Deus é um Deus do castigo?
- Deus dá mais a um do que a outro?
- Vocês concordam com o que dizem: “Deus quis assim”, “estamos assim porque Deus quer”?
- O que é Deus?
- Como deve ser Deus?
- O que podemos fazer para mudarmos a consciência que temos de

Deus?

Esse plano de palavras vem a ser um roteiro mais não rígido que leve o professor/orientado a não sair do caminho e se orientar nos trabalhos; sendo que “Em nome da prática de debate já adquirida pelo grupo, o animador poderá reduzir as suas perguntas e deixar que seja livre a troca de ideias, que a ‘figura da palavra’ sugere” (BRANDÃO, 1981, p. 53). O intuito de o grupo discutir até se esgotar todo o conteúdo sinaliza que a hora de trabalhar os temas chegou, pois existe já uma maturidade de pensamento e de conhecimentos já existentes e trabalhados, a qual leva alunos e professores a aprofundarem mais o conteúdo. É nesse ponto que também mudamos um pouco o método original, tendo em vista que no método Paulo Freire, era o momento de se trabalhar a Palavra, ou seja, de ver a palavra, decodificar em sílabas e aprender a escrevê-la. Como nosso intuito é o ensino de filosofia, entramos com os temas geradores que iram aprofundar o significado em sentido mais amplo da palavra.

Os Temas Geradores e a Filosofia: decodificação e aprofundamento crítico são o penúltimo passo, com o propósito de aprofundar as palavras geradoras e superar a visão opressora/ilusão/simplista/humilhação/tirania das coisas. Começa-se a introdução dos temas geradores, que nada mais é do que ampliar as fases anteriores na codificação da descoberta. “Isto pode acontecer quando, mesmo na etapa *anterior* [...], há um interesse em provocar debates mais a fundo sobre as questões que as palavras geradoras apenas sugerem” (BRANDÃO, 1981, p. 36, grifo nosso).

As palavras carregam em si um peso que tem de ser aprofundado de maneira mais intensa no teor crítico filosófico. É feita então, uma releitura da palavra, um aprofundamento sobre o filósofo que tratou sobre o tema e uma relação com as imagens e as palavras articuladas³⁰.

Mas cada palavra tem também a sua carga pragmática que, vimos, é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. ‘Trabalho’, ‘roçado’, ‘farinha’ são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (BRANDÃO, 1981, p. 36-37).

³⁰ Mais uma vez algo novo no método de Freire, introduzido para se adaptar ao ensino de filosofia.

Assim, vemos o concreto e existencial sendo refletidos pelo povo. Tem-se a proposta de fazer uma reflexão partindo de contradições existentes na comunidade; sendo essas contradições advindas de situações corriqueiras e tidas como normais, de sua situação familiar social, política, entre tantas que ele (a) vivencia no cotidiano. Tais problemas muitas vezes são vistos como normais ou insuperáveis para o povo e por esse motivo, carecem de uma crítica e de uma resposta. Tais temas exigem um retorno tanto intelectual, como prático; exigem uma reflexão/ação filosófica, feita para mudar o pensamento e a realidade; não apenas pensar sobre o assunto sem lhes trazer uma conscientização e ação transformadora; ao contrário, o pensar e o indagar sobre o tema vão lhes trazer dúvida, medos, temores inconscientes dos oprimidos. A tarefa “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” (FREIRE, 1987, p. 49). A visão por ele obtida vai refletir na intervenção no mundo. À medida que ele vai se conscientizando, sua visão muda e a situação de mundo, também. A educação, seja ela política, religiosa ou social, não pode estar desligada do conhecimento crítico da situação, se assim o for, não distingue da educação “bancária”, ou de educar para o deserto (FREIRE, 1987).

A educação tem que ser clara e ligada à realidade; se não o for, corre o risco de não ser entendida, pois corremos o risco de não sintonizarmos o nosso pensamento com os educandos e de não sermos entendidos e não o entendermos, tornando o nosso discurso “alienado e alienante”, infrutífero e não transformador de mentes e dos acontecimentos que os oprimem (FREIRE, 1987).

A reflexão dos temas geradores causa o diálogo e a conscientização. O método não “contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1987, p. 50). A investigação não está no homem como objeto, mas em sua linguagem, em seu pensamento e em sua ação reflexiva do mundo.

A filosofia vai trazer um novo olhar sem perder a ação transformadora que o método propõe. As discussões vão trazendo à tona as diversas contradições existentes na sociedade e dentro de nós.

Por fim, temos a Avaliação. O aluno deve compreender a real mudança de consciência, após o aprofundamento nos conhecimentos filosóficos e sua reflexão

a partir do seu olhar crítico sobre o ambiente em que vive. O professor, pelo método freiriano, instigará o aluno a superar sua visão do senso comum e a fazer sua crítica de forma consciente.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 1987, p. 50).

Ao povo, falta refletir sobre as questões que o envolvem de maneira compreensível, divididas em seu contexto e aplicadas ao seu jeito de entender. Ao isolarmos as “palavras” e logo depois, os “temas geradores”, de maneira a juntá-los depois e fazermos uma reflexão sobre os mesmos, conseguiremos fazer uma contextualização deles com a vida e conseguiremos perceber que tudo está ligado; ainda que tais acontecimentos não tenham ocorrido em nossa casa, em nossa cidade ou em nosso país, eles nos afetam. Ao analisarmos as ações e suas interações com a sociedade, percebemos que somos autores da vida social de nossa comunidade, assim, somos construtores de conhecimentos e de reconstruções da vida e da história.

Os temas geradores se tornam canal metodológico de construir e reconstruir vidas pelos conhecimentos gerais e específicos da comunidade, refletindo sobre os temas globais e suas consequências no cotidiano de cada um. É nesse sentido que o aluno se coloca como produtor do conhecimento e não mais, como mero espectador ou “caixa” que recebe o conhecimento pronto e acabado.

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. (FREIRE, 1987, p. 55).

O conhecimento do sujeito é desconstruído e reconstruído em conjunto, em

comunidade, alcançando assim uma conscientização e uma ação que não o deixa sem atitude transformadora de si e do outro pela conscientização.

O texto inicial tem sua importância quando ele elabora uma nova redação e debate sobre o mesmo tema, fazendo assim, um confronto entre os primeiros textos, o debate e o último, e sobre quais os principais desenvolvimentos acerca de seu pensamento crítico-reflexivo descrito por ele mesmo e pelo professor. O aluno dará uma nota a sua primeira redação e à última, segundo seus critérios de evolução. O mesmo acontece com o professor, ao analisar os primeiros escritos e os últimos e ponderar o desenvolvimento nos debates, sua visão inicial e seu espectro crítico a partir dos estudos das palavras e dos temas geradores à luz dos filósofos.

Consequentemente, temos a socialização de sua autoavaliação, de seu desenvolvimento intelectual, de sua visão de mundo e das suas ações, as quais devem ser feitas para mudar a realidade existente, como resultado de sua conscientização e de sua intervenção.

O aluno, após analisar o seu primeiro texto e último texto e fazer sua autocrítica ao se colocar no meio dos colegas, expõe seus textos e sua reflexão aos demais e mostra sua evolução de pensamento reflexivo e crítico. Serão notados, os pontos e contrapontos que se modificaram durante o processo desde o início, com o tema inicial e seu conhecimento prévio e com sua evolução do conhecimento após os textos filosóficos. O discente consegue, assim, compreender melhor sua reflexão e colocar em ação seu diálogo com o diferente, com a sala de aula, onde os demais alunos poderão fazer suas observações acerca do tema e assim se começa o debate, a escuta, e o rompimento das algemas da opressão, as quais não parecem mais tão fortes.

Os debates enriquecem cada vez mais o senso crítico e fazem com que a reconstrução do conhecimento seja perene e ajuda-nos a respeitar o conhecimento do colega a ponto de não o rejeitar, mas escutá-lo e fazermos nossa ponderação sobre o assunto.

Toda a sequência didática está descrita no Apêndice D, onde é possível ver passo a passo, todas as etapas para se proporcionar o método Paulo Freire para os alunos de filosofia.

4.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: DESCRIÇÃO DO MÉTODO

Antes de adentrarmos no método e em sua abordagem, como também, em seus detalhes, é necessário entendermos que todo o processo da pesquisa em si se dá em um momento de pandemia da Covid19, que não só dificultou a pesquisa em si, como também, sua aplicação junto à escola e aos pesquisados. O contato virtual não dispensa o contato físico e as emoções e sentimento que o corpo a corpo trás para dentro do trabalho acadêmico.

Nesse meio tempo, mesmo com todos os distanciamentos e os sofrimentos causados pela doença, conseguimos implementar o projeto desejado com grande obstinação zelo e o máximo possível fiel ao método. As dificuldades da investigação se deram no emocional, físico e intelectual, pois tivemos que superar e aprender a cada dia, as diversidades e dificuldades em meio a mortes, isolamento físico e fadiga intelectual.

A dissertação é o esforço de muitos para ajudar a realidade de professores e alunos em busca de um filosofar. É nesse sentido que foi necessário redesenhar a pesquisa e a possibilidade de sua ação. Freire e Mead nos ajudam a pensar e repensar a realidade nessa busca de instigar o conhecimento através de problemas como esses da pandemia, que são vividos por todos da realidade local e se tornam temas que geram reflexão filosofia.

Freire parte de uma abordagem da realidade, da fala do aluno. Dessa forma, surgem as situações e problemas – Temas Geradores – que estimulem a participação dos alunos, assim como seu posicionamento acerca do assunto, de modo que eles construam um pensamento crítico e reflexivo mediante à discussão da problematização apresentada. Sendo assim, os alunos podem ligar a teoria a experiências particulares.

Segundo Dalbosco e Maraschin (2017, p. 640), o “desafio que pode se apresentar a partir de uma concepção pós-metafísica de educação fundamentada no Interacionismo Simbólico de Georg Herbert está em construir uma base ético-política”; ou seja, tem um viés não somente educativo, mas implica a construção de uma identidade social do indivíduo.

Uma descoberta de novos elementos pode ser percebida a partir da metodologia do interacionismo simbólico. Com base nessa metodologia, Dalbosco

e Maraschin (2017) entendem que a educação se dá, sobretudo, a partir da descoberta de que há elementos constitutivos do ser humano (e, portanto, de seu Self) que não são completamente transparentes para o indivíduo (o inconsciente, a linguagem, a história e a mentalidade falibilista contemporânea), sobre as quais ele ainda não tem controle. Assim, há uma contribuição de forma concreta para a construção de uma educação comprometida com a história, a memória e com a educação do indivíduo.

O conhecimento de vida particular trará à tona um parecer de si mesmo e dos outros que compartilham com seu mesmo estado. Dalbosco e Maraschin (2017) falam na

necessidade de repensar o papel da escola enquanto instância de construção da identidade dos indivíduos, não em termos de um lugar-tempo que busca moldar indivíduos a partir de uma essência identitária em termos metafísicos ou baseada nos princípios da economia global de mercado e de consumo. (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 640).

De tal modo se dá a leitura de mundo a partir dos temas gerados, passando pelo reconhecimento dos problemas existentes em nosso meio social e traduzidos do pensamento filosófico e fazendo uma relação de mundo com o mundo que temos e o que queremos.

Trataremos como ponto de partida o estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia, qual a liberdade apresentada ao homem. Dessa forma, aprendemos que nem tudo que nos é posto está certo e que a liberdade está no âmbito do pensar e do fazer análise livre sobre a realidade vivida.

O aprendizado do interacionismo simbólico e filosófico exposto até o momento por Freire e Mead deve estar ligado aos fatos cotidianos, não somente dos alunos, mas também permanecer ligado às demais condições existentes. Para isso, devem ser feitos estudos de campo, os quais demonstrem tais realidades contidas dentro de nosso meio social, como também, fora dele. Além disso, círculos de trabalhos devem desenvolver um debate que provoque o desejo do conhecer mais e não se limitar à mera sala de aula ou ao que é transmitido pelo professor.

Outra ação seria fomentar sempre uma forma de conhecimento e uma postura mais crítica sobre o que nos é apresentado; o que requer conhecer e

analisar os temas geradores, dos mais simples para os mais complicados, ligando o que querem que pensemos e o que é na realidade; além de fazer das perguntas mais básicas, os temas a serem estudados, tornando a aula, não uma obrigação, mas um desejo ardente de conhecimento.

A ação de perguntar entre os temas pesquisados, quais temas os alunos têm curiosidade de estudar e, desses pontos, fazer uma ligação com a filosofia, possibilita mostrar-lhes que estamos rodeados de filosofia, mesmo sem desejarmos. Todas as ações aqui elencadas aproximam os anseios do aluno com o entusiasmo criador do professor, que começa na autonomia escolar.

Há uma urgência da autonomia da escola; dizem Dalbosco e Maraschin (2017, p. 640), que “Antes, cabe pensá-la como instância de tempo livre que permita ao indivíduo elaborar o processo de construção de seu Self na presença do outro, em um processo articulado aos princípios democráticos de autonomia, liberdade e solidariedade”. Dessa forma, o aluno terá total autonomia na sua primeira redação, como no debate, ao fazer o percurso metodológico gnosiologia freiriano e ao fim, fazer uma nova redação e novo debate sobre o mesmo tema, dar a nota de ambos a seu critério e perceber seus conhecimentos obtidos a partir do uso do método. Assim, o professor pode analisar o crescimento dentro da liberdade do aluno e sua autonomia criticada e da sua emancipação.

Partindo dessas etapas, o professor fazer um relatório final, construir um dicionário filosófico dos temas geradores contemporâneos com seus significados criados pelos alunos com observações de desenvolvimento da turma e dos alunos individualmente, a partir da percepção docente do desenvolvimento filosófico autoemancipatório do aluno a partir do caminho do interacionismo simbólico e a gnosiologia freiriana.

Os sujeitos pesquisados são alunos e professores da Escola Estadual José Rufino, na cidade de Angicos – RN e uma aluna de Freire, que conviveu na década de 60 com a educação freiriana; frequentou as aulas e viveu uma experiência com a pedagogia de Paulo no seu dia a dia.

Primeiramente, foi solicitada ao Comitê de Ética de pesquisa da UERN a autorização para a realização pesquisa, na Escola Estadual José Rufino, em Angicos. Após receber liberação do parecer CEP- UERN, o pesquisador fez a explanação na escola, esclarecendo os objetivos, hipóteses, público-alvo e

atividades que fariam parte desta. Logo após, foi feito o convite aos alunos para participarem da mesma.

O número de pesquisados será 10 (dez) alunos, 5 (cinco) suplentes, 5 (cinco) professores³¹. A escolha dos pesquisados se apresentou de acordo com o interesse e disponibilidade do próprio aluno, desde que os alunos estejam devidamente matriculados. A cooperação dos envolvidos na pesquisa é voluntária e sem perda aos que não a aderirem. No entanto, se o número de interessados for maior do que o necessário, empregaremos o procedimento do sorteio para a escolha.

A forma de escolha dos alunos foi por meio de sorteio, em que serão sorteados 10 alunos. Caso o número de alunos interessados seja mais de 15 (quinze) alunos na turma, é feito um primeiro sorteio, no qual ficarão apenas os 15 (quinze), e desses quinze, foi feito um novo sorteio, no qual ficarão somente 10 (dez). No entanto, os outros 05 (cinco) ficarão também como suplentes, tendo em vista futura desistência de alguns. Os cinco suplentes entrarão por sorteio se houver desistência entre os dez primeiros, ou seja, se 1 (um) desistir, faremos o sorteio entre os 5 (cinco) suplentes para 1 (um) ocupar a vaga do desistente. Todos assinarão os termos necessários para a pesquisa.

Todos os alunos (ou seus responsáveis legais) os termos de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE, sendo obrigatória a sua assinatura; e quanto aos que não quiseram assinar, foram chamados os suplentes.

A exclusão dos alunos da pesquisa foi pela falta de interesse dos mesmos, ou, caso o aluno não estivesse regularmente matriculado na escola ou ainda se os responsáveis pelos menores de idade não assinarem os termos TALE e TCLE, autorizando a participação.

Entendemos que em algumas pesquisas científicas, existe o risco de causar constrangimento e variação de conduta nos participantes, devido à aplicação de fotos, gravações, questionários e entrevistas, como também, devido à prática de debates que faz parte do método de pesquisa. No entanto, toda a pesquisa tem as

³¹ Esse seria o numero original de pesquisados e como foi feito o processo de escolha e de a assinatura dos termos como também se houve desistência. É preciso acentuar que nos adaptamos ao contexto pandêmico e foi feito somente com os professores de forma remota. Colocamos o plano original para melhor esclarecer o processo de pesquisa em um momento futuro onde possa se aplicada normalmente nas salas de aulas com os alunos e professores.

garantias de sigilo completo de todas as informações, tanto nas entrevistas como nas gravações. Tudo isso para prevenir qualquer tipo de constrangimento ou mudanças aos alunos participantes.

As vantagens para os alunos em participarem desta pesquisa foram o estudo sobre o interacionismo simbólico suas implicações vida de cada indivíduo e a gnosiologia de Freire e Mead, pensar e refletir sobre o próprio ambiente em que vivem e sobre suas implicações acerca do estudo com temas diretamente voltados a sua realidade local. Com isso, eles terão um impacto direto na sua formação social e educacional. Esse trabalho contribuiu de forma positiva para seu processo de aprendizagem e possibilitou uma ampla experiência entre alunos e professores, favorecendo assim, uma construção concreta de saberes mais relacionados com suas vidas e colocando na sala de aula o seu conhecimento social.

Já o professor de filosofia teve a possibilidade de repensar a prática da docência o conhecimento sobre interacionismo simbólico de Mead e a gnosiologia de Paulo Freire, de forma concreta e emergida do conhecimento do próprio aluno.

Portanto, a pesquisa fez com que haja uma nova forma de construir o conhecimento gnosiológico, uma didática em conjunto entre professor e aluno, na qual se educa e se aprende com a interpretação de mundo.

O material colhido inicialmente um ponto importante na fase final, em que analisamos ambos os textos e, por seguinte, a evolução do aluno, segundo sua própria visão, através dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados:

- Observação sistemática e participante;
- Questionários e entrevistas com objetivo de levantar a história de vida dos alunos.
- Observação e entrevista com pessoas que conviveram com Paulo Freire, da cidade de Angicos.
- Acesso a registros e fotos da cidade de Angicos.
- Documentos da época.
- Notas.
- Foram feitos vídeos e gravações das pessoas.

Para iniciarmos a coleta de dados, foi feita uma observação, a qual facilitará o entendimento dos alunos pesquisados, assim, teremos escolha da amostra. Foi feito: o Recolhimento de dados; a Análise e interpretação a partir dos dados;

iremos constatar ou teremos a contestação das hipóteses; e por fim, a Comprovação ou refutação das hipóteses.

Como já descrito acima, após a análise dos dados, foi possível perceber os avanços dos alunos, a partir de uma construção coletiva de um método sobre o estudo do interacionismo simbólico meadiano e a gnosiologia filosófica freiriana de ensino, articulando a vivência social dos alunos e professores ao conhecimento formal de filosofia; esta, enquanto mediadora do processo, sempre refletindo sobre o contexto do indivíduo e sobre sua forma de interagir com o espaço onde vive, transformando-o com sua construção crítica e comprovando a hipótese do problema.

Não é uma nota que o define nem demonstra o seu crescimento como pessoa e seu real crescimento crítico/reflexivo intelectual, mas a junção da sua autonomia de se autoavaliar em contexto com o interacionismo simbólico e a gnosiologia, fomentado com os critérios de avaliação e desenvolvimento do professor, a acerca do aluno em aula; o que demonstra e confirma a hipótese do método freiriano como método válido para o ensino de filosofia.

O ensino de filosofia só pode ser pensado a partir do diálogo filosófico. O diálogo só acontece em âmbito educacional onde existe educando e educador. Para Freire (1979), três pontos são fundamentais para uma verdadeira introdução à filosofia de forma clara e concretizante na realidade escolar. O primeiro é o de que para poder ser válido, todo ato educacional deve emergir de uma reflexão sobre o homem e do meio onde vive. O homem/educando/educador não como objeto da ação, mas como sujeito, visto que a “vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1979, p. 34). Não podemos pensar o educador/educando fora de seu espaço, não podemos refleti-los no vazio, ele está ligado a uma história de opressão.

Vejamos o que Freire fala sobre a real mudança do homem não estar em ser objeto:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 1996, p. 12).

Freire faz uma relação sujeito e objeto para demonstrar a condição entre formador e formando, em que o primeiro seria o depositador dos conhecimentos, o que tem o saber, a sapiência, enquanto o segundo seria o formando, que seria aperfeiçoado pelo instrutor, não existindo desse modo um intercâmbio de conhecimentos. Nesse estilo de educação, existe uma repressão da experiência do aluno diante dos conhecimentos do mestre.

Na concepção de Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência”. Para ele, não podemos conceber o educador sem educando e educando sem educador, de forma que os dois estariam entrelaçados um a existência do outro. Para que exista uma verdadeira autonomia entre o educador e seu educando é necessário ter “saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos” (FREIRE, 1996, p. 12). Dessa forma, fazer uma “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12). Há na educação pontos que são “fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” (FREIRE, 1996, p. 12) e essa é uma questão fundamental da filosofia da autonomia freireana.

O segundo ponto a ser destacado é o de pensar o ensino de filosofia enquanto concretização e realização da ideia de filosofia e de sua introdução a partir do filósofo Paulo Freire. É tirarmos o homem do estado de objeto e o colocarmos como sujeito da reflexão gnosiologia da realidade concreta que ele conhece e vive, quanto mais existe uma reflexão concreta da realidade, mais ele se torna consciente, mais ele vai insurgindo e comprometido com a mudança (FREIRE, 1979).

A educação, portanto, não deve ajustar o homem à sociedade, mas construir seu desenvolvimento gnosiológico no seu espaço real, na sua sala de aula, casa, comunidade, no seu dia a dia pela interação. Essa é a missão do educador/educando, encontrar no homem sua verdadeira vocação ontológica e

gnosiológica, a de ser sujeito da sua práxis e não objeto, isso a partir do interacionismo simbólico e de uma reflexão no seu ambiente e no seu tempo.

A transferência de conhecimento não é base para uma educação, ensinar não é isso, a prática da docência “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Essa construção gnosiológica sim é uma prática da autonomia, onde o homem se torna sujeito consciente, libertador e autônomo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41).

A autonomia freireana é entendida como o homem e a mulher tomando consciência de si e de seu lugar no espaço, com responsabilidade social com a sua própria liberdade.

No entendimento de Freire (1996, p. 12), “é preciso que, pelo contrário, desde o início do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Desse modo, o formado deve ser aquele que também é afetado pela prática gnosiológica de ensinar, ou seja, ele não só educa, mas também se educa ao mesmo tempo. Freire (1996) ainda nos mostra que

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p. 12).

O educador e educando da interação se completam mesmo nas diferenças, afetando um ao outro de forma que a experiência de um seja complementar ao conhecimento do outro. Essa forma de imersão do conhecimento do outro, torna-se uma filosofia gnosiológica dialogada da autonomia do ponto de vista que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12). Não necessariamente o ensinar tem que ser algo acadêmico ou da ciência ou técnica, o aluno pode ensinar a partir da sua vivência, da sua experiência de vida, de uma prática.

Pensar seria, então, “a educação a partir da experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 20). É nesse ponto que Freire nos fala da “radicalidade metafísica”:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996, p. 12).

Como Freire mostra acima, ensinar transcende o próprio ato de aprender reciprocamente. No entanto, a experiência do ensinar faz com que o ato de ensinar seja nobre perante a sociedade. No pensamento de Bondía (2002, p. 21), revela-se que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ela imerge de dentro do ser e transforma de dentro para fora.

O terceiro ponto, por sua vez, é a ligação entre análise e reflexão do seu espaço/tempo, que gera as relações exteriores e interiores que o fazem deixar o ser objeto e ser sujeito de sua práxis na experiência do ensinar/aprender; ambas passam a ser um “comprometimento” humano, um ato de transmitir, mas também de receber experiência, ou seja, dá resposta aos desafios, às situações problemas. A ligação entre ambos “comprometimento” e “resposta” torna a experiência algo único no método de ensinar e aprender, um recriando o outro e fazendo o dinamismo educacional em que a questão não está no educador ou educando, mas na prática fundamental da educação. “Pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem” (FREIRE, 1979, p. 37). A relação, para Freire (1996), é a transformação do ser do ensinar ao aprender.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 12-13).

Para tal, o ensinar-aprender necessita de uma prática de um método, exige que “quando vivemos a autenticidade experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve

achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 13). Dessa forma, o estar, o presenciar, o vivenciar, o experiencial e a ação no mundo fazem com que aconteça uma pedagogia/filosofia da autonomia com diálogo de liberdade. A autonomia é contrária à educação “bancária”, pois não podemos depositar, no entanto, devemos respeitar os saberes dos educandos.

A escola tem que respeitar esses saberes e “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE 1996, p. 15), de modo que analisando o ambiente, possa fazer uma reflexão do mesmo e em um momento seguinte uma reflexão crítica, uma ação, uma experiência construtiva do real da filosofia consciente, autônoma, dialogada e libertadora freireana. Surge, dessa forma, o método Paulo Freire.

4.6 A AÇÃO EDUCATIVO-FILOSÓFICA

Com a chegada da pandemia do novo Corona vírus – COVID-19- tivemos a impossibilidade de aplicarmos a nossa ação educativa-filosófica na sua totalidade, tendo em mente a reflexão do educador, até onde podemos chegar com as adversidades que a vida nos traz. A educação é como algo que transcende a sala de aula física e se coloca em constante adaptação no dia a dia com os alunos ou em momentos de grande impacto, como o que estamos vivendo da pandemia na educação, que traz uma realidade que já sentimos na dureza das escolhas e agora mais forte, pois torna são mais visíveis os abismos sociais na educação remota.

O momento de hoje deixará marcas por muitos anos na mente e na educação, como um ano de reflexão de práticas de conhecimentos novos e de se autoavaliar e de reconstruir saberes já existentes.

Como então fazer uma Ação Educativo-Filosófica com tantos problemas e desafios do sertão nordestino que por si só já tem suas provocações? É nesse contexto que se dá a nossa Ação Educativo-Filosófica, com os professores de forma virtual pelo Google meet e youtube, com dificuldades e muita criatividade típica de nosso povo que não desiste com os obstáculos que a vida nos dá.

E dessa maneira, com os professores da escola, da 8ª DIREC e com discussões acerca do assunto, partimos construindo nossa Ação Educativo-Filosófica, vendo e revendo pontos, apresentando nas semanas pedagógicas das

DIRECs, vendo os pontos fortes e refazendo ideias, olhando a realidade e a vida dos professores e analisando com eles a proposta de ações para serem desenvolvidas com seus alunos virtualmente.

Considerando a reflexão apresentada da vivência de sala de aula presencial e agora na modalidade remota, com suas limitações que, muitas vezes, não trazem os resultados desejados, nos fez pensar a Ação Educativo-Filosófica mais teoricamente do que prática, com o passo a passo, sendo realizada de forma concreta e com suas implicações junto aos alunos e professores.

5 EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO: UM PROBLEMA GNOSIOLÓGICO NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE E PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL NUMA VISÃO DE GEORGE HERBERT MEAD

O capítulo tratará da concepção de Paulo Freire sobre o problema gnosiológico filosófico e a concepção meadiana do interacionismo simbólico, à medida que a educação libertadora e a emancipação são trabalhadas na formação do discente e docente a partir da filosofia, fazendo uma reconstrução de saberes na comunicação.

5.1 EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Para Paulo Freire (1983) em seu livro “Extensão ou Comunicação?” demonstra a existência de um problema gnosiológico – a filosofia que estuda o conhecimento humano – ele vem a traçar um percurso, demonstrando o seu pensamento sobre extensão e comunicação a partir do seu olhar como educador e sua vivência no campo. Esse estudo se dá com a preocupação das intervenções dos agrônomos nas comunidades de camponeses em que os mesmos trazem um conhecimento pronto e estático e seus repasses são de cunho extensionistas, ou seja, apenas se preocupam em estender seus conhecimentos aos outros sem se preocupar com os conhecimentos prévios existentes. A comunicação seria o contraponto da extensão, ela se comunica com o outro e os dois se dialogam e assim fazem as mudanças necessárias.

Freire tenta fazer um diálogo entre o camponês e o agrônomo como seres do diálogo/ comunicação e não meros extensionistas; uma relação ao passar os saberes ou estender os conhecimentos, relação entre professor e aluno como seres de complemento e não de superioridade ou ditadura escolar.

Ao iniciar o seu livro, Freire (1983) faz uma análise da palavra extensão; nesse sentido, o autor explica que: a extensão para ele é tida como a posse absoluta do saber e dos conhecimentos “ditos” como certos e que devem ser seguidos por todos. Nesse processo de estender, não existe a troca de conhecimento nem a vivência do aluno é valorizada. O professor sabe e o aluno estar para aprender. Hierarquicamente, o professor se coloca como senhor do saber e o papa da educação, já os alunos são aqueles que precisam do

conhecimento que o professor tem a oferecer. A extensão faz assim uma troca de conhecimentos. Sendo que, o camponês que tem seu conhecimento comum passado de geração em geração, é surpreendido pelo agrônomo/educador por um conhecimento novo e tido como o melhor para eles. Dessa maneira, o seu conhecimento não se encaixa. A sua experiência é descartada como mero conhecimento sem valor para os dias atuais.

O estender é puramente o ato de petrificar o conhecimento transmitido como correto e único a ser seguido por todos sem se preocupar com as alterações reais e duradouras na sociedade em que ele está sendo inserido. A mudança radical dos conhecimentos causa uma desvalorização do educando e a sua coisificação, como mero ouvinte e aplicador desses saberes e das técnicas transmitidas pelos “donos do saber”.

A extensão nada mais é do que um choque de saberes prontos, técnicos e não práticos. Conhecimentos trazidos pelo educador se tornam vazios quando não se encontram com os conhecimentos já existentes no educando. Essa educação não se dá no diálogo, mas na superioridade³² dos conhecimentos trazidos com intuito de melhorar o desenvolvimento da região aos moldes “tidos” como adequados sem a preocupação com o regional.

A comunicação seria para Freire (1983) a forma mais adequada, em que não haveria superioridade de saberes, mas sim, uma troca de conhecimentos entre os educadores e educandos; uma constante correspondência de maneira respeitosa e consciente do outro. O pensamento aqui é que cada um deve ter sua voz respeitada, suas ideias analisadas e colocadas em debates, como fonte de conhecimentos válidos e produtivos.

Partindo dessa perspectiva e, em relação a Mead, Medeiros mostra que

a ação educativa numa perspectiva meadiana, no nosso entendimento, pode ser explicitada da seguinte forma: as intervenções cognitivas no processo interativo do — ‘eu’, do — ‘mim’ com o outro são primordiais para o processo de aquisição da aprendizagem. (MEDEIROS, 2016, p. 163).

³² O self deve ser reconhecido por outros, com os mesmos valores que lhe pertençam, e se realiza em certo sentido, por meio de sua superioridade, em relação a outros, assim como, ao reconhecer sua inferioridade em outras situações. Sendo que, para Mead, os complexos de inferioridade são a situação inversa ao sentimento de superioridade, que alimentamos em relação a nós, quando nos comparamos com quem está a nossa volta. (MEDEIROS, 2016, p. 134).

Assim, argumenta-se, favoravelmente ou contrariamente, respeitam-se como seres ativos de uma sociedade detentora de seus próprios costumes e experiências, compreendendo que sua cultura não é vazia nem estéril, o seu saber tem cultura e ciência envolvidas no contexto e não podem ser descartadas. Nesse caso, entra em questão a “memória e o reconhecimento social que são expressos por meio de gestos e ações sociais de valorização do outro na realização do self, de autorrealização” (MEDEIROS, 2016, p. 155).

Nesse sentido, Freire (1983) tenta enfatizar a formação de um sujeito crítico e ativo, baseado no modelo comunicativo de uma educação para compreender o outro, na escuta e não o excluir. Dessa forma, a educação é princípio fundamental, em que, o sujeito crítico se entrelaça com o seu ser comunicativo. Nesse caso, torna-se perceptível uma associação vantajosa para as pessoas à medida que há interação, dialogia e relação de vínculos entre o docente e o discente. A experiência e o conhecimento técnico andam juntos e se complementam, o saber experiencial do outro ilumina a minha percepção de educação. Medeiros (2016, p. 144) diz: “Mead, ao enfatizar sobre os fatos, explica que toda descoberta começa propriamente com experiências”. A experiência se torna marcante no pensamento meadiano no que se refere ao espaço ao pesquisador. Ele não só leu nem ouviu falar; de forma mais marcante, o pesquisador esteve lá; sentiu e assim registra, relata biograficamente em seus escritos; estar, assim, mais atento à educação do aluno e se afeta com o experienciado. O professor que usa da experiência para fazer uma educação libertadora “é capaz de registrar exceções e implicações que os demais não enxergam e, assim, ele consegue registrá-las em termos de sua própria experiência” (MEDEIROS, 2016, p. 144).

Nesse contexto, podemos perceber que só se faz comunicação quando existe a experiência do outro dentro de si; quando se consegue sentir e investigar; quando se tem o “trabalho do descobridor; por meio de suas observações, hipóteses e experimentos, consiste em transformar continuamente aquilo que é sua própria experiência privada numa experiência de formato universal” (MEDEIROS, 2016, p. 144). O educador comunicador que se propõe a beber da experiência do aluno consegue entender melhor o que é ensinar e aprende pelo diálogo.

O diálogo se torna então para Freire e Mead ponto principal para o autoconhecimento de si, e sobre uma mudança pessoal sobre esse ponto, Medeiros (2016, p. 132) coloca que:

para Mead, em contraposição ao — ‘mim’ está o — ‘eu’. O indivíduo não tem apenas direitos, mas tem deveres; não é apenas um cidadão, um membro da comunidade, mas é aquele que reage a esta comunidade e, em sua reação a ela, no diálogo dos gestos, ele a modifica. Ao compreender a concepção, meadiana, dessa contraposição ao — ‘mim’ está o — ‘eu’ pode-se perceber que o ‘eu’ é a resposta do indivíduo para a atitude da comunidade, à medida que isso aparece em sua experiência individual, de uma ação organizada, pode ser modificada através do diálogo interno consigo mesmo e com o outro generalizado.

O sentido do diálogo em Mead se torna fator fundamental na autotransformação do ser individual e crítico de maneira mais concreta e responsável, no agir filosófico e gnosiológico e nas respostas do indivíduo; na sociedade, na natureza feita com palavras no diálogo consciente que gera uma ação reflexão na práxis libertadora. Um professor extensionista não consegue fazer esse ato libertador, no entanto, a linguagem utilizada pela comunicação dialogada é o mais próximo da libertação filosófica do Ser, na dialogicidade transformadora do mundo e dos homens.

É nesse contexto que temos que refazer nossa linguagem educacional, não banalizar nem usarmos termos reles, grosseiros ou obscenos; nesse caso, é “possibilitado pela linguagem, no diálogo interno consigo mesmo e no processo de interação social, sendo que a ação de cada indivíduo só teria sentido através da ação do outro generalizado” (MEDEIROS, 2016, p. 140). Medeiros (2016, p. 140) enfatiza ainda que a memória é essencial: “experiencial seria um elemento essencial para a reflexividade nas ações sociais, pois passam a significar e ressignificar a linguagem e os atos”.

A obra “extensão ou comunicação” numa concepção freiriana nos leva a uma reflexão, sobre a extensão assistencialista e dominadora, por meio de uma suposta educação excludente e tecnicista para abraçamos o diálogo que abre as portas do ser, em busca de liberdade e conhecimento.

Nesse contexto de liberdade, Freire (1983) faz uma análise do termo extensão em que “– a aceção que nos interessa aqui – a do último contexto – indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação –: estender algo a” (FREIRE, 1983,

p. 11). Esse “estender” que Freire (1983) compreende como passagem de conhecimento de um para outro de forma mecânica e técnica, é nesse sentido que ele faz uma associação com outros termos:

Transmissão, Sujeito ativo (o que estende), Conteúdo (que é escolhido por quem estende), Recipiente (do conteúdo), Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros), Messianismo (por parte de quem estende), Superioridade (do conteúdo de quem entrega), Inferioridade (dos que recebem), Mecanicismo (na ação de quem estende) e Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).(FREIRE, 1983, p.12-13).

Em suma, a extensão de forma geral; um mecanismo de imposição educacional que coisifica a humanidade e sua liberdade de ser.

A manipulação autoritária do homem o nega como ser livre e transformador que constrói e reconstrói sua história de maneiras diversas e livres no pensar e agir, “porque esses saberes referem-se a uma pedagogia da educação, como prática da liberdade e da autonomia” (GADOTTI, 2007, p. 41) e são negados pela mera extensão educativa no Brasil.

Em *Educação e atualidade brasileira*, ele defende a necessária organicidade entre educação e contexto histórico. Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido. Fazendo a análise da realidade daquela época, o jovem educador Paulo Freire afirma que o ser humano não vive “autenticamente” se não estiver integrado criticamente ao seu meio: “um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar o homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador” (GADOTTI, 2007, p. 52-53).

Com base em Gadotti (2007), podemos conhecer a pensamento freirano no conceito de histórico educacional. A emancipação³³ se torna algo fundamental no pensamento crítico que configura e evidencia a urgência de mudanças na invasão

³³ Emancipação para Freire (1987, p. 17) é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

de saberes por uma busca do relaciona-se entre educador e educando ao ponto de se comunicar e estabelecer um diálogo crítico e articulado de saberes.

O ser humano não é mero espectador dos acontecimentos sociais, mas um transformador social do pensar e do agir, que não é objeto de manobra, ao invés de aceitar, ele se pergunta: o porquê? Para que? E assim o “quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do ‘logos’ da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento” (FREIRE, 1983, p. 20).

É preciso ressaltar que

Desse modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo “co-subjetivo objetivo”, cuja ação incidente no objeto seria, por isto mesmo, co-participada. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1983, p. 45).

A participação do outro na formação crítica ou individual é fundamental; o ser humano por si é comunicativo e interativo. Ele é um ser de relações e a relação o transforma e o reconstrói. Para Mead (2010, p. 192) “o ‘eu’ reage ao self que surge em decorrência de adotar as atitudes dos outros”; existe então a mediação do “eu” com o “outro” e Mead (2010, p. 192) afirma que “ao adotar essas atitudes, introduzimos o “mim” e reagimos a ele com o “eu”; existe assim os corresponsáveis e isso se dar na intersubjetividade do ser humanos em se comunicar.

A intersubjetividade mediana está na “resposta que indivíduo dá a atitudes que os outros tomam em relação a ele, quando assume uma atitude em relação aos outros” (MEAD, 2010, p. 195); é a comunicação das consciências entre os individuais.

É essencial à comunicação que o símbolo possa despertar na própria pessoa o que desperta em outra. Ele deve ter essa mesma espécie de universalidade para qualquer pessoa que se encontre na mesma situação. Existe a possibilidade de uma linguagem sempre que um estímulo possa afetar um indivíduo da mesma maneira que afeta outrem. (MEAD, 2010, p. 167).

O pensamento acima se faz claro também no pensamento freiriano, uma vez que configura “a comunicação eficiente, exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expresse através de signos linguísticos, pertencentes ao universo comum a ambos” (FREIRE, 1983, p. 47). Freire, assim, quer demonstrar a maneira para que os indivíduos possam compreender de forma semelhante os signos linguísticos parecidos, a fim de compreender o objeto de comunicação. Freire ressalta que “esta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 1983, p. 47). Todo pensamento e símbolos linguísticos estão ligados às experiências com o outro e assim marcadas pelas mesmas no “Eu”, na “cultura” e nos “outros”.

O homem é co-participante do outro, o eu com o outro. O homem não está só. Há uma relação de conhecer e de acrescentar ao próximo e deixar-se juntar ao seu conhecimento ao que o outro tem a oferecer do seu saber. Assim, há um coletivo educacional de pensamento que nos traz a liberdade do saber em comunhão e, ao mesmo tempo em que somos professores, também somos alunos. No que se refere à mediação do conhecimento, só indica a necessidade comunicativa e dialogal entre seres. Ao contrário do pensamento bancário que deposita ou da extensão que estende o conhecimento, a comunicação dos sujeitos é uma via de mão dupla que ao mesmo tempo em que leva, também traz. Assim “A comunicação, pelo contrário, implica uma reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 1983, p. 45). Mead (2010, p. 181) faz a mesma relação a partir do self que “só pode existir em cada um de nós em relacionamento definitivo entre o meu self e o dos outros integrantes da comunidade”. Só podemos fazer o nosso self com o outro na existência da experiência em comunidade; não existe o meu self se não existe o self do outro. É preciso entender que a relação se dá no homem, porque ele está neste mundo, com o mundo. Esse tipo de existência envolve seu relacionamento permanente com o mundo e suas ações para com ele (FREIRE, 1983). Vemos, assim, o clareamento e a ética da alteridade presente

nos dois autores e sua posição no mundo de cada indivíduo, “onde possa assumir a responsabilidade de executar as coisas do próprio jeito, oportunidade de pensar suas próprias idéias” (MEAD, 2010, p. 231).

No que se refere à posição normal do homem no mundo, Freire (1983) deixa claro que é a existência e a reflexão do ‘admirador’ do mundo. O homem o contempla e o admira para assim ser capaz de realizar, refletindo sobre si mesmo e suas atividades. Ele pode ‘afastar-se’ do mundo para melhor vê-lo e contemplando-o, consegue conviver com ele; convivendo nele, com ele age. Somente o homem como sujeito da ação pode alcançar esta operação resultante da efetiva inserção crítica da realidade do mundo. ‘ad-mirar’ realidade constitui objetivá-lo e entendê-lo como um campo de atuação reflexiva. Significa adentrar, descobrir e desvelar a verdadeira relação entre os fatos com cada vez mais liberdade crítica da mente livre entre o sujeito homem admirador do mundo e o seu objeto.

Para Mead, esse processo causa um mecanismo de reposta:

É o mecanismo do gesto, que possibilita respostas apropriadas aos comportamentos uns dos outros, por parte dos diferentes organismos individuais mediante o uso de gestos ou ações de um organismo envolvido nas ações do outro. (MEAD, 2010, p. 25).

A comunicação, a ação e a reação do homem no mundo pelos gestos simbólicos na sociedade são estímulos da experiência a outrem, fazendo uma relação comunicativa entre pessoas por meios dos gestos significativos e semelhantes para ambos em sua realidade. Freire (1983, p. 48) chama de signos de linguagem e “não há, [...], possibilidade de uma relação comunicativa se entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo”. O signo tem que ter o mesmo significado para ambos os sujeitos que estão na interação de gestos/signos; devem ser semelhantes para que haja o entendimento mais claro possível. Quando não existe a compreensão, não pode existir a comunicação, o diálogo e, assim, o entendimento do estudado. A captação do estudo traz à tona a reação e a ação do aluno para com o mundo.

A responsabilidade do homem com o mundo o faz estar consciente da sua ação com o outro e que ele compreenda a realidade para poder interpretá-la

criticamente, agir e transformá-la. “Isto demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo” (FREIRE, 1983, p.22-23). Isso faz-nos entender nossa ação e o que ela pode trazer do eu para o outro. Essa apropriação crítica leva-os a assumir o verdadeiro papel do homem como ser crítico. O homem então torna-se o objeto da transformação do mundo, e assim, se humaniza pela ação reflexiva (FREIRE, 1983). Ação e diálogo andam juntos, nessa dialogia, é na reflexão com o outro que o meu “eu” consegue encontrar o lugar no mundo.

Nesse contexto, não se impõe ao outro na invasão cultural, “não há e nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem” (FREIRE, 1983, p. 28); nos quais não existe diálogo nem reflexão dos conhecimentos pré-existentes e apenas canalizam-se na extensão de saberes moldados ao consumismo que desprezam tradições e costumes e principalmente pessoas envolvidas no processo do educacional, visto que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28).

É preciso entender que para Freire (1983) extensão ou comunicação é um problema educacional gnosiológico em que “a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível, desapareceria o ato cognoscitivo” (FREIRE, 1983, p. 44). A participação do ser humano no ato de pensar está ligada à sua dialogicidade com o outro e com o mundo.

De fato, não existem pensamentos isolados, porque não existem pessoas isoladas. Todo comportamento de pensamento precisa de um objeto de axioma, pois, “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos (*sic.*)” (FREIRE, 1983, p. 44). O mundo e o homem se entrelaçam em coparticipação de sua comunicação, o “mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (FREIRE, 1983, p. 44). Na participação e

colaborações no ato de pensar na sala de aula, é a ação crítica que esse ato traz à tona, o refletir criticamente sobre seus atos e sobre os demais a sua volta.

Em relação a Mead (2010, p. 150) sobre a reflexividade que, “por conseguinte, a capacidade de refletir é a condição essencial ao desenvolvimento dentro do processo social”, ele enfatiza a reflexividade da comunicação entre indivíduos,

quando isso ocorre, o indivíduo se torna autoconsciente e tem mente; ele se torna ciente de suas relações com o processo como um todo e com os outros indivíduos que, com ele, participam de dito processo. Ele se torna ciente de que esse processo é modificado pelas relações e interações dos indivíduos, - inclusive de si mesmo- que o levam em frente. (MEAD, 2010, p. 150).

A reflexividade meadiana vem ratificar o pensamento freiriano (1983, p. 44) do “corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade); o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam”. Essa relação de pensar com o outro envolve a reciprocidade entre os entes que se relacionam e reconstróem seu pensamento a partir da comunicação.

Talvez, rigorosamente, pudéssemos dizer que o verbo que designasse o pensamento, mais que puramente transitivo, deveria ser um que tivesse, como regime sintático, o objeto da ação e um complemento de companhia. Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo ‘co-subjetivo objetivo’, cuja ação incidente no objeto seria, por isto mesmo, co-participada. (FREIRE, 1983, p. 45).

A comunicação vem em torno da reciprocidade, no diálogo significativa com o outro. O “sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário”. (FREIRE, 1983, p. 45). Parece claro afirmar que Freire e Mead enfatizam o papel fundamental da relação entre a linguagem do pensamento e a situação no processo de ensino, e eles não podem estar isentos das condições sociais e culturais no processo de formação no “complemento de companhia” dos gestos e símbolos que os rodeiam.

Quanto à comunicação, esta supõe um conhecimento e não uma incapacidade do indivíduo, como supõe a extensão. O complemento de companhia é educador/educando estarem ao lado, como companheiros que caminham juntos, de mãos dadas para conhecer unidos, o admirar-se com o novo. A relação e a compreensão dos símbolos e dos gestos existentes na experiência palpável do aluno e professor se tornam necessária para a melhor compreensão dos temas e assuntos filosóficos estudados para que possam fazer sua ação no mundo e, não, uma intervenção. A filosofia freiriana e mediana visualiza a importância do papel do conhecimento gnosiológico da experiência da educação filosófica.

5.2 EDUCAÇÃO E GNOSIOLOGIA

A educação e a gnosiologia, refletidas a partir do pensamento filosófico de Mead e Freire, do conhecimento e da compreensão do professor e do aluno. Conhecimento filosófico teórico e de mundo em uma reflexão Filosófica.

5.2.1 O papel do professor no processo gnosiológico

Para compreender a educação em sua perspectiva apropriada, devemos considerar a humanização na ação e na conscientização, que deve ser feita para mudar o mundo pelo diálogo em conjunto com o professor. Isso porque “se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (FREIRE, 1983, p. 35). Compreendemos que o professor nesse processo de comunicação/educação se torna essencial no engajamento e na mudança. O papel do “professor, em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica” (FREIRE, 1983, p. 7).

Dada a relevância do tema da conscientização, Mead percebe que a “consciência’ refere-se simplesmente ao campo da experiência, enquanto autoconsciência se refere à capacidade de despertar em nós mesmos um conjunto de repostas definidas que pertencem aos outros integrantes do grupo” (MEAD, 2010, p. 181); partindo da consciência experienciada que os alunos e professores podem chegar a sua autoconsciência. Nesse sentido, a função do

professor de filosofia é também de ajudar na construção da autoconsciência com outros saberes. Isso requer um exercício permanente dos educadores comunicadores. Ele parte do pressuposto de que os alunos são cheios de curiosidade e estão abertos para o conhecimento novo, enquanto isso, ao mesmo tempo os inspira a se considerarem como sujeitos sociais contidos em uma história e repletos de culturas que estão repletas de conhecimentos próprios e importantes. Com efeito, o conhecimento do professor não o infla, mas o faz ter respeito pela dignidade e autonomia dos alunos.

É nesse mesmo sentido que Freire enfatiza que “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE, 1979, p. 15), no entanto, “consciência e autoconsciência não estão no mesmo nível” (MEAD, 2010, p. 181); dessa maneira, Freire acentua em seu pensamento que a consciência/conscientização “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). Mead apresenta um exemplo que explica tal ponto de vista, “um homem tem acesso à sua própria dor de dente, mas isso não é o que queremos dignificar quando empregamos o termo autoconsciência” (MEAD, 2010, p. 181); autoconsciência é a tomada de consciência vivenciada e sua resposta apresentada à sociedade a partir do despertar dentro de nós de um espírito de comunidade.

O professor ajuda no rompimento de ideias e práticas que negam a compreensão da educação como situação. A capacidade e o rigor científico e tecnológico de que os professores nunca devem abrir mão no desdobramento do seu trabalho não são incompatíveis com o amor necessário à relação entre professor e aluno. Medeiros (2016, p. 134) salienta que “o self deve ser reconhecido por outros, com os mesmos valores que lhe pertençam, e se realiza em certo sentido, por meio de sua superioridade, em relação a outros” como também “ao reconhecer sua inferioridade em outras situações”. Medeiros (2016, p. 134) entende que “para Mead, os complexos de inferioridade são a situação inversa ao sentimento de superioridade que alimentamos em relação a nós, quando nos comparamos com quem está a nossa volta”. É nesse sentido que não

existe superioridade e inferioridade; o que existe são conhecimentos distintos que podem trazer o crescimento crítico filosófico para ambos, professor e aluno. A “experiência ampliada surte uma influência profunda” (MEAD, 2010, p. 237); a educação então se autotransforma-se e se renova a cada momento experienciado entre os dois.

Temos assim, o sentido da Interdependência no indivíduo em Mead, em que “a interdependência é mutuamente vinculadora entre os indivíduos humanos, dentro de um determinado processo vital social organizado em que todos estão envolvidos” (MEAD, 2010, p. 332). Essa ligação recíproca entre professor e aluno consegue realizar uma educação filosófica libertadora; esta ligação faz com que “tornando-se cada vez mais intrincados, com elos cada vez mais estreitos e altamente organizadas” (MEAD, 2010, p. 332), os alunos e professores consigam ser afetados na experiência de ensinar e aprender.

Como se pode ver, essa atitude ajuda a estabelecer um ambiente propício à produção de conhecimento, em que o medo do professor e os mitos criados pelas pessoas ao seu redor são ignorados. O professor precisa aprender a ser acessível e compreensível com o desconhecido. Se o método de ensino não pode ser alterado, em virtude do conhecimento do outro, as palavras inteligentes e hábeis do educador são inúteis. No que refere a Mead (2010), a negação da experiência se faz uma negação do indivíduo e de sua consciência e do seu ato de interagir com o mundo por meio do conhecimento adquirido, negação de si. Não pode ter uma negação gnosiológica do saber (FREIRE, 1996).

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideais inertes do que um desafiador. (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse trecho, Paulo Freire (1996) trata de apresentar o “ser professor” a sua responsabilidade em ser um ser crítico, realista, cheio de anseios por uma educação crítica e humanizada, formadora de pessoas e não por um mero método de ensinar, chato, mecânico e tecnicista que não faz relação com a experiência do professor nem do aluno, sendo mais um afogamento do intelecto. Para Medeiros (2016, p. 157), “a mente surge no processo social somente quando essa ação

como um todo entra na experiência dos indivíduos nas interações sociais”. O professor leitor “não percebe quando realmente existe nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro” (FREIRE, 1996, p. 14), não conseguindo relacionar o que está no livro com o que socialmente e historicamente vem acontecendo onde vivem; é que os fatos, mesmo passados, trazem até os dias atuais, suas consequências; sejam elas benéficas ou não. Por sua vez, Medeiros (2016, p. 157) fala sobre a experiência, observa e compreende que “a partir daí, o indivíduo se torna autoconsciente e tem mente, porque ele se torna ciente de suas relações com o processo social como um todo e com os outros indivíduos que com ele participam do processo”.

A reflexão dentro da sala de aula traz ligações maiores do que as institucionais de professor e aluno; traz a experiência do amar, um amor social na existência do outro.

Assim, pode-se compreender que a capacidade de reflexão é primordial nesse processo, pois ao refletir sobre si e as suas experiências é que a totalidade do processo social se concretiza. É nesse sentido que o indivíduo toma para si a atitude que o outro toma em relação a si mesmo, que se torna conscientemente capaz de ajustar a tal processo e de modificar a resultante desse processo, qualquer que seja o ato social para sua inserção. (MEDEIROS, 2016, p. 153).

Quando não existe essa reflexão, existe assim, uma falta de “elos de ligação”, que Mead coloca como fundamentais para uma relação estreita entre indivíduos sociais; “elos de ligação mais estreitos, integrados e entrelaçados, unificando todas as reações sociais de interdependência que a constituem e que prevalecem entre os indivíduos envolvidos nelas” (MEAD, 2010, p. 332). Quando não existem elos entre professor e aluno, os alunos vivem em uma escola imaginária ou desconectada de uma realidade; “a realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 14). Frases comuns como, “ele finge que ensina e eu finjo que aprendo” se tornaram ditados populares entre escolas onde o professor não é comunicador; ele apenas estende seu conhecimento, não dando espaço a outros.

O professor como comunicador no “processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito as suas opções. O que não tem é o direito de impô-las... Então, falar de conscientização é uma farsa.” (FREIRE, 1983, p. 53). Ele tem

que ser pesquisador, indagar e instigar a curiosidade como figura educativa, uma vez que percebendo a “curiosidade em torno do objeto do conhecimento, não se esgota; que ela só se esgota e já nada encontra se ele ficar isolado do mundo e dos homens” (FREIRE, 1983, p. 54).

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” (FREIRE, 1983, p. 53).

O saber crítico e reflexivo jamais deve ser imposto ou ditado como certo e perfeito; ao contrário, a escuta do pensamento oposto sempre dá um novo olhar ao tema. A educação é uma prática constante de superação do Eu em virtude do Nós. Nela, deixamos as nossas opções pessoais em segundo plano para discutirmos, dialogarmos com o que, muitas vezes, não concordamos, não compactuamos, mas fazemos uma escuta respeitosa e atenta, sabendo que o outro tem o direito de pensar diferente.

Nesse caso, o professor é comunicador quando ajuda na construção do self do aluno e “sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1983, p. 54). É necessário um esforço de um conhecer o outro e se colocar em seu lugar, na linguagem, no conhecimento. O professor “refazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto”. (FREIRE, 1983, p. 54). Mead (2010, p. 157) apresenta “o self como algo que pode ser um objeto para si próprio; é essencialmente uma estrutura social e surge na experiência social”. As situações problemas enfrentadas diariamente pelos professores podem ser o fator gnosiológico a ser debatido entre professores e alunos, ressaltando os pontos a serem refletidos de maneira a visualizar e detectar o novo conhecimento e o aprofundá-lo de maneira filosófica e crítica e desenvolve o self.

Convém ressaltar que “os professores que não fazem este esforço, porque simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação como uma situação gnosiológica, e assim não podem querer o diálogo

comunicativo” (FREIRE, 1983, p. 54). Esses professores não têm a educação como um ato de comunicar, mas sim, eles entendem os alunos como caixas de banco onde o professor deposita seus conhecimentos; o que Freire cita, em pedagogia do oprimido, como educação bancária, e com relação à limitação entre os conhecimentos do aluno, o mesmo é colocado em seu lugar como mero expectador do outro do conhecimento, o professor. O professor é o ativo da educação enquanto o educado é o ser passivo sem conhecimento algum a colaborar nas aulas (FREIRE, 1983). O professor extensionista se torna uma barreira para o admira-se ao novo.

O ofício do professor comunicador não é “de dissertar sobre o conhecimento, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1983, p. 56); ao contrário, “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (FREIRE, 1983, p. 56), de tornar novos os conhecimentos, de dialogar e debater sobre temas interessantes e vivenciados na prática. Tem a ver com a participação entre seres ativos de um mesmo ser; a “educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecê-la é necessariamente, em consequência, um fazer problematizador” (FREIRE, 1983, p. 56).

O aluno é contemplado no espaço dialogado que o professor proporciona. É a problematização o inclui; “a problematização é a tal ponto dialética que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo” (FREIRE, 1983, p. 56). É nesse sentido que o professor estabelece uma relação de comprometimento entre educador/educando/mundo. A mediação entre eles causa a ação de mudança de atitude, de reencontro consigo mesmo e com o outro no comprometer-se no contexto histórico social de seu povo. Nesse sentido, Freire (ano) destaca que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 14).

Freire (1996, p. 28) deixa claro que seu dever básico é contribuir positivamente para que os alunos se tornem artesãos de sua formação, com a necessária ajuda dos educadores. Se o educador trabalha com crianças, deve

estar ciente da difícil jornada ou passagem da heteronomia à independência e da responsabilidade de sua presença. Isso pode ser útil ou perturbador para a exploração ansiosa dos alunos. Devo prestar a mesma atenção ao que o meu trabalho significa como estímulo ou não prestar atenção ao descaso necessário com algumas soluções erradas e à espera que as coisas sejam ultrapassadas. Em primeiro lugar, minha posição deve ser a de respeitar as pessoas que querem mudar ou se recusam a mudar. Não posso negar ou ocultar minha postura, mas não posso ignorar seu direito de rejeitá-la. Em nome do meu respeito pelos alunos, não tenho motivos para me omitir, porque devo esconder as minhas opções políticas, assumindo que não há neutralidade.

Levar o educando a uma filosofia libertadora e crítica tem suas responsabilidades, que não podem ser negadas nem muitos menos outorgadas a outro, senão, ao professor. Ele deve ser ético com sua ação e fazer de sua vida um eterno educar para si e o aluno, apresentando o seu papel de conhecedor do mundo e não de um mero espectador.

5.2.2 O papel do Aluno no processo gnosiológico

O aluno como autor de seu processo de revelar-se ao mundo está ligado as suas raízes linguísticas, culturais e históricas, de maneira a compreender o mundo e aprender o que está ao seu redor como figura educacional. “O mundo ensina”, no entanto, o ensinar do mundo tem que fazer sua relação com o saber teórico. O conhecimento teórico não está acima do conhecimento adquirido no mundo, mas os dois se complementam.

Em face do exposto é que Freire destaca que “o melhor aluno de filosofia não é o que disserta, como na universidade; não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim, o que percebeu a razão destas” (FREIRE, 1983, p. 35); no exercício do filosofar, é o que entendeu a sua relação com o mundo, a que lhe tocou de maneira após a aula ainda se lembra em seu ser ou indagar o “porquê?” Essa relação da teoria e do prático, do sensível e do palpável que o aluno conhece e vê todos os dias é a verdadeira crítica entrelaçada da teoria com a ação.

O melhor aluno de filosofia não é o que dissera, *tipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heraclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das idéias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 1983, p. 35).

O professor deve desafiar o aluno ao desejo de pensar, não de pensar igual ao filósofo y ou x, mas o pensar por si. Ele deve instigá-lo a sair da lida de conforto e fazer seu próprio conhecimento. O professor deve provocar no aluno o desejo de entender-se ou de não se entender; deve estimulá-lo a provocar o seu ser ao se perguntar, ao se conquistar no conhecimento construído e reconstruído a partir de si. O exercício do filosofar faz com que a teoria embase o seu conhecimento em um saber novo. Em pedagogia da autonomia, Freire diz que, “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 14). O papel do aluno no processo gnosiológico passa por esse processo de receber de forma comunicativa dos conhecimentos e de torná-los novos.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 14).

Fica evidente a importância que Freire (1983) dá aos conhecimentos já existentes e ressalta seu valor para a educação, não podendo de forma alguma, o professor descartá-lo e, muito menos, o aluno entender que os conhecimentos históricos estão ultrapassados pelo mero ato de serem antigos. Ao contrário, eles têm sua importância no processo que ele chama de “Ciclo Gnosiológico”³⁴; assim, os conhecimentos antigos e novos se complementam ou há substituição por outros conhecimentos novos a partir do trabalho de superação de conhecimentos.

³⁴ O Ciclo gnosiológico especifica o processo de aquisição de conhecimento e educação como uma situação cognitiva que envolve um ciclo de ensino e aprendizagem, que expressa um ciclo maior: o ciclo do saber, do conhecer. Educadores e alunos se reúnem para buscar o conhecimento, quase sempre acionado pelos professores, que buscam, com o discente, tornar seu corpo consciente. (FREIRE, 1996)

No que se refere a essa miscelânea de conhecimentos Freire, cria a palavra “discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 1996, p. 14).

É preciso entender que

‘no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por³⁵ outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende’(FREIRE, 1983, p. 8).

O educando tem o desafio de aprender e reaprender. Nesse contexto, o processo de aprendizado do aluno só pode ser visto a partir do conhecimento adquirido, que o aluno o converte em apreendido, sendo capaz de fazer sua conscientização do mundo e, assim, intervindo concretamente com o aprendido-apreendido a situações existenciais (FREIRE, 1983). Nesse caso, é importante e “necessário que na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. Nada disso nos leva a pensar o conceito de extensão” (FREIRE, 1983, p. 16), mas sim, de comunicação.

O aluno deve problematizar o conhecimento obtido com o aprendizado que já tem e fazer sua intervenção existencial e se responsabilizar na construção do saber, fazendo assim, uma ação filosófica reflexiva.

Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Poder-se-á dizer, e não têm sido poucas às vezes que temos escutado: ‘Como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?’ (FREIRE, 1983, p. 16).

Os dois, tanto educador como educando, têm a responsabilidade de conhecer, de ter o conhecimento científico teórico em busca de uma prática

³⁵ Cabe lembra do livro **A cabeça bem-feita de Edgar Morin**: “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2003, p. 21).

gnosiológica do apreendido, sempre o problematizando com a realidade. O papel dos educandos e dos educadores se confundem, quando ambos estão de mente abertas para o diálogo, construtivo e cognoscente no âmbito do saber que cada um tem e que pode colaborar com o outro. Essa prática vai de encontro à da teoria bancária, em que o professor detinha o conhecimento e depositava no aluno, que era tido como “sem conhecimento”; não existia o diálogo comunicativo entre ambos, e não eram vistas como conhecimento, as experiências vivenciadas contexto social do aluno.

A realidade não está desvinculada do rigor científico. O conhecimento técnico está ligado à experiência, e a problematização desses conhecimentos são a chave do próprio conhecimento do aluno ao discutir sua relação existencial, para considerá-lo, entendê-lo e transformá-lo (FREIRE, 1983).

O aluno encontra seu papel gnosiológico quando encontra em “[...] termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente. É preciso que se discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo” (FREIRE, 1983, p. 35). O aluno não está preso apenas no conhecimento, mas se ele se perguntar o porquê e não se satisfaz somente com o saber dado e finalizado, ele sempre procura saber mais. Discutir, criticar e se indagar da necessidade de “[...] problematizar o fato mesmo ao educando. [...] necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu” (FREIRE, 1983, p. 35). O problema deve ser encarado e discutido como um todo e com suas implicações, no contexto em que ele se encontra. Como algo que acontece em outro país a milhares de quilômetros de distância influencia a realidade local das pessoas de periferia? E quais suas implicações na vida de cada um de nós? São temas a serem discutidos e repensados à luz dos teóricos que darão suporte para o diálogo.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na 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, 1983, p. 36).

O educando tem o papel de dialogar e problematizar com o educador, de mente aberta ao novo, tendo uma postura de procura e de aprendizado sem se apegar a pré-conceitos já estabelecidos na sua sociedade. O diálogo deve ser sua abertura ao mundo para interagir com ele. Essa interação problematizada deve se dar na comunicação entre educando e educador, relacionando a realidade existente, palpável e regional do indivíduo com os conteúdos teóricos, dando o seu significado e significante e auxiliando ao aluno a compreender, por meios dos teóricos, como sujeitos em resposta a sua problematização gnosiológica autêntica (FREIRE, 1983). Por tudo isso, é que a educação “que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica para ser esta narrativa verbalista não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera ‘doxa’ e o acesso ao ‘logos’” (FREIRE, 1983, p. 55).

Para que haja o acesso ao logos, “é preciso, por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 1996, p. 46).

O aluno é sujeito de sua história; quanto mais se torna ciente de que pode ser sujeito ativo do seu intelecto, mas pode entender e dialogar com os demais. O conhecimento é singular a todos; o meu conhecimento não pode ser estendido aos demais e, sim, comunicado ao se “re-ad-mirar” a re-“ad-miração³⁶” com os conhecimentos já existentes e apreendidos. Compreender-se a si e ao outro e a sua maneira de ser e de agir, estabelecendo-se, não como objeto da ação, mas como sujeito, agindo e transformando. É conscientizando-se que também se conscientiza os que estão ao seu redor e assim se responsabiliza pela reconstrução de um mundo diferente.

Há de convir que ao entrarmos no caminho do logos, não se consegue parar de conhecer, de procurar e de se perguntar, de querer entender e resolver, de problematizar e de ser problematizado, de compreender e fazer com quer o

³⁶ “Desta maneira, na ‘ad-miração’ do mundo ‘admirado’, os homens tornam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecerem melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica. Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como receptores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a ‘razão’ da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista”. (FREIRE, 1983, p. 57).

outro compreenda; de admirar e re-admirar tudo que antes não conseguia perceber nem entender. Ao enxergar, não via; ao ver, não compreendia e ao compreender, não agia. Agora, ao comunicar-se com o educador e ao fazer sua relação crítica, seu papel é descobrir, no habitual unido ao intelectual, o sentido de ser e envolver a sua conscientização à sua ação responsável.

5.3 CICLO GNOSIOLÓGICO

O ciclo gnosiológico³⁷ é o movimento filosófico feito entre o professor e o aluno que traz autonomia educacional a ambos; é um momento de educar e aprender, aonde o conhecimento vai e vem no diálogo crítico e libertador.

Para entender a gnosiologia e saber comunicar o conhecimento aos demais, é necessário compreender e reaprender a ensinar e a aprender. Ao contrário do que a educação prega e faz hoje, o ciclo gnosiológico se dá na interação entre professor e aluno. É nesse ciclo que, ao ensinar, o professor aprende, e o aluno, ao aprender, também ensina. Com referência a esse ponto, Freire (1996, p. 28) diz que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”. Lógico, que para toda educação, necessitamos de um método um guia que nos leve ao melhor aproveitamento. A educação comunicativa não é só diálogo, mas um diálogo produtivo problematizado que traga repostas e mais problematizações, que não se resuma ou se extinga rapidamente, mas sempre desperta curiosidade.

De modo similar, Freire (1983) faz uma relação com o seu método ao elencar alguns pontos fundamentais na educação que facilitam ao educando/educador no seu processo de aprendizado e no seu papel no mundo. A princípio, ele acentua que antes dos passos a serem dados, deva existir um silêncio internalizará “o momento em que as consciências intencionadas à

³⁷ Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do **ciclo gnosiológico** vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 14) grifo nosso.

codificação a apreendem como um todo. Este momento, de modo geral, se dá no silêncio de cada um” (FREIRE, 1983, p. 63). O silêncio não deve ser jamais confundido aqui com passividade, mas como momento de autoconhecimento de si em virtude de compreender o outro. Não podemos entender o próximo e dialogarmos se não conseguimos dialogar conosco. O eu precede o outro, e os dois se complementam no ciclo gnosiológico. O eu e o outro, em Freire e em Mead, no ciclo gnosiológico, é necessário para a si e para o outro no mundo, no desvelamento educacional motivado pela ação filosófica experiencial no mundo.

Podemos nos perguntar se é proposição gnosiológica é possível dentro da cultura escolar – uma cultura carregada de a priori, de um mundo dado, prescritivo e estabelecida que enquadra o sujeito? Podemos encontrar sim a Gnosilogia à medida que Freire adentra no contexto do ciclo gnosiológico, ele compreende os passos a serem dados por uma educação reconstruída no alicerce do “dô-discência”, na qual existe a comunicação dos conhecimentos mutuamente entre ambos, o professor e o aluno. Para isso, faz-se necessária uma trilha a ser seguida. Com relação ao caminho a ser trilhado, ele aponta que; o “primeiro momento da descodificação é aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo” (FREIRE, 1983, p. 63).

O desvelar do mundo, trazer à tona as realidades cobertas, olhar para os fatos da experiência já existentes é dá um novo significado a uma nova forma de enxergá-los (a experiência, aprendizagem e sentidos). É nesse momento que os fatos parecidos normais ou vistos como comuns se mostram como verdadeiramente são; sua história política, social, cultural e suas consequências são reveladas os verdadeiros motivos concretos ficam aparentes.

Mead trabalha a análise na questão da aprendizagem como experiência, estímulos e resposta do sujeito ao problema, uma vez que “o homem pode combinar não só as respostas que já estão lá, [...] o sujeito humano pode penetrar em suas atividades e desmembrá-las, dando atenção a elementos específicos” (MEAD, 2010, p. 108). Um fato que antes era ad-miração ou não ad-miração e tinha sua decodificação –interpretação clara do fato- conhecida, agora parece-nos inteligível e diferente da codificada antes, a ‘ad-miração’ se faz, portanto, neste momento, em que a consciência (ou o corpo consciente) se relaciona com o objeto da sua ‘intencionalidade” (FREIRE, 1983, p. 63). O que Mead chama de estímulos

que estão ligados aos ambientes específicos que, “retendo as repostas que atendem a esses estímulos em particular e depois combinando todos esses elementos para construir um novo” (MEAD, 2010, p. 108), o indivíduo considera os problemas trazidos da sua realidade, analisados e aprofundados a partir do texto filosófico e faz sua crítica assim, oferece um novo sentido ao tema. O educando não só observa o objeto em questão, ele agora interage com o mesmo, dando sentido e significado a ele.

Há a superação do objeto a partir do diálogo crítico; a partir de um processo de analisar o objeto de maneira a reconstruir sua admiração e a superar o conhecimento num processo de desvelamento do comum; a busca de uma superação do conhecido por uma visão gnosiologicamente crítica do objeto cognoscível.

É partir do concreto que juntos, professor e aluno, chegam à decodificação de seu contexto para uma melhor codificação gnosiológica do saber compartilhado, observando os conhecimentos que podem ajudar na codificação que devem ser ressaltados para a compreensão dos saberes críticos (FREIRE, 1983). Com relação a Mead, ele destaca que “é isso que queremos dizer com aprender ou ensinar uma pessoa a fazer alguma coisa. Você indica para ela certas fases ou aspectos específicos do objeto que aliciarão determinados tipos de respostas” (MEAD, 2010, p. 108). Isso confirma as metodologias bancárias e libertadoras. Se ensinarmos os alunos a serem presos a algo e a pensarem como oprimidos, eles se tornarão o que aprenderam e desejarão ser opressores para reproduzir aquilo a que foram sujeitos; no entanto, se como professores, mostramos as etapas da liberdade de experiência, aprendizagem e sentidos da vida, eles serão libertos das coerções da opressão e ajudarão a outros a fazerem o mesmo. Nesse sentido, o professor e aluno comunicador se convertem ao diálogo e conseguem se tornar aceitáveis e compreensíveis.

A decodificação e a codificação devem ser mediadas entres os saberes do educador e do educando, em virtude do conhecimento de ambos. Ao mergulharmos no conhecimento e no saber do outro, uma construção de laços é criada com o intuito de aproximar mundos e de destruir muros, de construir e reconstruir conhecimentos no ato de dialogar, de romper situações fatalistas da sociedade.

Podemos fazer a relação da Intersubjetividade³⁸ em Meade e em Freire. Como forma mais concreta, o educador escuta o aluno falar; o professor entende, compreende, analisa, reflete, decodifica as situações problemas; faz sua relação entre o concreto e o teórico; apresenta ao educando seu ponto de vista, faz o diálogo entre ambos; eles ensinam e aprendem.

A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “ad-miração” e vai-se tornando uma forma de “re-ad-miração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres trans-formadores do mundo. (FREIRE, 1983, p. 63).

A comunicação das consciências individuais meadiana e freiriana busca uma maior clareza da ação do homem no mundo. Os alunos tomam consciência; o ato de se conscientizar lhes traz à tona uma realidade desvelada e nua e os leva a um desejo de transformá-la, de ser corresponsável do outro, do meio em que o outro está e vive, de transformá-lo pelo saber crítico filosófico.

A responsabilidade com o meio é compartilhada e faz com que o educador seja também agente de mudança, coloque-se dentro do processo de responsabilidade. Ele não está fora do contexto, mas é também agente da transformação junto com o aluno. Por isso, a educação não deve ser encarada como uma relação entre educador e educando. Desse modo, seria uma mera relação vazia, sem relações concretas com o mundo. Ao contrário, deve sempre ser uma relação de professor-mundo-aluno, um estar com sujeitos envolvidos e codificando o real, ao ponto de se conscientizarem, de se responsabilizarem uns com os outros e haver ação de mudança (FREIRE, 1983).

À medida que Freire percebe a conscientização, ele diz que a “etapa descritiva já é o segundo momento: o da cisão da totalidade ‘ad-mirada” (1983, p. 63). É nessa segunda etapa que o sujeito adentra como um ser do meio. Ele se coloca no lugar do outro e sente seus anseios, problemas e frustrações, sua

³⁸ “O ideal social humano- o ideal ou fim último do progresso social humano- é alcançarmos a sociedade humana universal em que todos os seres humanos possuam uma inteligência social aperfeiçoada, de tal sorte que todos os significados sociais possam ser similarmente refletidos em suas respectivas consciências individuais, de tal sorte que os significados dos atos ou gestos de qualquer indivíduo (realizados por ele e expressos na estrutura de seu self, por meio de sua habilidade para adotar as atitudes sociais de outros indivíduos em relação a si e em relação a seus fins ou propósitos sociais comuns) sejam os mesmos para qualquer outro indivíduo que responda a eles”. (MEAD, 2010, p. 332).

vontade e suas limitações. “Esta cisão, na qual não termina o ato de apreensão da totalidade, é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro” (FREIRE, 1983, p. 63).

Ao mergulhar no concreto e ao ser desvelada a realidade, o sujeito apreende do contexto vivido, assume sua consciência e reponsabilidade sobre a realidade; encontra-se como sujeito cognoscível. Ele descobre na reflexão, as soluções aos problemas e aponta sua ação, a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

Em um terceiro momento, Freire (1983, p. 63) analisa que o terceiro passo em que “o sujeito, com outros sujeitos, volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade”, fica evidente que o estudo, junto com a intenção e a troca de saberes, volta o sujeito à “ad-miração” inicial, ou seja, envolve todos os saberes agora compreendidos de um modo diferente, fazendo-o retornar ao início de sua procura.

Ao voltar-se ao início da “ad-miração”, “a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária” (FREIRE, 1983, p. 63), há uma ação prática do que foi estudado. Tem-se um relacionamento íntimo com o objeto da admiração crítica. Uma vez que “esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente” (FREIRE, 1983, p. 63).

A necessidade de rompimento da antiga visão do concreto o coloca como sujeito cognoscível de sua própria realidade.

Isto posto, Freire apresenta o quarto e último passo a seguir para uma educação comunicativa e não extensionista, em que “o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta” (FREIRE, 1983, p. 63). Esse quarto momento da descodificação é o resultado dos passos anteriores realizados de forma palpável na tomada de consciência, construindo a realidade, compreendendo o mundo a sua volta, não mais de maneira ingênua e velada do saber, mas examinada, analisada, observada, avaliada, detectada e estabelecendo uma relação aprofundada com o mundo, não mais superficial. O sujeito a se “colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a

de outros sobre o mundo” (FREIRE, 1983, p. 57). É fazer o educando “re-ad-mirá-la” através da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada (FREIRE, 1983, p. 57).

O educador, problematizado só em problematizar, “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos. Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e, quanto mais humilde seja na “re-ad-miração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá (FREIRE, 1983, p. 57).

Re-ad-miração do que já nos parecia claro é concreta no ato de ad-miração. O velho se renova e o novo se enche de novos saberes. O conhecimento teórico, a decodificação da realidade e a problematização da realidade “formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade”. (FREIRE, 1983, p. 63-64).

O Ciclo Gnosiológico não se fecha no educador e no educando, mas se abre ao seu redor em todas as possibilidades a procura de conhecimentos que não existem ou que estão escondidos e inacabados, assim como nós que somos seres em constante desenvolvimento e estamos sempre à procura do conhecimento.

Somos seres inacabados e cheios de curiosidades epistemológicas, em busca do conhecimento não existente tanto no aluno como no professor; em suma, ambos assumem papéis cruciais para a educação, o de desafiar o seu próprio conhecimento em virtude do conhecimento do outro, o de deixar-se entender e de entender o outro nos diferentes contextos gnosiológicos.

Após várias indagações no texto, ainda nos resta nos perguntarmos filosoficamente: É possível conscientizar? Qual o papel do professor de filosofia? São perguntas e respostas que durante todo o ciclo gnosiológico existirão. A questão não está em respondermos, mas em respeitar, pois “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996, p. 52). As perguntas sempre existirão, o importante é como serão tratadas em suas diversas repostas e a atenção que é dada a cada uma delas como formas diferentes do pensar.

Portanto, para Freire, ensinar deve ser sempre “conhecer, para intervir; o que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”

(FREIRE, 1996, p. 54). Seriam pessoas que amam pessoas e desejam o melhor, que ele coloca como “Gente mais gente” (FREIRE, 1996, p. 54).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 107) finaliza com um credo da esperança de um mundo melhor onde “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo; nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

5.4 A MEMÓRIA E A EXPERIÊNCIA GNOSIOLÓGICA EM ANGICOS NARRADA POR ENEIDE DE ARAÚJO MELO

Talvez Angicos fosse apenas experiência, e assim constituísse a ideia de Freire de 1969 em Angicos/RN. Ele precisava entender que quando o ser humano/aluno se encontra em uma nova experiência - fora da escola e, portanto, em um campo fértil de pensamento.

Para melhor entendermos a experiência e a memória de Angicos /RN na década de 60, temos o relato de Maria Eneide de Araújo Melo. Aqui intitularemos Eneide, professora moradora de Angicos que foi alfabetizada nas 40 (quarenta) horas de Paulo Freire junto com os demais, a mais nova entre os que estudavam e talvez a única criança entre todos, tendo em vista que o projeto era para adultos não alfabetizados. Seus relatos são cheios de emoção e alegria. Vejamos:

Bom dia, Eneide, nos fale um pouco de suas memórias, que você tem de Paulo Freire, na aula inaugural e em outros momentos, como dos debates politizados e como eles se encontravam dentro do contexto das aulas da cidade, como era a cidade de Angicos na época e quais as mudanças ocasionadas na região e nas pessoas. Conte-nos tudo que você vivenciou nesse período até os dias de hoje.

Bom dia, Adailton, estou aqui debruçada com os arquivos da memória para que eu possa contar a história de Paulo Freire, de Angicos, para você poder fazer suas conclusões no trabalho que você está a realizar.

Figura 4 - Eneide, aluna de Paulo Freire.



Fonte: Acervo do autor.

Foram 40 horas de muita alegria, de prazer e encantamento, em que o angicano alfabeto, teve prazer de alfabetizar ao lado dos adultos, uma menina com 6 anos de idade que se chamava Eneide, que sou eu.

Na década de 60 a 63, o analfabetismo no Rio Grande do Norte era imenso, não só no Rio Grande do Norte, acredito que em todo o Brasil; só que o governo do Estado pensou em trazer para o Rio Grande do Norte, um professor que estava no auge, que seria o professor Paulo Freire, que estava com a metodologia nova. Mas ele mesmo chamou de proposta. Ele disse a mim que chamava proposta, pois poderia a ver interferências, notificações, essas coisas, e como Angicos era uma cidade de muito analfabeto, o governador Aluizio Alves, sendo filho de angicos, mandou para Angicos as 40 horas que poderiam ser feitas na capital, mas como lá estava ocorrendo aquele projeto de Djalma Maranhão levou, de pé no chão a tendência a aprender a ler, aí para não interferir um com o outro que já estava acontecendo, ele mandou Paulo Freire para Angicos.

Até então, eu não sabia que isso estava acontecendo e acredito que meus pais também, não; até que em uma tarde, chegou ao nosso bairro, que era um pouco afastado, um jipe com alto-falante, o qual dizia “que ia haver alfabetização para os adultos e que seria a partir de 14 anos”. Eu escutei e chamei minha mãe. Minha mãe veio até a calçada e ficou ouvindo, e quando meu pai chegou à tardinha do trabalho, ela foi e falou pra ele, e eu falei, papai, quero estudar também! Ele falou, minha filha, é de adulto! Mas aí, viram que não tinham com

quem me deixar porque eu tinha 6 anos e não podia ficar só em casa, e minha irmã tinha 11. Minha irmã já era alfabetizada e eu, não; aí resolveram; ele me levaria e me colocaria dentro da sala. Eu era pequena, e minha irmã ficaria lá fora, brincando com outras crianças e não atrapalharia a aula. Todas as noites isso acontecia; eu sentada no colo do meu pai, e minha mãe ao lado, onde eu fui apreendendo; inclusive, no primeiro dia, foi mostrado na parede, porque as palavras eram filmadas; havia um pé de árvore e outras coisas; tinham animais, inclusive, um porco; tinha pássaro e tudo. Aí, elas perguntavam o que a gente estava vendo ali. Cada um que dizia o que estava vendo, inclusive, eu conhecia bem animais, essas coisas, porque eu respondia à pergunta mesmo que não fosse pra mim; criança, você sabe como é; e assim foram acontecendo as aulas.

Essas professoras a quem nós chamávamos de monitoras, eram universitárias voluntárias que Paulo Freire trouxe. Assim, eram uma espécie de coordenação e preparavam aqueles materiais com o professor que era vivo é... Bom, vou a frente, depois eu falo o nome dele; me esqueci, esqueci... Aí, todos os dias eram feitas essas aulas.

Lembrando o nome do professor, Marcos Guerra... Ainda existe, está vivo; Valquíria Felix, que era minha monitora; ainda têm muitos, muitos deles, que nos 50 anos de Paulo Freire, aqui em Angicos, foram vistos todos, havia morrido apenas um; mas agora né... depois de mais de 50 anos, eu não sei por que a festa não foi tão grande como gostaria que fosse, por conta dessa bendita pandemia.

Mas o importante mesmo é voltarmos à sala de aula. Todas as noites, as aulas eram projetadas; acredito que eram slides. Na sala de aula, tinha uma lâmpada que tinha que receber umas bombadas pra se manter acesa, e eu ainda lembro, hoje, aquele cheiro forte que tinha, daquela luz. A sala de aula não era uma escola; era a casa de moradores de bairro; todos eram assim; só teve uma que foi numa escola. Eram na casa de moradores de bairros, que tinham as salas maior; aí, cediam a sala pra acontecer aquelas aulas. A minha turma teve sorte, que lá tinham moradores que tinham filhas professoras, que tinham carteiras, né... As carteiras, outras cadeiras, mas de todo jeito se aprendia né? Tinha outras casas, outros circos da cultura que levavam uma cadeira de casa, só que no nosso, não precisávamos. Não foi preciso levar cadeirinha de casa, porque também arranjaram um banco lá mesmo, pra que eu subisse e pudesse escrever no quadro e participar, como os adultos.

Quem percebeu...

Vou parar às vezes, por causa do movimento dos carros de som; aí, eu prefiro parar.

Quem percebeu que eu havia aprendido foi a professora, nossa monitora, que aliás, se chamava Valquíria Felix. Teve um dia que ela escreveu uma palavra e logo que eu pronunciei; não lembro essa palavra qual foi, mas sei que ela olhou e falou, Sra. Severina, Neide apreendeu a ler! Ela foi a única que respondeu e respondeu primeiro, ou alguém soprou aí pra ela? Aí, pai falou, “não, eu nem sabia”; e ali, ela fez a descoberta que eu tinha aprendido a ler; aí, comecei a praticar como se realmente estivesse ali como aluna, né... Me chamavam ao quadro para corrigir minhas atividades, e tudo isso foi muito bom pra mim, por ser alfabetizada aos 6 anos de idade, sentada no colo do meu pai; às vezes, meu pai trabalhava fora, aí tinha que ficar. Se ele perdesse uma semana ou um dia por conta da doença, eu ficava no lugar dele e depois levava pra casa e ensinava a ele pra que ele não ficasse atrasado.

Eu era uma menina muito curiosa. Eu achava muito bom quando era falada a palavra geradora; meu pai ou minha mãe falava primeiro. Na palavra tijolo, sabia fazer tijolo, sabia vender, sabia tudo sobre o tijolo; ele se saiu muito bem. Nessa noite, eu tinha ficado muito feliz, e também existia uma aula, que elas chamavam de aula de politização.

Essa aula de politização era uma aula bastante conversada. Era limpo e esclareciam as coisas, os direitos, deveres, aliados aos alunos e com o povo né...; porque todo mundo tem direitos e deveres. Aí, então, ela orientava que ter documentos e não fazer o papel de cidadão, de nada adiantava; tinham que ter os documentos; tinham que saber ler e fazer seu papel de cidadão para que a gente tivesse os direitos iguais os dos outros.

Ela falava de reforma agrária, sobre a lei da constituinte e tudo isso eu aprendi; só foi difícil pra mim, quando cheguei a minha escola, com 7 anos, porque as professoras não acreditavam em mim; aí, me enchiam de perguntas para eu responder e eu respondia; aí depois, elas diziam. Às vezes que eu mentia, eu não sei se eu errava alguma coisa, mas elas diziam que eu mentia, e os outros alunos me pediam para fazer as tarefas deles, e eu fazia, e a professora saía tomando os cadernos das mãos deles, das minhas mãos; maior rebuliço, e eu levava muito castigo, quebrei muita vidraça pra sair... pra fugir.

Eu acredito que muita coisa boa eu aprendi lá, e reflete em mim até hoje... porque minha decisão de ser professora nasceu lá na sala de aula, porque em casa, eu queria imitar a professora e dizia a mamãe que era dona Valquíria, e mamãe dizia, “você não é ela, você é dona Eneide”, e eu dizia, não, vou ser dona Valquíria! E quando eu fui crescendo, fui vendo que eu queria ser é uma professora igual a ela e me tornei professora; igual, igual não existe, mas fui semelhante a ela. Na noite em que um aluno não ia, ela ia em casa buscar ele; vê o que era que ele tinha, porque ele não tinha ido, e terminava conseguindo levar ele. Isso eu fiz muito com os meus alunos, em programa de alfabetização, de jovens e adultos.

A alfabetização fluía, porque ela trabalhava muito, conversava muito; palavras, aos poucos ela ia escrevendo, aí, todo mundo ia escrevendo, e no final de cada dia, ela sabia quem tinha aprendido, por acaso, o que era tijolo, como se fazia, como se vendia; saía sabendo também, o dito da palavra, como adicionava outras palavras, e assim por diante.

Ainda tinha esta parte em que mandava a gente caminhar numa graminha na esteira do pátio, e filmava a gente; filmavam todos os outros bairros. Assim, escolhia um dia pra passar na parede pra gente ver; aí, a gente via as mulheres conversando, crianças correndo. Tudo que ocorria lá na imagem, tínhamos o prazer de ver depois.

Por isso que eu digo, tudo que é filmado, qualquer coisa que seja filmada, o aluno aprende, sabe por quê? Quando a gente assiste a uma novela, sabe contar para as pessoas, mesmo assim, vendo as filmagens de algo que a gente queira aprender, a gente sabe contar do mesmo jeito; então, eu acho que valeu à pena também por isso.

E também tinha um papel social, aonde a maioria conseguiu mudar de vida. Meu pai terminou indo ser pedreiro; depois, foi ser comerciante. Minha mãe terminou o curso, disse que queria aprender corte e costura. Meu pai pagou a aula pra ela; ela aprendeu e assim foram acontecendo as coisas. Outras pessoas colocaram pequenos comércios, mas melhoraram as vidas, vendiam redes; outros vendiam frutas, outros que viviam em casa sem fazer nada ou trabalhavam pra alguém, aprenderam a ganhar seu dinheiro e assim, foram acontecendo as coisas. Ir ao posto de saúde começou a ser normal, porque a pessoa quando estava doente chamava um vereador, sem ele nem ser médico, e quando aprendeu,

sabia o caminho do posto. Então, precisava ir direto para o posto e não precisava de outras pessoas e assim, foi se dando a aprendizagem e a melhoria. O conhecimento de mundo conseguiu transformar muitas coisas, porque era a metodologia libertadora, democrática, amorosa e tudo isso fez com que as pessoas se sentissem donas delas mesmas.

Alcir reconheceu os cidadãos.

Quando foi no encerramento na aula final, o presidente soube que uma menina tinha aprendido a ler; aí, me chamou lá na frente; pediu ao meu pai pra me levar lá na frente. Ele me deu um jornal, uma caneta para que eu pudesse ler apontando com essa caneta.

Comecei a ler, e quando ele quis, mandou parar, aí, eu disse, tô esperando o ponto aqui pra continuar! Aí, parei no ponto final. Ele disse, “muito bem! Você aprendeu! Você gostaria de ganhar um presente? Aí, eu pensei e disse, uma bolsa, pra levar meus cadernos, porque eu vou começar a estudar, e meu pai já comprou o material, e a bolsa, ainda não. Aí ele disse, “pois você vai ganhar sua bolsa!” Aí, passou pro meu pai uma coisa, e outra pessoa passou pro meu pai, não sei se foi cheque ou foi dinheiro; eu sei que ele comprou minha bolsa muito bonita e ainda comprou brinquedo.

O que menos eu gostei nessa história é que durante muito tempo, passou muito tempo parado, como que não existiu Paulo Freire; como que não existiu escola, e eu sem saber o que era; mas deixa que o povo estava falando que Paulo Freire era comunista; que ele ia ser preso e que todo mundo que estudou ia ser preso. Aí, não podia ter provas, então, foram rasgados, queimados, todos os nossos materiais. Cada família queimava o seu; o meu foi o último a ser encontrado, porque não coloquei no colchão da minha cama; coloquei no da minha mãe; aí, ela foi fazer uma faxina, já tinha passado tudo isso, e ela tinha encontrado.

Mas aí, queimou.

Meu pai ficou muito triste. Foi a Natal e viu onde a professora morava; falou com ela, se ela não queria mais voltar pra ensinar, e ela disse, “Sr, Severino, não se fala mais nisso”.

Que eu recorde, eu estive com Paulo Freire 30 anos depois. Ele veio aqui em Angicos, e conversei com ele; até citou para mim... não, ele falou assim, “se o presidente hoje quisesse lhe oferecer um presente, o que você queria, Eneide”? Aí

eu disse, eu não queria nada pessoal; aí ele disse, “então, responde”? Eu queria um salário digno para todos os professores. Ele bateu no meu ombro e disse, “você é muito elevada.”

No período das aulas, não me recordo; eu sei que muitas vezes, ela dizia que tinha que aprender a ler; que ia chegar umas pessoas lá, para ensinar a gente a ler; tinha que ler bonito; mas aí, eu não sabia se era Paulo Freire ou quem era.

Nas aulas que chamavam de politização, todos participavam bem; ninguém ficava com timidez alguma, porque a professora era muito boa, e eles falavam assim, das coisas do dia a dia; do que se passava em casa; como era a vida, como eles viviam; essas coisas aconteciam na sala aula.

Falávamos sobre a vida, as coisas que ocorriam e sobre alguns e problemas, necessidades; tudo isso era falado assim na sala de aula. Às vezes, eu queria falar alguma coisa; mamãe era muito assim; criava a gente, sem a gente ficar participando das conversas dos adultos. Às vezes, dizia, “cale a boca! Deixe que eu falo mais seu pai”! Aí, eu não participava muito.

No período da aula que eu tinha, quando eu tinha 6 (seis) anos, eu não sei assim do movimento da cidade; se falavam muito nele ou não. Só ali, aquele meu mundo era muito pequeno; era aquele bairro, depois que veio a pré-escola; aí frequentava só a missa e, às vezes, quando vinha no dia da feira, com minha mãe, meu pai; mas assim, para saber de algum ciclo de conversa sobre ele durante aquele período, eu não tenho lembrança. Agora nos 30 anos depois, a cidade foi bastante movimentada para acolher ele. Houve os preparativos; ele foi muito bem acolhido, inclusive; ele recebeu o título de cidadão aqui de Angicos; foi muito bom.

Meus pais nunca tinham ido à escola alguma. Aprenderam só nesse círculo da cultura mesmo. Minha mãe aprendeu primeiro que meu pai. Eu aprendi depois que minha mãe aprendeu. Meu pai tinha muita vontade de aprender, mas não sei se ele tinha tempo de ficar lendo alguma coisa. Ele custou mais a aprender, mas aprendeu e aprendeu bem, porque depois que ele foi ser comerciante, ele viajava sozinho, lia ônibus, ia para Fortaleza; ia para Recife; aí, ele dizia que aqui em Natal, quando ele começou pegar ônibus, coletivo, ele dizia que começava a ler, não dava tempo; o ônibus passava; aí ele disse que ficava esperando; quando passava, lia o resto do ônibus e subi, mas tinha o orgulho de saber ler e não perguntava mais a ninguém, né...

Eu sei que eu aprendi a viver ali; porque ali naquela sala, com aquelas cadeiras, com aquele povo adulto, mas eu sentia, quando a professora chegava, a alegria que ela trazia. Aquele jeito amado de tratar as pessoas fez com que eu quando crescesse, pudesse ser um pouco daquilo na minha sala ou mesmo com outras pessoas, né... Com essa convivência em sala de aula, aprendi também a buscar meus direitos; também, até hoje, eu reivindico as coisas se eu precisar a chegar na hora.

Não sei em qual livro foi que eu li essa frase dele, “não posso ser se os outros não são”. Então, eu procuro viver um pouquinho disso a cada dia; querendo ser igual as pessoas que convivem comigo para que assim, aqueles possam ser também. Não eu ser, digamos; ser alguém a mais ali ou querer ser superior aos outros; não me impor; não essas coisas. A gente tem a forma de saber se impor diante de alguns problemas, mas cresci uma pessoa assim, leve, que não carrega esse coração pesado para as outras. Todo dia, na hora que eu dou um bom dia, eu posso acompanhar com um sorriso assim, que vem de dentro; isso nasceu em mim e está até hoje.

Nessas aulas de politização, tinha uma sala de aula onde tinha um soldado da polícia que nunca tinha tirado férias. Ele não sabia que tinha direito, e depois que ele aprendeu a ler e a escrever e também o que ele não sabia, politizou-se, reivindicou e teve direito a tirar suas férias.

Outros exemplos são as cartas que fizeram ao presidente. Minha mãe fez uma carta para ser entregue ao presidente e ela botou assim na carta, “Eu agora não sou massa; sou povo; quero escola Boa para minhas filhas estudarem”. Tem um trecho dessa carta naquele livro de Carlos Lira, “As quarenta horas de Angicos”.

Com os relatos de Eneide, podemos compreender o quanto foi importante para a cidade de Angicos, RN /Brasil e para as pessoas o método de Paulo Freire. Suas vidas foram marcadas e reconstruídas de saberes e emoções jamais vividas antes; não só na história ficou marcado, mas na memória de quem viveu e vive na região e lugar em que se respira o sentimento freiriano, em que se encontra o desejo de saber, de conhecer, de respirar educação. Angicos se torna, assim, um lugar de memória.

5.5 ANGICOS UM LUGAR DE MEMÓRIA GNOSIOLÓGICA CENTENÁRIA FREIRIANA

É preciso acentuar que como pesquisador, podemos perceber o quanto Angicos é um lugar de memória e experiências gnosiológica centenária freiriana, marcou um lugar, “eu estive lá” como diz Paul Ricoeur (2007). Fazer uma dissertação em 2021, em pleno centenário de Paulo Freire³⁹ é algo que está carregado de sentimento de melancolias, que nos fazem repensar sua vida, sua trajetória e suas homenagens, feitas, principalmente pelo Rio Grande do Norte, mais especificamente em Angicos; cidade que ficou famosa pelas 40 (quarenta) horas de Paulo Freire. Não só em Angicos tiveram homenagens e esculturas em honra ao patrono da educação brasileira, mas também nas diversas ações presenciais e online, fazendo uma reflexão da vida, obra e legado do educador, como é o caso, por exemplo, do Seminário Centenário Paulo Freire - Educação do RN, proposto pela SEEC - Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer com o tema: Contribuições de Paulo Freire: Ferramentas de Transformação Social e Literária⁴⁰. O evento contou com a ilustre presença e com palestras de Fátima Bezerra - Governadora do RN, Fernando Haddad - Ministro da Educação (2005-2012), Luiza Erundina - Deputada Federal (SP), entre outras pessoas que fizeram questão de falar da importância de Paulo Freire.

Os festejos ao centenário foram muito divulgados em todo o Estado e mediados por todos os meios de comunicação. Pensaram em fazer um verdadeiro evento na cidade de Angicos, com todas as pompas. A cidade foi destaque nos principais meios de comunicação do país. Podemos perceber que houve um saudosismo freiriano e uma nostalgia dos tempos de Freire. O processo foi pirotécnico em todos os sentidos, tanto politicamente, como histórico, tendo em vista governadora do Estado ser professora e defensora do pensamento freiriano.

A governadora fez questão de estar na cidade de Angicos/RN para proferir sua fala e falar da felicidade de em ser governadora em um momento tão importante para o Rio Grande do Norte, em função do centenário de Paulo Freire. Ela, então, salienta a experiência de Freire e sua importância na alfabetização e

³⁹ Além da pandemia da corona vírus, que dificultou todo o projeto já planejado e agora reformulado de maneira a que se adapte aos tempos de educação remota e a seus desafios.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gD4e9GLoHJY>. Acesso em: 08 nov. 2021.

sua nova educação pensada por ele no momento em que começa em Angicos e segue pelo Brasil todo. De Angicos, Freire mostra o respeito ao povo pobre, simples, sem voz e sem vez. O projeto freiriano, então, é um projeto político que liberta. Ele ensinou, além de a ler e a escrever, principalmente, a ler o mundo e a refletir sobre ele. Ele mostrou uma educação comprometida com a mudança, com o ser humano, e isso seria o legado freiriano em suas 40 (quarenta) horas. Ela ainda cita o momento difícil pelo qual passamos, em que se tenta esquecer e destruir a memória freiriana no Brasil, pelos então setores conservadores, que lutam pela opressão do povo. A governadora, então, coloca que precisamos defender o legado de Paulo Freire.

Foi, também, ação do governo do RN deixar como marco desse centenário, uma escultura (em anexo), que no dia 19 de setembro de 2021, foi inaugurada, a qual mede 12 metros de altura e 7 metros de largura; foi instalada muito perto do Pico do Cabugi, em Angicos/RN, no terreno da Fazenda Serra Talhada. A obra de Guaraci Gabriel, intitulada por ele, “A persistência da Memória”. Na escultura, têm os seguintes dizeres: “Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira” e “Tudo Começou em Angicos - RN”; lembramos que essa data da inauguração foi escolhida por ser o aniversário de Paulo Freire.

Figura 5 - Monumento de Paulo Freire e as 40 horas em Angicos.



Fonte: Acervo de Raiane Miranda.

Que reflexão se pode trazer nesses tempos em que existe uma luta de dois tipos de movimentos; um em prol de Paulo Freire, e outro contra o pensamento

freiriano? Isso nos traz à mente o pensamento freiriano, que nunca se fez tão necessário; um pensamento de amor, diálogo e respeito ao pensamento contrário; amor ao encontrar o outro, ao olhar as limitações e as dificuldades do diferente; o respeito ao escutar o diferente, mesmo que não concorde com ele; o diálogo ao debater, ao argumentar e trazer uma nova luz aos pensamentos, muitas vezes, escurecidos pelas ideologias que engessam e petrificam o conhecimento e, muitas vezes, o limitam aos que querem ouvir e ver. Por essa razão é importante a memória escrita para ser reconstruída nos marcos e memoriais.

Figura 6 - Memorial Paulo Freire em Angicos/RN - UFERSA



Fonte: Acervo do autor.

Nesse memorial trazer à tona a memória de Freire em seu centenário traz a importância da educação, ainda hoje, aos povos mais isolados e marginalizados; aos que estão à espera de alguém que se importe com eles, não só em momentos de eleições, mas que se sintam atraídos a ajudá-los e a enxergá-los como seres humanos que são e que se afetem como o seu meio social; não queiram mudá-los, mas sejam mais um com eles por uma educação realmente simbólica e libertadora. Um diálogo entre Mead e Paulo Freire pode apresentar um verdadeiro olhar a essa educação que muda de fora para dentro e de dentro para fora, pois a “boniteza” está na esperança em cada olhar.

5.6 A GNOSIOLOGIA FREIRIANA E O INTERACIONISMO SIMBÓLICO MEADIANO NA AÇÃO EDUCATIVA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Enfatizar sobre a gnosiologia freiriana e o interacionismo simbólico na ação educativa-filosófica no trabalho dissertativo torna-se desafiador pelo período pandêmico da COVID-19, com as mudanças dos sujeitos da pesquisa, tanto dos alunos como para os professores da 8ª Diretoria Regional de Educação e Cultura da cidade de Angicos – RN.

Assim, reformulamos a ação educativa-filosófica para ser aplicada com os professores nas diversas oportunidades existentes em Angicos - RN, em parceria com a 8ª DIREC através da Diretora a Sra. Francisca das Chagas Marileide Martins da Silva. Todas as ações foram desenvolvidas de maneira digital, nas plataformas do Youtube, Zoom, Google Meet; pelas redes sociais do Whatsapp Web; dentre outras ferramentas digitais das metodologias ativas como: Mentimeter, Canva, Google Classroom e Jamboard, que foram usadas na formação de professores, realizadas através de uma oficina do Laboratório de Ensino de Filosofia, utilizando a gnosiologia e o interacionismo simbólico na práxis filosófica.

Através da 8ª DIREC, participamos da Jornada Pedagógica, realizada entre os dias 14 a 17 de julho de 2020, com o tema: “Quais os desafios que lhe impulsionam nesse período de pandemia e para o retorno das atividades presenciais?” Tivemos também a participação da Profª. Drª. Shirlene Santos Mafra Medeiros e da Profª. Ma. Ana Lúcia de França Medeiros. A jornada tinha como objetivo continuar o processo de planejamento educacional para as diretorias regionais das escolas públicas estaduais com a experiência do interacionismo simbólico em uma reconstrução da educação libertadora sempre no diálogo entre Mead e Paulo Freire.

Tivemos a oportunidade também de participar da Jornada Pedagógica de 12 a 14 de abril de 2021, com Atividade Cultural, Círculo de Cultura virtual, apresentação de vídeos, das telas de diálogo e apresentações culturais e finalizando com um “Ato Ecumênico e homenagem às vítimas da COVID-19”. Essa ação foi realizada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, os Diretores e Coordenadores Pedagógicos das 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura

(DIRECs) de todo o Estado, com o objetivo de exaltar “2021: Freire-Ano da Educação Potiguar: os princípios freireanos para a reinvenção da escola na contemporaneidade”. Na ocasião, tive a oportunidade de participar da Tela de diálogo 3: “Educação emancipatória, dialógica e popular nas escolas estaduais, ministrada pela Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros (UERN); o processo interativo foi feito pelo Youtube.

Para trabalhar com a gnosiologia freireana e o Interacionismo simbólico trabalhamos com uma oficina de Laboratório de ensino de Filosofia: Experiências de Ensinar e Aprender realizada pelo Mestrado Profissional de Filosofia- Prof/Filo pelo Google Meet e Youtube nos dias 31 de setembro de 2021 a 01 de outubro de 2021 das 14 horas às 17 horas. Nessa oficina participaram um grupo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, do Programa de Pós-Graduação em Educação-UESB e do Núcleo de análise da memória social, espaço e educação - NUAMSEE em Vitória da Conquista na Bahia. Na oportunidade elaboramos um dicionário de filosofia usando o Canva com os temas geradores da pesquisa e o interacionismo simbólico meadiano.

Figura 7 - Laboratório de Ensino de Filosofia: experiências de ensinar e aprender.



Fonte: Mestrado Profissional – PROFFILO.

Através da 8ª DIREC, participamos da Jornada Pedagógica, realizada entre os dias 14 a 17 de julho de 2020, com o tema: “Quais os desafios que lhe impulsionam nesse período de pandemia e para o retorno das atividades presenciais?”. Tivemos também a participação da Profª. Drª. Shirlene Santos

Mafra Medeiros e da Prof^a. Ma. Ana Lúcia de França Medeiros. A jornada tinha como objetivo continuar o processo de planejamento educacional para as diretorias regionais das escolas públicas estaduais com a experiência do interacionismo simbólico em uma reconstrução da educação libertadora sempre no diálogo entre Mead e Paulo Freire.

Figura 8 - Quais os desafios que lhe impulsionam nesse período de pandemia e para o retorno das atividades presenciais?



Fonte: Arquivo do autor e DIREC de Angicos –RN.

No centenário Freireano da Educação Potiguar, temática central da Educação do RN em 2021, foram realizados pelo Governo do Estado e DIRECs, o Fórum Potiguar de Educação de Jovens e Adultos -EJA- com o tema: Políticas de Superação do Analfabetismo de Jovens e Adultos no RN: Formação Inicial para mediadores e coordenadores de alfabetização e práticas corporais e cultura, onde foi discutido e debatido sobre a problemática do analfabetismo na região de Angicos e no Estado do RN com os professores da 8ª Diretoria Regional de Ensino e Cultura- DIREC. No desenvolvimento das propostas de alfabetização de Jovens e Adultos, o SEEC/SUEJA será desenvolvido primeiramente em Angicos, destacando a relevância e a realidade do legado de Paulo Freire em seu centenário.

Dando continuidade com as experiências da ação educativa-filosófica, participamos da mesa de debates do II Congresso Nacional da UERN com a Sala Temática "Ensino de Filosofia: perspectivas teórico-práticas e metodológicas para uma educação emancipadora", realizada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no dia 23 de setembro de 2021, tendo vários convidados como

Prof. Dr. José Teixeira Neto, Prof. Me. Joabe Tavares Pereira, Prof. Me. Suédson Relva Nogueira, Prof. Mestrando Nozicássio Gomes de Oliveira, Profa. Mestranda Lenilda Gomes de Araújo, Prof. Mestrando Antônio Adailton de Macedo.

Fez-se necessário na nossa ação educativa-filosófica analisar a relevância das atividades supracitadas, as situações adversas do período pandêmico para a execução da proposta, bem como da dimensão, proporção que conseguimos atingir, porque foi muito além do planejado e o público superou as nossas perspectivas na ação educativa-filosófica. Essa reflexão do processo educativo filosófico leva-nos a questionar: até onde podemos chegar com as adversidades que a vida nos traz? A educação como algo que transcende a sala de aula física e se coloca em constante adaptação, mudanças no dia a dia da sala de aula com os alunos, em especial nesses momentos de grandes impactos que estamos vivendo da pandemia. Essa realidade que já sentimos, a dureza das escolhas e agora mais forte, são mais visíveis os abismos sociais na educação remota.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados, logo, podemos inferir o ensino dialogado entre as filosofias de Mead e Freire, o qual traz uma contribuição sólida ao ensino de filosofia, de maneira a libertar professor/aluno do pensamento opressor vigente, abrindo novos horizontes do pensamento.

Como se pode ver, o sujeito faz filosofia e liberdade em conjunto. Ele se proclama “livre”. O interacionismo simbólico e a gnosiologia dialogam entre si como mediadoras dos pensamentos freiriano e meadiano; tomam a relação de ensinar e aprender; mostram a concepção da filosofia como práxis libertadora; entendem a liberdade como algo inerente ao homem e o colocam como centro da educação, não como mero expectador, mas como Ser sujeito do ato de filosofar. Eles entendem a educação como devendo partir das condições existenciais dos aprendentes, não mais educação como bancária, mecânica e tecnicista, uma vez que Freire ressalta busca pelo conhecer, pela curiosidade gerada entre o casual e o teórico. O ciclo educacional freiriano está no pensar, no agir, na responsabilidade do professor/aluno e nas suas consequências de educar/aprender, em ser afetado e transformar sua realidade.

O que se refere a educar e a aprender e a suas consequências “benéficas e malélicas”, como também ao papel do ensino na escola e ao controle do aprendizado, são pontos fundamentais na reconstrução de uma educação madura, atentando-se ao interacionismo simbólico e ao gnosiológico de Freire e Mead, como forma de averiguar um diálogo construtivo de suas filosofias na intervenção escolar. Em vista disso, os aspectos são favoráveis a uma interação entre os participantes, trazendo os conceitos filosóficos a um entendimento sem ao mesmo tempo serem banalizados ou relaxados na sua essência. O método freiriano, adaptado ao ensino de filosofia, mostra um foco diferente e não mecânico de educação, no qual podemos agregar os conhecimentos de todos e, assim, fazemos filosofia reflexiva e crítica, trazendo os conhecimentos já existentes do educando para a sala de aula.

A responsabilidade recai agora não só nas mãos do professor, visto antes na concepção bancária, como único a ter conhecimento. Agora, ambos, os alunos e professores, são responsáveis pelo diálogo gnosiológico.

O homem, ao libertar o outro também se liberta, e ambos contraem sua liberdade em conjunto, em comunidade. O diálogo comunicativo é um ato não isolado de mudança, mas de investigar e de procurar compreender a si e o outro, buscando sempre analisar e avaliar a vida. Conhecer é o sujeito compreender o meio social em que vive e buscar observar e examinar; procurar assimilar gnosiologicamente o seu ensinar; ver e diagnosticar as falhas e visualizar as soluções, encontrando repostas e sugerir-las ao outro, visto que evidencia o conhecimento como ato educacional e libertador.

Levando-se em consideração esses aspectos de Mead e de Freire, podemos perceber um método freiriano válido de educação filosófica como alternativa de educação filosófica comunicativa, entrelaçada com os conhecimentos dos estudantes, que ocasionará um maior interesse na sala de aula, possibilitando uma maior interação entre professor e aluno e entre alunos na construção e reconstrução do conhecimento a partir do interacionismo simbólico e gnosiológico. Mesmo sem termos feito a intervenção na escola por consequência da pandemia da COVID-19, podemos perceber como explicitado acima a importância e a legitimidade do método Paulo Freire para o ensino de filosofia.

O método pode ser aplicado sem nem uma sobra de dúvidas em qualquer escola e sala de aula do Brasil, levando sempre em conta os passos freirianos, suas etapas e seu jeito simples e dialogal, deixando o educando ser coautor de sua própria educação.

Freire e Mead são autores da atualidade, nos quais podemos perceber em seus conteúdos e temas, o centro da discussão filosófica educacional. A partir de suas contribuições, entendemos as consequências do educar e do aprender. Podemos também, compreender os seus conceitos de *opressor*, *oprimido*, *liberdade*, *compromisso*, *conscientização*, *responsabilidade* e *ação* do homem, ao evidenciar a opressão e se prontificar a propor um novo método de olhar o outro não como objeto, mas como sujeito filosófico não inerte/oprimido, mas ativo/livre, tomando nas mãos o seu compromisso social de libertar-se a si e ao outro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. *In*: Senado Notícias, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 29 jan. 2022.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões de magistro do mestre**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

AZEVÊDO, Alessandro Augusto. **Às sombras dos Angicos**. *In*: NARCIZO, Marisa Sampaio; PINHEIRO, Rosa Aparecida (Org.). 40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Contextos da ciência).

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém** - Nova edição, revista e ampliada. 3. imp. São Paulo: Paulus, 2004. 2206p.

BLOIS, Marlene Montezi. **Re-encontros com Paulo Freire**. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BOLSONARO, Jair. **O caminho da prosperidade**: proposta de Plano de Governo. Brasília, 2018. Disponível em: http://flaviobolsonaro.com/plano_de_governo_jair_bolsonaro_2018.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

CADERNO PEDAGÓGICO: Publicação comemorativa aos 50 anos da APP-Sindicato. **A educação no século XXI**: Diálogo inédito entre Dermeval Saviani, Adriano Nogueira e Paulo Freire. Curitiba, 1997.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. As imagens no “Método Paulo Freire” na experiência de Angicos (RN) – 1963. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo simbólico. **Educação** - Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 629-642. set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24140>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DEWEY, John. Democracia e Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, vol. 21).

FREIRE, Ana M. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: ed. Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4). Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/caopeducacao/livros/paulo_freire_e_a_paix%c3%a3o_de_ensinar.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

HADDAD, S. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo – Biógrafo analisa hostilidade contra o educador, em alta nos últimos anos. **Folha de São Paulo**, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em: 08 abr. 2020.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

LIMA, Washington Luiz da Silva. **Diálogos com Paulo Freire: Um olhar sobre as 40 horas de Angicos**. Angicos: UFERSA, 2013. 1 vídeo (20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tThqGtfFQdQ>. Acesso em: 05 mai. 2020.

KANT, Immanuel. **Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung** (O que é o Iluminismo?). Tradução de Artur Morão. [S.l.]: 1784. Disponível em: <http://wings.buffalo.edu/litgloss/kant/text.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 262 p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/publico/TeseJasonMafral.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEAD, G. H. *Mente, self e sociedade*. Charles W. Morris (org.). Tradução de Maria Sílvia Mourão. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010. (Coleção Subjetividade Contemporânea).

MEDEIROS, Shirlene Santos Maфра. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas- BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade**. 2016. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2016. 337p.

MELO NETO. João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Belém: Universidade de Amazônia, [s. d.]. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/morte-e-vida-severina-de-joao-cabral-de-melo-neto/at_download/file. Acesso em: 08 abr. 2020.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Biografias da Resistência: Gregório Bezerra. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/gregorio-bezerra/>. Acesso em: 21 out. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5645321/mod_resource/content/1/MORIN%20A%20Cabec%CC%A7a%20Bem-feita%20PAG%20105.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

PLATÃO, 428 ou 7-348 ou 7 A.C. Defesa de Sócrates / Platão. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates; Apologia de Sócrates / Xenofonte. As nuvens / Aristófanes; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução: Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Disponível: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/03/S%C3%B3crates-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1987.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PLATÃO. **A Alegoria da caverna**: A República, 514a-517c tradução de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa II**. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Sobre Elza** (Texto preliminar para discussão). Recife: 1987. Datilografado.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S. A., 1973.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Monitoramento da Educação**. [S. l.]: SEEC/RN, 2021. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/professores.jsf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire**: epistemologia, axiologia e práxis. Local: Editora, 2005.

VENTURI, Toni. **Documentário Paulo Freire Contemporâneo [HD]**. 2006. 1 vídeo (53 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8I8>. Acesso em: 05 maio 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



PESQUISA: “O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Antônio Adailton de Macedo

PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. SHIRLENE S. MAFRA MEDEIROS

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO

1 SOCIAL

1. **Idade:** anos Sexo () M () F
2. **Estado civil:** () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () viúvo(a) () outro
3. **Número de filhos:** () nenhum () está gestante () 1 () 2 () 3 () mais de 3 () Mora com os pais () avós () tios () sozinho (a) () outros_____

2 PROFISSIONAL

JORNADA DE TRABALHO

1. Você possui algum emprego remunerado? () Não () Sim
2. Qual função exerce nesse emprego? ____ Carga horária semanal: ____ horas
3. Você participa de estágio remunerado ou não? () Não () Sim
4. Qual função exerce nesse estágio? ____ Carga horária semanal: ____ horas
5. Você trabalha em algum emprego não remunerado? () Não () Sim
6. Qual função exerce nesse trabalho? Carga horária semanal: ____ horas

7. Você teve de mudar seu horário normal de aula por causa desse emprego e ou estágio? () Não () Sim

2.1. NÍVEL SALARIAL

() 1/2-1 Salário Mínimo () 1-2 Salários Mínimos () 2-3 Salários Mínimos () 3-5 Salários Mínimos () 5-10 Salários Mínimos () 10-20 Salários Mínimos () Mais de 20 Salários Mínimos

3 NÍVEL SALARIAL FAMILIAR

() 1/2-1 Salário Mínimo () 1-2 Salários Mínimos () 2-3 Salários Mínimos () 3-5 Salários Mínimos () 5-10 Salários Mínimos () 10-20 Salários Mínimos () Mais de 20 Salários Mínimos

4 ESTUDO

1. Quanto tempo dedica aos estudos semanalmente? _____ horas
2. Quanto tempo dedica ao estudo dos conteúdos da disciplina Filosofia semanalmente? _____ horas
3. Qual é sua reação ao saber que terá aula da disciplina de filosofia?
 - () Muito triste
 - () Triste
 - () Indiferente
 - () Feliz
 - () Muito feliz

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INSTRUMENTO DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



PESQUISA: “O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Antônio Adailton de Macedo

PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. SHIRLENE S. MAFRA MEDEIROS

INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Na sociedade em que vivemos, existem diversos tipos de opressão, você já sentiu abusos e exploração que oprimem em sua vida?
2. Os ricos oprimem os mais pobres desde sempre; a falta de conhecimento sobre seus direitos sempre foi fator para esse ato se perpetuar até nossos dias. Existem opressores na região que você mora e qual os atos de opressão eles cometem?
3. A liberdade é desejada por todos, no entanto, os mesmo que a desejam não a conhecem de verdade e, em sua maioria, não lutam para obter; no seu entendimento, o que é liberdade e como podemos lutar para sermos livres?
4. O diálogo leva ao respeito, mesmo que eu não concorde com o que o outro diga, na sua escola e família existem o diálogo e o respeito a ele? Você é escutado?
5. Para Paulo Freire, o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e, não, um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente”, como você entende a autonomia na sua vida, ela existe? Exemplifique.
6. O sentimento de estudar filosofia é para ser algo bom e reconfortante e nada obrigatório. Como você se sente ao estudar a filosofia e qual a importância que ela tem na vida real e concreta?
7. Muitas vezes não estudamos o que queremos e, sim, o que nossos pais querem ou o que a escola quer. Quais os temas você gostaria de estudar, e por que você os escolheu?
8. A escola deve ser um lugar agradável aos professores e alunos, mas nem sempre consegue. O que você mudaria na escola e com os professores e por quê?

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



**PROPOSTA DE TRABALHO EM OITO AULAS
(SEQUÊNCIA DIDÁTICA)**

Pesquisa Prévia dos Temas

É feito um levantamento, uma pesquisa que traga à tona, os temas geradores a serem trabalhados em sala de aula.

A pesquisa é feita na comunidade, na escola, em reuniões de pais e alunos. Temas que tragam uma carga emocional de experiência de vida, de anseios dos alunos, de vida tanto no presente como no futuro.

1º ENCONTRO- AULA 2

Título

A Felicidade

Objetivo

Discutir o sentido da Felicidade, mostrando que podemos analisá-la filosoficamente.

Duração das atividades

04 (quatro) hora-aula.

Passo 1- Conhecimento Prévio

Após o levantamento do “universo vocabular e temático” das pessoas.

Primeiramente se faz uma redação do tema antes de qualquer explicação ou texto filosófico. Esse primeiro texto foi usado posteriormente na avaliação em que o professor e o aluno fazem uma análise do texto inicial e do texto final. O

texto não pode ter pesquisa; é sempre individual e deve refletir o conhecimento existente do aluno sobre o tema, não podendo ter nenhuma interferência do professor ou dos colegas.

Passo 2- Explicação do Tema

O professor explica o tema por imagens, mostrando pessoas felizes e chorando para facilitar a contextualização; “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1989, p. 13) As imagens trazem à tona o sentido da palavra na experiência do aluno para despertar o senso crítico.

O professor deve deixar fluir as ideias, e algumas perguntas são lançadas como incentivo ao debate.

- Tem alguma relação das imagens com nossa vida? Qual? Por quê?
- Você é feliz?
- Será que temos realmente a felicidade?
- O que é ser feliz para você?
- O que traz felicidade?
- Só deveria existir a felicidade e, não, a dor?

O professor instiga o aluno a se perguntar e a perguntar ao outro e a rever seus conceitos.

Passo 3- Texto filosófico

Nesse momento, serão apresentados os textos filosóficos que farão paralelo com os temas e as imagens apresentadas. Após a leitura do texto, ele deve fazer um breve resumo do que entendeu a partir do contexto da palavra selecionada. Os alunos precisarão estabelecer uma conexão entre a filosofia e sua vida diária, e entre as imagens/desenhos que viram na etapa anterior, para fazer paralelos. Após reflexão, devem comunicar-se com outros colegas para aprofundar o debate sobre o tema escolhido e estimular o debate entre os grupos.

Texto 1:

Razão: E se o próprio conhecimento das coisas te tornar infeliz?

Agostinho: Creio, com certeza, que isso não pode ocorrer de modo algum. Mas se for assim, então ninguém pode ser feliz; pois não há outra razão por que agora sou infeliz senão a ignorância das coisas. Então se o conhecimento das coisas torna alguém infeliz, a infelicidade é eterna.

Razão: Já percebo tudo o que desejas: uma vez que crês que ninguém se torna infeliz pelo conhecimento, é provável que a inteligência torna alguém feliz. Mas ninguém é feliz a não ser vivendo e ninguém vive se não existir. Tu queres existir, viver e entender, mas existir para viver e viver para entender. Portanto, sabes que existes, sabes que vives, sabes que entendes. No entanto, desejas saber se estas coisas subsistirão para sempre, ou se nada subsistirá, ou se alguma dessas coisas permanecerá e alguma outra perecerá ou, se todas essas coisas permanecerão, se elas possam ser diminuídas ou aumentadas.

Agostinho, Santo Solilóquios ; A vida feliz;
[revisão H. Dalbosco]. — São
Paulo: Paulus, 1998 — (Patrística; 11) p. 56

Texto 2:

Aqueles que seguiram o pensamento de Aristipo foram chamados de Cireneus, porque Cirene era a pátria desse filósofo. Eles acreditam que o ser humano está sujeito a duas emoções: o prazer e a dor. Chamam de prazer um movimento agradável que satisfaz a alma; chamam de dor um movimento violento que a oprime. Eles pensam que todos os prazeres são iguais e que nenhum é mais sensível do que outro; todos os seres vivos procuram o prazer e fogem da dor. [...]

Os Cireneus, ao falar do prazer, pensam no prazer corporal, que seria a finalidade dos seres humanos; e não apenas a tranquilidade ou a ausência de dor [...]. No entanto, parece que os filósofos Cireneus distinguem entre a finalidade dos seres humanos e a felicidade: no dizer deles, a finalidade são os prazeres separadamente, enquanto a felicidade é o conjunto de todos os prazeres, seja os que já passaram como os que podemos ainda receber. Eles dizem que um prazer isolado é desejável por si mesmo, ao passo que a felicidade não é desejável por si mesma, mas por causa dos prazeres particulares que dela resultam.

Eles acrescentam que o sentimento nos prova que o prazer deve ser nossa finalidade, pois a Natureza nos leva a isso desde a infância: sem pensar, nós nos deixamos levar pelo prazer; quando possuímos o prazer, não desejamos outra

coisa senão a satisfação dada por ele. Quanto à dor, experimentamos naturalmente uma repugnância¹ que nos leva a evitá-la.

DIÓGENES LAÉRCIO. Les vies des plus illustres philosophes de l'Antiquité. Tradução J. G. Chauffepié. Paris: Lefebvre & Charpentier, 1840. p. 91-92. (As vidas dos mais ilustres filósofos da Antiguidade. Tradução nossa para o português.)

Passo 4- Dialogo Consciente e Experiência

O texto precisa ser decodificado. É neste momento que se introduziu uma série de questões problemas e existenciais relacionados com a vida, com a política e com a sociedade. Essas perguntas são tópicos relacionados a palavras geradoras; aqui em questão, a Felicidade. Os alunos percebem através da análise de questões geradas pelos textos e pela experiência e fazem filosoficamente uma reflexão crítica consciente do assunto. Há um debate, um diálogo entre alunos e entre professor e alunos. Todos falam.

Os textos devem ser apresentados com a experiência do aluno e ter uma ligação direta com o que é vivenciado.

São outras indagações que afligem o nosso conhecimento. O professor deve fazer a ligação do diálogo com o texto e a experiência.

- Por que só procuramos a felicidade e fugimos da dor?
- A dor é necessária para darmos valor aos momentos felizes?
- O conhecimento pode atrapalhar nossa felicidade?
- Toda felicidade é igual?
- Para ser feliz, preciso existir; será que minha vida é um “existir” de verdade ou vivo o que os outros querem que eu seja?

Outras indagações vão surgindo dos próprios alunos. O professor deve usar palavras ou passagens vindas dos alunos para problematizar o pensamento coletivo, articular as frases e palavras a um contexto filosófico.

Passo 5- Exercício Consciente, Reflexivo e avaliativo

Os alunos devem aprofundar seu conhecimento filosófico e reflexão com base na observação crítica do ambiente em que vivem, e então, compreender as mudanças reais na consciência.

É feito um novo texto com o tema Felicidade, após a leitura do texto filosófico e de todas as reflexões feitas em sala de aula. Nesse contexto, entra em cena o primeiro texto, inicialmente, sobre o mesmo tema.

Depois de analisar seu primeiro e último textos, o aluno faz uma autocrítica, colocando-se entre os colegas, expondo seu texto e suas reflexões a outras pessoas, demonstrando suas habilidades reflexivas e de pensamento crítico; bem como, a evolução e as visões e oposições que mudaram neste período. Esse processo parte do tema original e do seu conhecimento prévio e da sua evolução do conhecimento após o texto filosófico.

O professor atribui uma nota à redação final, e o aluno também e a divide por 2 (dois); junta-se essa nota a todas as atividades; ex: de 5 atividades feitas no bimestre, com notas: 8, 7, 9, 8 e 10, divide-se por 5 e dá a média de 8,4. Não é a nota que mostra o aprendizado, mas a evolução do aluno em sala de aula, seu senso crítico, sua autonomia e a ação responsável.

2º ENCONTRO- AULA 2

Título

O Amor

Objetivos

Explorar e conhecer a associação mais imediata entre amor e desejo no pensamento platônico e na experiência de cada aluno sobre o Amor.

Duração das atividades

04 (quarto) hora-aula.

Passo 1- Conhecimento Prévio

Necessariamente se faz uma redação do tema antes de qualquer explicação ou texto filosófico. Esse primeiro texto foi usado posteriormente na avaliação em que o professor e aluno fazem uma análise do texto inicial e do texto final. O texto não pode ter pesquisa; é sempre individual e deve refletir o conhecimento existente do aluno sobre o tema, não podendo ter nem uma interferência do professor ou dos colegas.

Passo 2- Explicação do Tema

O professor explica o tema por imagens, mostrando pessoas, cenas de amor e de desejo ou ódio, facilitando a contextualização; “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). As imagens trazem à tona o sentido da palavra na experiência do aluno para despertar o senso crítico.

O professor deve deixar fluir as ideias e algumas perguntas são lançadas como incentivo ao debate.

- Isso é amor?
- Só existe esse tipo de amor?
- Esse casal se ama?
- Como eles demonstram o amor?
- Vemos muitos assim nas redes sociais?
- Esse amor é verdadeiro?
- Será que essa pessoa pode dizer que encontrou sua outra metade da laranja?

O professor instiga o aluno a se perguntar e a perguntar ao outro e a rever seus conceitos.

Passo 3- Texto filosófico

Nesse momento, serão apresentados os textos filosóficos que farão paralelo com os temas e as imagens apresentadas. Após a leitura do texto, ele deve fazer um breve resumo do que entendeu a partir do contexto da palavra selecionada. Os alunos precisarão estabelecer uma conexão entre a filosofia e sua vida diária e entre as imagens / desenhos que viram na etapa anterior, para fazer paralelos. Após reflexão, devem comunicar-se com outros colegas para aprofundar o debate sobre o tema escolhido e estimular o debate entre os grupos.

Texto 1:

O nascimento do amor.

Quando nasceu Afrodite, banquetavam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de

jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar - pois vinho ainda não havia - penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem lar, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é astucioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, insaciável de sabedoria e cheio ele recursos, a filosofar por toda a vida, [...] sua natureza nem é mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis com efeito o que se dá. Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio - pois já é -, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta assim. Não deseja, portanto quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso.

PLATÃO, O Banquete. Tradução Jose Cavalcante de Souza, São Paulo: Abril Cultura, 1987. p. 35.

Passo 4- Diálogo Consciente e Experiência

Existe a necessidade de interpretar o texto, tirar as dúvidas e de entender o que o autor queria dizer, as palavras complicadas e o estilo da leitura da época platônica para os nossos dias.

O texto precisa ser decodificado. É neste momento que se introduz uma série de questões problemas e existenciais relacionadas com a vida, com os relacionamentos e com os diversos tipos de amor existentes hoje. Essas perguntas são tópicos relacionados à palavra geradora; aqui em questão, o Amor.

Os alunos percebem através da análise de questões geradas pelos textos e pela experiência e fazem filosoficamente uma reflexão crítica consciente do assunto. Há um debate, um diálogo entre alunos e entre professor e alunos. Todos falam.

Os textos devem ser apresentados com a experiência do aluno, numa ligação direta com o que é vivenciado.

São outras indagações que afligem o nosso conhecimento. O professor deve fazer a ligação do diálogo com o texto e a experiência.

- O amor existe de verdade?
- As pessoas ainda amam?
- Em que sentido o amor é sempre pobre e longe de ser delicado e belo?
- Por que da união da Pobreza e Recurso nasce o amor? Qual o sentido?
- Com a experiência de vida, explique, fale sobre o sentido de o amor ser “Duro, Seco, Descalço e sem lar”.
- O que entendem pelo amor ser sem escravo?
- Em que sentido o Amor tem a natureza da mãe?
- Com podemos entender a frase: *“o pai, porém, ele é astucioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, insaciável de sabedoria e cheio ele recursos”*?
- Depois de tudo, você compreende o amor da mesma forma? Explique.

Outras indagações vão surgindo dos próprios alunos. O professor deve usar palavras ou passagens vindas dos alunos para problematizar o pensamento coletivo e articular as frases e palavras a um contexto filosófico.

Passo 5- Exercício Consciente, Reflexivo e avaliativo

Os alunos devem aprofundar seu conhecimento filosófico e a reflexão com base na observação crítica do ambiente em que vivem, e então compreender as mudanças reais na consciência.

É feito um novo texto com o tema Felicidade, após a leitura do texto filosófico e de todas as reflexões feitas em sala de aula. Nesse contexto, entra em cena o primeiro texto, inicialmente, sobre o mesmo tema.

Depois de analisar seu primeiro e último textos, o aluno faz uma autocrítica, colocando-se entre os colegas, expondo seu texto e suas reflexões a outras pessoas, demonstrando suas habilidades reflexivas e de pensamento crítico; bem como, a evolução e as visões e oposições que mudaram neste período. Esse processo parte do tema original e de seu conhecimento prévio, de sua evolução do conhecimento após o texto filosófico.

O professor atribui uma nota à redação final, e o aluno também, e a divide por 2; junta-se essa nota a todas as atividades, ex: de 5 atividades feitas no bimestre, obtém-se notas: 8, 7, 9, 8 e 10; divide-se por 5 e tem-se a média de 8,4. Não é a nota que mostra o aprendizado, mas a evolução do aluno em sala de aula, seu senso crítico, sua autonomia e a ação responsável.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MEMÓRIA SOCIAL E EXPERIENCIAL DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SUA APLICABILIDADE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ RUFINO NA CIDADE DE ANGICOS, RN

Pesquisador: ANTONIO ADAILTON DE MACEDO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 28811720.6.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.050.505

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Universidade Federal do Paraná, Núcleo na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O projeto A MEMÓRIA SOCIAL E EXPERIENCIAL DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE e sua aplicabilidade para o ensino de filosofia na Escola Estadual José Rufino na Cidade de Angicos – RN, busca reconstruir a memória social e experiencial da Pedagogia de Paulo Freire nas obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Libertação, com base nas concepções epistemológicas da obra "Memória, história e esquecimento" de Paul Ricoeur (2012). Além de buscar identificar uma interface entre a Filosofia e a Educação, a partir de um olhar teórico-metodológico do Interacionismo simbólico de Mead e a Pedagogia de Freire, através da memória, como campo epistêmico, articulando a filosofia meadiana ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, bem como, as contribuições para o Ensino de Filosofia a partir do método freiriano de ensino usado para o ensino e aprendizagem em filosofia, utilizando do conhecimento trazido do aluno para a sala de aula, usando os temas geradores para suscitar uma consciência crítica pela liberdade e não aceitação de mundo como forma pronta e acabada. Mudando assim a consciência de educação, liberdade e oprimidos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.060.506

Identificar a interface entre a Filosofia e a Educação a partir do Interacionismo simbólico de George Herbert Mead e a Pedagogia de Paulo Freire, para reconstruir a memória social e experiencial de Freire na cidade de Angicos-RN e averiguar as possibilidades de rememorar os temas geradores contemporâneos para o Ensino de Filosofia com problemas sociais de uma sociedade plural.

Específicos:

Reconstruir a Memória Experiencial de Paulo Freire na cidade de Angicos – RN e sua importância para a educação filosófica na contemporaneidade com base nas concepções de memória de George Herbert Mead e Paul Ricoeur.

Identificar a memória e a influência filosófica na Pedagogia de Paulo Freire e sua aplicabilidade para o ensino de filosofia, desenvolvendo a capacidade crítica, criativa, reflexiva, autônoma, consciente e libertadora do aluno.

Descobrir a relação entre a filosofia de Freire e as correntes filosóficas do Pragmatismo, Materialismo Histórico, Escola de Frankfurt e George Herbert Mead em sua pedagogia progressista e libertadora.

Identificar as dificuldades do aluno no ensino de filosofia usar os aspectos teóricos-metodológicos do interacionismo simbólico e do método de Paulo Freire para fazer as interversões pedagógicas por meio da problemática filosófica.

Aplicar o Método Paulo Freire nas aulas de Filosofia na Escola Estadual José Rufino e analisar os resultados alicerçados na contemporaneidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente descritos.

Riscos:

Quanto aos riscos fica claro que os sujeitos pesquisados podem sofrer algum constrangimento devido a aplicação de fotos, gravações, questionários e entrevistas, como também a prática de debates que faz parte do método de pesquisa. No entanto toda a pesquisa tem as garantias de sigilo completo de todas as informações, tanto nas entrevistas como nas gravações. Tudo isso para prevenir qualquer tipo de constrangimento ou mudanças aos alunos participantes.

Benefícios:

Os benefícios para os alunos é pensar e refletir sobre o seu próprio ambiente que vive e suas implicações acerca do estudo com temas diretamente voltados a sua realidade local. Tendo

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.060.506

impacto direto na sua formação social e educacional, dessa forma o processo de aprendizagem possibilitará uma ampla experiência entre alunos e professores, favorecendo assim uma construção concreta de saberes mais relacionados com suas vidas. O professor de filosofia terá a possibilidade de repensar a prática da docência de forma concreta e emergida no conhecimento do próprio aluno. Portanto, a pesquisa faz com que haja uma nova forma de construir o conhecimento uma didática em conjunto entre professor e aluno onde se educa e se aprende na interpretação de mundo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é cientificamente relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto não apresenta óbices éticos e está de acordo com a resolução 466/2012-CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus);

Considerando a forma de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, conforme determinado por cada Chefe do Executivo Estadual;

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte recomenda que as particularidades relacionadas a proteção da saúde de todos os envolvidos nos protocolos de pesquisa sejam observadas e que os decretos e resoluções pertinentes a realidade de cada Instituição Proponente, bem como das instituições anuentes, sejam respeitadas. Por fim, recomendamos que caso sua pesquisa passe por alterações em decorrência dessa paralisação uma emenda deve ser enviada ao CEP para apreciação das mesmas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n				
Bairro: Aeroporto		CEP: 59.607-360		
UF: RN	Município: MOSSORO			
Telefone: (84)3312-7032		E-mail: cep@uern.br		



Continuação do Parecer: 4.050.505

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1468864.pdf	06/05/2020 09:27:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado4.pdf	06/05/2020 09:25:09	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado4.pdf	06/05/2020 09:21:47	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias.pdf	16/04/2020 09:41:41	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado3.pdf	16/04/2020 09:39:51	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado3.pdf	16/04/2020 09:38:13	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_alterado.pdf	09/03/2020 18:08:46	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Brochura Pesquisa	brochuradepesquisa_alterado.pdf	09/03/2020 18:07:23	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado.pdf	09/03/2020 17:43:08	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_alterado.pdf	09/03/2020 17:41:54	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	29/01/2020 16:57:04	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	29/01/2020 16:48:28	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Outros	ROTEIRO PARA ENTREVISTA.pdf	29/01/2020 16:48:06	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	29/01/2020 16:47:30	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 4.060.506

Outros	cartaanuencia.pdf	29/01/2020 16:46:09	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ADAILTON.pdf	29/01/2020 16:36:27	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	29/01/2020 16:31:32	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	29/01/2020 16:31:05	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/01/2020 16:29:29	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/01/2020 16:27:14	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	29/01/2020 16:26:08	ANTONIO ADAILTON DE MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 27 de Maio de 2020

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Torres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, - _____ (nome), (CPF ou matrícula): _____, representante legal da (nome da instituição) , localizada no endereço: venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: “O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE” “Paulo Freire” vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e Prof. de Filosofia da Escola Estadual José Rufino, Antônio Adailton de Macedo e sob a orientação do Prof^a. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros, a ser realizada no local _____. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar) dos(a) participantes de pesquisa nela recrutados(as), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do(a) participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do(a) participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos. Antes de iniciar a coleta de dados o(a) pesquisador(a) deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente

aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Angicos - RN, __/_____/ ____

Assinatura e Carimbo do(a) responsável preferencialmente.
Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

ANEXO C – TCLE (PARA MAIORES DE IDADE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para alunos maiores de idade

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar do projeto “**O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE**”, vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e professor de Filosofia da Escola Estadual José Rufino - EEJR, Antônio Adailton de Macedo e sob a orientação do : Prof^a. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. **Essa pesquisa tem por objetivo geral:** problematizar o estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores da Escola José Rufino em Angicos/RN, além de averiguar as possibilidades de rememorar os temas geradores contemporâneos para o Ensino de Filosofia, com problemas sociais de uma sociedade plural; no processo de intervenção prática do componente curricular de filosofia na Escola Estadual José Rufino – EEJR/ Angicos/RN. **Quanto aos objetivos específicos:** Reconstruir a Memória Experiencial de Paulo Freire na cidade de Angicos – RN e sua importância para a educação filosófica na contemporaneidade com base nas concepções de memória de George Herbert Mead e Paul Ricoeur; Identificar a memória e a influência filosófica na Pedagogia de Paulo Freire e sua aplicabilidade para o ensino de filosofia, desenvolvendo a capacidade crítica, criativa, reflexiva, autônoma, consciente e libertadora do aluno; Descobrir a relação entre a filosofia de Freire e as correntes filosóficas do Pragmatismo, Materialismo Histórico, Escola de Frankfurt e George Herbert Mead em sua

pedagogia progressista e libertadora; Identificar as dificuldades do aluno no ensino de filosofia; usar os aspectos teóricos-metodológicos do interacionismo simbólico e do método de Paulo Freire para fazer as intervenções pedagógicas por meio da problemática filosófica; Aplicar o Método Paulo Freire nas aulas de Filosofia na Escola Estadual José Rufino e analisar os resultados alicerçados na contemporaneidade.

Caso decida aceitar o convite, você participará de entrevistas semiestruturadas e responderá a questionários sobre aspectos sociais, condições de trabalho, de estudo e sobre a avaliação na disciplina de filosofia. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. Em seguida, as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas em um *pen drive* na coordenação pedagógica da escola. Você terá direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou à entrevista e à publicidade de dados sigilosos. **Os riscos** da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem. **A importância para essa pesquisa** vem de propiciar aos alunos da Escola Estadual José Rufino, da cidade de Angicos, um método de ensino de filosofia que esteja em harmonia com os conhecimentos já existentes e o da sala de aula, tornando a filosofia mais fascinante aos estudantes e também os levando a conhecer a memória de Paulo Freire, não deixando que as ideologias atuais destruam sua história.

Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo impresso, a ser acondicionadas em pastas adequadas e em *pen drive* em local seguro, (coordenação pedagógica da Escola Estadual José Rufino), por um período mínimo de 5 anos. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao Professor Antônio Adailton de Macedo rua: Professor João Jacinto nº 92, bairro; Dom Elizeu, Assú-RN. CEP-59650-000, fone: (84) 99926-4591. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser

questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no Endereço: Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n Bairro: Aeroporto Município: MOSSORO CEP: 59.607-360 Telefone: (84)3312-7032 UF: RN E-mail: cep@uern.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

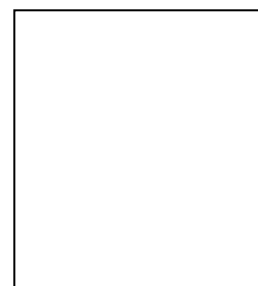
Estou de acordo com a participação no projeto: **“O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE”**, descritos acima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que possa vir a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família. A minha participação na pesquisa não implicará custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Autorizo assim a publicação dos dados da pesquisa a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação. Participante da pesquisa ou responsável legal:

Nome por extenso do participante ou responsável legal

Assinatura do participante ou responsável legal

Antônio Adailton de Macedo
Pesquisador Responsável

Antônio Adailton de Macedo (Pesquisador responsável) - Professor da Escola Estadual José Rufino e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus



Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000
– Caicó – RN. E-mail: adailton2020@hotmail.com. Tel.(84) 99926-4591

Prof^a. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros. (Orientadora da pesquisa) –
Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade. Professora da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no Campus Avançado do Seridó, Campus,
Caicó-RN. Rua- André Sales Nº 667 aulo VI 59300000 - Caicó, RN – Brasil
Telefone: (84) 3421-2613
Fax: (84) 34216513. E-mail: shilenemafra@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) Endereço: Rua Miguel Antônio da
Silva Neto, s/n Bairro: Aeroporto Município: MOSSORÓ CEP: 59.607-360
Telefone: (84)3312-7032 UF: RN E-mail: cep@uern.br

ANEXO D- TALE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**O INTERACIONISMO SIMBÓLICO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA, UM DIÁLOGO ENTRE MEAD E PAULO FREIRE**”. Vinculado ao curso de mestrado profissional em filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo mestrando e Prof. de Filosofia da Escola Estadual José Rufino- Angicos/RN, Antônio Adailton de Macedo sob a orientação do Prof. Prof^a. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto ao objetivo geral: problematizar o estudo sobre o interacionismo simbólico e a gnosiologia um diálogo entre Mead e Paulo Freire e os professores da Escola José Rufino em Angicos/RN e averiguar as possibilidades de rememorar os temas geradores contemporâneos para o Ensino de Filosofia, com problemas sociais de uma sociedade plural. Quanto aos objetivos específicos: Reconstruir a Memória Experiencial de Paulo Freire na cidade de Angicos – RN e sua importância para a educação filosófica na contemporaneidade com base nas concepções de memória de George Herbert Mead e Paul Ricoeur; Identificar a memória e a influência filosófica na Pedagogia de Paulo Freire e sua aplicabilidade para o ensino de filosofia, desenvolvendo a capacidade crítica, criativa, reflexiva, autônoma, consciente e libertadora do aluno; Descobrir a relação entre a filosofia de Freire e as correntes filosóficas do Pragmatismo, Materialismo Histórico, Escola de Frankfurt e George Herbert Mead em sua pedagogia progressista e libertadora; Identificar as dificuldades do aluno no ensino de filosofia usar os aspectos teóricos-metodológicos do interacionismo simbólico e do método de Paulo Freire para fazer as interversões pedagógicas por meio da problemática filosófica; Aplicar o Método Paulo Freire nas aulas de Filosofia na Escola Estadual José Rufino e analisar os resultados alicerçados na contemporaneidade. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: participar de entrevistas semiestruturadas

e responder a questionários sobre aspectos sociais, condições de trabalho, de estudo e sobre a avaliação na disciplina de filosofia. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. Em seguida, as entrevistas serão transcritas, usadas na pesquisa e arquivadas em um *pen drive* na coordenação pedagógica da escola. Direito à indenização e ressarcimento (sob a responsabilidade do pesquisador responsável), por eventuais danos ou gastos decorrentes da pesquisa, que implicará em riscos mínimos, qual seja o constrangimento no momento de resposta ao questionário ou à entrevista e à publicidade de dados sigilosos. Os riscos da pesquisa serão minimizados por meio da garantia do total sigilo dos dados e da liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento ou de não responder a qualquer pergunta, sem prejuízo de qualquer ordem.

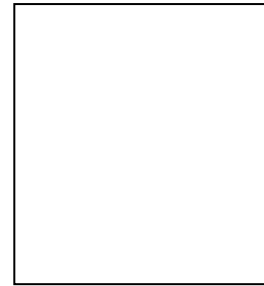
A importância para essa pesquisa vem de propiciar aos alunos da Escola Estadual José Rufino, da cidade de Angicos, um método de ensino de filosofia que esteja em harmonia com os conhecimentos já existentes e o da sala de aula, tornando a filosofia mais fascinante aos estudantes e também leva-los a conhecer a memória de Paulo Freire, não deixando que as ideologias atuais destruam sua história. Os dados resultantes desta pesquisa serão armazenados em veículo impresso, a ser acondicionadas em pastas adequadas e em *pen drive*, em local seguro (coordenação pedagógica da Escola Estadual José Rufino), por um período mínimo de 5 anos. Ressaltamos que todas as informações obtidas serão sigilosas, e seu nome não será identificado em nenhum momento.

Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação. Os pesquisadores explicaram para mim e para meus pais (ou responsável legal) como a pesquisa vai ocorrer, mostraram os pontos positivos e negativos, tiraram as minhas dúvidas e me deixaram a vontade para “aceitar” ou “não aceitar” participar deste estudo. Permito que as informações que eu dei sejam publicadas em eventos ou revistas de ciências (científicas).

Angicos/RN, _____ / _____ / _____

Assinatura do Aluno

Antônio Adailton de Macedo
Assinatura do Pesquisador



Antônio Adailton de Macedo (Pesquisador responsável) - Professor da Escola Estadual José Rufino e discente do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Caicó, no endereço Av. Rio Branco, n. 725, Centro, CEP: 59300-000 – Caicó – RN. E-mail: adailton2020@hotmail.com. Tel.(84) 99926-4591

Prof^ª. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros. (Orientadora da pesquisa) – Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no Campus Avançado do Seridó, Campus, Caicó-RN. Rua- André Sales Nº 667 aulo VI 59300000 - Caicó, RN – Brasil- Telefone: (84) 3421-2613
Fax: (84) 34216513. E-mail: shilenemafra@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) Endereço: Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n Bairro: Aeroporto Município: MOSSORO CEP: 59.607-360
Telefone: (84)3312-7032 UF: RN E-mail: cep@uern.br