



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
LINHA DE PESQUISA II – PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**

Márcio André de Andrade

**EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES FREIREANAS  
EM PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2021**

Márcio André de Andrade

**EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES FREIREANAS  
EM PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**Orientador:** Professor Dr.<sup>o</sup> André Augusto Diniz Lira.

**CAMPINA GRANDE – PB**

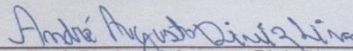
**2021**

Márcio André de Andrade

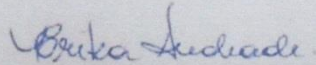
**EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES FREIREANAS  
EM PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

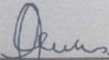
**BANCA EXAMINADORA**



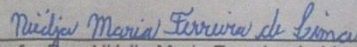
Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira  
Orientador - PPGEd/UFCG



Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade  
Examinadora Externa - PPGEd/UFRN



Profa. Dra. Fabiana Ramos  
Examinador Interno - PPGEd/UFCG



Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima  
Examinador Interno (suplente) - PPGED/UFCG

Data de aprovação: 29 de junho de 2021.

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>CAPÍTULO I - PAULO FREIRE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E OBRA</b>	31
1.1. De Menino de Jaboatão a Pensador da Educação	31
1.2. O Pensamento Progressista Freireano	36
<b>CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM CONTEXTOS (AUTO) BIOGRÁFICOS</b>	39
2. 1. Entre a Experiência e as Práticas educadoras Tradicionais e Progressistas	39
2.2. O Sujeito Moderno e o Sujeito da Experiência – (auto) biografia e Experiência Formadora	41
2.3. Caminhando para Si – Saberes da Experiência e Formação	49
<b>CAPÍTULO III – IDENTIDADE, LINGUAGEM E NARRATIVA</b>	62
3.1. Identidade e Linguagem	62
3.2. Identidade Narrativa	64
3.3. Identidade e Experiência Narrativa	68
<b>CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA DA ESPERANÇA – PRIMEIRAS ANÁLISES</b>	76
4.1. Gênero textual	76
4.2. Elementos peritextuais	78
4.3. Plano e síntese da obra	79
<b>CAPÍTULO V - CONSOLIDANDO A TRAJETÓRIA DE EDUCADOR</b>	91
5.1. As Experiências do Educador Pensador da Linguagem, da Educação e da Sociedade	91
5.1.1. Os Caminhos na Linguagem do Educador Pensador	94
5.2. As Experiências do Educador Pensador Desdobradas em uma Teoria Educacional	106
5.3. As Experiências do Educador Exilado: As Inevitáveis Consequências da Educação como Ato Político	110
5.4. As Experiências do Educador Escritor: Os Diálogos e Embates Amplificados	117

5.4.1. O Processo de Escrita da Pedagogia do Oprimido	117
5.4.2. Diálogos e Embates em Torno da Pedagogia do Oprimido	120
5.4.3. A Importância da Escrita da Pedagogia do Oprimido na Trajetória de uma Pedagogia da Esperança	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	132
<b>REFERÊNCIAS</b>	139

## EPÍGRAFE

*Sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas ideias, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis, nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e socio-históricos. A invenção de si no singular plural implica então vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação (JOSSO, 2007, p. 436).*

## AGRADECIMENTOS

Durante esta jornada, no universo da pesquisa (auto) biográfica, torna-se fundamental agradecer àqueles e àquelas que estiveram comigo e me apoiaram o tempo todo nos meus estudos. Agradeço primeiramente ao Orientador e Professor Dr. André Augusto Diniz Lira - PPGED/UFCG que, com sua paciência e inteligência, soube me incluir e me guiar neste trabalho, quando me identifiquei e aprendi muito ao analisar a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

Não posso deixar de mencionar o acolhimento no PPGED da Universidade Federal de Campina Grande - PB, onde obtive grandes experiências do conhecimento em educação. Sempre me identifiquei com trabalhos em grupo, por isso, ao ser convidado a conhecer a dinâmica do PET/Pedagogia da UFCG 2020, foi um ponto essencial para o desenvolvimento da minha pesquisa biográfica epistêmica. Lembrar-me dos queridos (as) professores (as) é uma questão de honra, dessa maneira, elenco: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Dorziat – UFPB, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Dorivaldo Salustiano – UFCG e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roziane Marinho – UFCG.

Quanto às avaliadoras de minha dissertação, faltam-me palavras em agradecer às Professoras Dra. Maria da Conceição Passeggi – UFRN, Dr<sup>a</sup> Fabiana Ramos – UFCG, Dr<sup>a</sup> Niédja Maria Ferreira de Lima – UFCG e Dr<sup>a</sup> Érika Andrade - UFRN, pelo amplo nível de conhecimento e proposições a mim apresentados, por ocasião desta pesquisa. As socializações dos temas educacionais abordados e os seminários proferidos pelos colegas de sala de aula também foram marcantes para a construção do conhecimento.

Incluo os agradecimentos à Faculdade do Sertão do Pajeú – FASP em nome da Professora Maria do Socorro Dias Marques Pessoa - Diretora Presidente da AEDAI pelo investimento neste Mestrado, Professora Me. Maria de Fátima Oliveira – Diretora Presidente Adjunta da AEDAI pela análise linguística da minha dissertação e ao Professor Me. Charlington Gomes Alves – Diretor Pedagógico da FASP por motivar os estudos sobre o pensamento freireano, nas reuniões com colegas do Núcleo de Estudos Paulo Freire – NEPF.

Por que não agradecer ao grupo de “Amigos, Fiquem em Casa”? Em nome das amigas, Ana Lúcia de Oliveira e Madalena Brito? Uma grande amiga que não posso deixar de mencionar é a minha Professora de Literatura Brasileira a Maria

José Acioly Paz Moura, muito obrigado pelos ensinamentos. Obrigado ao colega-amigo Professor Apolônio Galdioso Ladislau pela leitura atenta deste trabalho.

Ao Professor Dr<sup>o</sup> Augusto César Acioly – AESA/CESA e à Professora Me. Cíntia Barbosa AEDA/FASP, agradecer pela convivência, amizade e apreciação do meu tema. Em especial, agradeço ao sobrinho Madson Gustavo Andrade Ferreira (Representando os sobrinhos e toda minha família), a Eliana Rabelo, André Rabelo e à mãe guerreira Maria Nova, meus amores, por estarem juntos comigo durante esta jornada, torcendo pelos meus estudos. Agradeço a Deus pelo ser que sou em minha reflexividade, temporalidade, consciência e atuação no mundo com os outros.



*Em memória daqueles que, um dia, deixaram de narrar...*

*Milson Romão de Andrade (irmão)*

*Luís Marconi de Andrade (irmão)*

*Damião Romão de Andrade (irmão)*

*Mairon Romão de Andrade (irmão)*

**Inumeráveis** (Bráulio Bessa)

André Cavalcante era professor  
amigo de todos e pai do Pedrinho.  
O Bruno Campelo seguiu seu caminho  
Tornou-se enfermeiro por puro amor.  
Já Carlos Antônio, era cobrador  
Estava ansioso pra se aposentar.  
A Diva Thereza amava tocar  
Seu belo piano de forma eloquente  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.

Elaine Cristina, grande paratleta  
fez três faculdades e ganhou medalhas  
Felipe Pedrosa vencia as batalhas  
Dirigindo Uber em busca da meta.  
Gastão Dias Junior, pessoa discreta  
na pediatria escolheu se doar  
Horácia Coutinho e seu dom de cuidar  
De cada amigo e de cada parente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.

(...)

## RESUMO

Esta dissertação analisa as experiências e as identidades de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. A literatura da pesquisa (auto) biográfica nos permitiu considerar as dimensões do indivíduo como ser singular-social, da temporalidade e da biografização. O livro foi objeto de várias leituras integrais (horizontais) e de aprofundamento (verticalizadas) no intuito de apreender as identidades e as experiências de Paulo Freire nas várias narrativas que se entrecruzam no texto, de modo a considerarmos categorias de análises amplas. De um ponto de vista geral, as narrativas sinalizam para as identidades de Paulo Freire através de suas experiências de educador. Estas se desdobrando nas seguintes categorias: a) experiências de educador pensador da linguagem, da política e da educação, que se especifica no fazer do teórico da educação, b) as experiências de educador exilado, decorrente de suas ações educativas e sociais; c) as experiências de educador escritor, que recupera o livro *Pedagogia do Oprimido* para daí erigir uma renovada Pedagogia: a da Esperança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Identidade. Experiência. Pedagogia. (Auto) biografia. Biografização.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes Paulo Freire's experiences and identities in the book *Pedagogia da Esperança: a reencontro with the Pedagogy of the Oppressed*. The (auto)biographical research literature considers ourselves as dimensions of the individual as a singular-social being, of temporality and biographization. The book was the object of several integral (horizontal) and deepening (verticalized) readings in order to apprehend Paulo Freire's identities and experiences in the various narratives that intersect in the text, in order to consider broad analysis categories. From a general point of view, the narratives signal Paulo Freire's identities through his experiences as an educator. These unfolding into the following categories: a) experiences of an educator who thinks of language, politics and education, which is specified in the theoretical work of education, b) as experiences of an exiled educator, resulting from their educational and social actions; c) the experiences of an educator-writer, who retrieves the book *Pedagogy of the Oppressed* to build a renewed Pedagogy: that of Hope.

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Identity. Experience. Pedagogy. (Auto)biography. Biography.

## INTRODUÇÃO

Ao narrar a própria história, a pessoa procura dar vida às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se. (PASSEGGI, 2011, p. 147).

No intuito de proceder conforme o contexto do objeto de pesquisa proposto, “Experiências e Identidades Freireanas em Pedagogia da Esperança”, enfatizo um recorte autobiográfico da minha experiência e formação docente, no Programa de Pesquisa em Educação – Linha II: Práticas Educativas e Diversidade da UFCG.

Dialogando com o Orientador Prof<sup>o</sup> Dr. André Augusto Diniz Lira, pude ampliar meu conhecimento ao fazer esta pesquisa bibliográfica, biográfica através da obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, reforçando em mim a compreensão que vinha obtendo sobre a obra freireana em termos de discussão crítica a respeito da educação. Contudo, identifiquei-me com as experiências educadoras e formadoras no contexto (auto) biográfico freireano, considerando-o essencial para a Educação.

As razões que nos levaram a construir essa dissertação revelam-se pelo fato de ser professor e atuar na área pedagógica, na FASP (Faculdade do Sertão do Pajeú), buscando desenvolver um trabalho voltado para o bem – estar social, no tocante às subjetividades, pois atuar na educação com práticas educadoras, possibilita-nos refletir sobre a visão problematizadora freireana que, de certa forma, nos traz caminhos diante de uma atuação tão dinâmica em prol da autonomia e da liberdade do ser.

Neste sentido, experiências e identidades se entrecruzam no percurso da vida humana. Para alguns autores, a obra freireana é uma tentativa de ocultação do “eu”, deixando transparecer que o fazer científico é um caminhar na pura objetividade. Para outros, seu percurso é crucial para entender a obra, evidenciando que a subjetividade se entrelaça ao pensar, ao sentir e ao agir, enfim, associa-se ao ser integral.

À vista disso, esta dissertação analisa a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, procurando verificar como se evidenciam e se articulam as experiências e as identidades deste autor. Como este título e

subtítulo indicam o livro *Pedagogia da Esperança*<sup>1</sup>, escrito há vinte e dois anos da *Pedagogia do Oprimido*, é apresentado pelo autor como um reencontro do livro que o tornou um escritor reconhecido mundialmente. A ideia de reencontro nos parece se coadunar melhor para essa retomada com muitas reafirmações, algumas na linha de continuidade e outras na linha da ruptura, tanto da sua obra quanto das próprias identidades de educador.

O livro *Pedagogia da Esperança*, em sua origem, seria um apêndice da obra *Pedagogia do Oprimido*, mas devido ao vigor da escrita da genialidade de Freire, transformou o pretendido apêndice em um novo livro com existência própria. Longe de ser uma característica individual, a narrativa de si é construída socialmente, porque a relação entre experiências e identidades é essencial na compreensão de nós mesmos e dos outros também, em um movimento de inclusão. Essas relações complexas estão bem presentes, na obra.

São os elementos narrativos e identitários de uma mesma consciência que emergem para trazer, de volta, histórias de vida capazes de se ajustarem em pensamentos e revelarem ao leitor o modo como reconstroem as faces de uma identidade narrativa, a partir de experiências que, se concebem, na relação eu – outros, no tempo e no espaço, quando somente a linguagem, em seu ato de desvelamento, é capaz de se manifestar para dizer quem somos, onde estamos, o que fazemos e como vivemos em nosso cotidiano, enquanto vida.

Por isso, o objeto desta pesquisa acadêmica adentra no universo das experiências educadoras formadoras que Freire relata, identificando-se como ser humano consciente quanto a si mesmo, em seu tempo e em seu mundo. Esta dissertação tem como objetivo central analisar como se evidenciam e se articulam as experiências e as identidades freireanas em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

Como se trata de uma Pedagogia, entre tantas outras propostas por este autor, as categorias em análise estão associadas à educação, às práticas educativas sociais, à autoformação e à linguagem. Os objetivos específicos desta pesquisa são: (a) Analisar aspectos gerais da obra como elementos peritextuais, o gênero textual, o plano geral e apresentar uma síntese da obra; (b) Analisar como se inter-relacionam, por meio de categorias, as experiências e as identidades freireanas; (c)

---

<sup>1</sup> Doravante PE - Pedagogia da esperança e PO - Pedagogia do Oprimido.

Compreender o movimento de (re) construção identitária em contextos narrativos de suas experiências educadoras formadoras. Do ponto de vista metodológico, inspirando-nos, principalmente, na literatura da pesquisa (auto) biográfica qualitativa. Essa nos permitiu considerar as dimensões do ser ontológico, do indivíduo como ser social e singular, da temporalidade e da biografização freireana. A linguagem de Freire nos coloca dentro de contextos capazes de apurar nossos sentidos, quanto às realidades sociais.

Do ponto de vista acadêmico, podemos considerar o resgate da voz do autor, em um contexto de questionamento do valor da sua obra, porque vêm contrapondo-se, ultimamente, dois legados, um consagrado e defendido, devido aos argumentos e esclarecimentos que faz sobre a educação, ao defendê-la e lutar por democracia, lembrando que ele deixa um patrimônio de conhecimento. Paralelo a isto, há um legado contestado e negado pelo fato de Freire criticar aqueles que mantêm o poder e não se preocupam em melhorar a condição humana, tornando-a desigual e antidemocrática. Assim, os que se sentem ofendidos, não aceitam seu conhecimento, tentando desvalorizá-lo diante da sociedade.

### **O Legado Freireano Consagrado**

O legado freireano demonstra ser exemplo de que sua vida foi forjada pelo processo de construção do conhecimento em contextos vividos e convividos em grupo, havendo a experiência formadora como principal alicerce de sua inteligibilidade, porque ele caminhou para si e para os outros, junto com os outros. Eis aqui, um processo de vida.

Em razão disso, a importância de considerar seu percurso, na análise da pesquisa (auto) biográfica, no tocante à sua obra. Esta herança incita a luta de classes e movimentos sociais populares, a partir de discussões, a respeito da problemática brasileira em uma visão crítica, quanto à importância da educação para a democratização e desenvolvimento do país. Neste sentido, Casali (2008, p. 26) descreve a etimologia da palavra legado:

A raiz do vocábulo (e de seus muitos e diversos derivados) está em *leg-*. Em grego, o verbo *légein* vem de uma história etimológica de muita densidade econômica e cultural. Originalmente, *légein* significa

“recolher”, realizar a “colheita”, “colher” o que se plantou e se cultivou com o trabalho. Assim, por extensão metafórica, veio a significar o não apenas as mãos e os braços produzem, mas o que também a mente humana faz: *légein*, aí é a ação de compreender (cumprehendere) o mundo, recolhê-lo, juntá-lo, abarcá-lo, assimilá-lo, usufruí-lo como fruto que se cultivou. É daí que se resulta o conceito de inteligência (*intus-legere*): “ler” por dentro, sendo o ler já uma redundância desse mesmo significado de recolher o mundo (*légein* > *legere* > *leer* > ler). Daí, também, derivou *logos* (como razão), *lógica* (como modus operandi da razão) e *logos* (como discurso, fala, enunciação da razão). Nas línguas neo-latinas, naturalmente, encontramos com abundância esse étimo *leg-*: ele deu origem a *collectio* (coleção), *dialogus* (diálogo), *legio* (legião), *collegium* (colégio), *lectio* (lição), *legere* (ler), *legal* (legal), entre outros. Finalmente, deu origem ao vocábulo que aqui nos interessa: *legacy* (ing.), *legato* (it.), *légat* (al.), *legado* (port., esp.).

São conjuntos de valores edificados, repassados de geração a geração, na construção do seu conhecimento, não se reduzindo à lógica do mercado, mas a “um patrimônio de ideias, de valores morais e éticos, um *êthos* singular, que se manifesta de bens e materiais deixados, mas também, como testemunho de vida”. (CASALI, 2008, 26).

O conhecimento de Freire é construído, de fato, no universo da cultura popular e da realidade político – educacional, interagindo com grupos excluídos. Compreender o pensamento dele a partir de suas narrativas, como é o caso da Pedagogia da Esperança, requer determinada atenção, principalmente, pelos seus discursos, traçados durante seus escritos que, no percorrer de sua obra, reverberam para a condição do ser autônomo, para ser capaz de dizer a palavra e interagir o conhecimento, a partir das histórias de si.

Casali (2008, p. 30-31) ainda acentua: “Freire é o primeiro grande pensador e educador a desenvolver uma educação propriamente brasileira, que analogamente se tornou latino-americana, africana, asiática, mundial”. A concepção freireana proporciona uma herança que se configura nas experiências adquiridas no contato com grupos sociais, históricos, culturais, políticos e educacionais do Brasil e outros países, também, enfatiza que o conhecimento dele se configura na pesquisa (auto) biográfica, justamente por valorizar a educação popular.

Não tenhamos dúvida em reconhecer que o foco principal da vida e da obra de Freire relacionado à *educação popular* fornece a principal pista para se reconhecer o imenso valor de seu legado para a



pesquisa *(auto) biográfica* e para a *história de vida* como percurso e recurso de pesquisa, formação e ensino: são próprios e peculiares da *cultura popular* (por mais controversa que possa parecer essa expressão) a oralidade, o compartilhamento da vida cotidiana, a aprendizagem mediada pelas experiências do sujeito, reiteração da memória como recurso de apropriação da temporalidade e, portanto, da historicidade da vida.

É importante frisar que não é Freire que elabora a pesquisa biográfica, entretanto, é o seu legado que proporciona estudos nessa área como relata Casali (2008, p. 34) “Antes de tudo: Paulo Freire foi sempre um grande e bom contador de histórias e de estórias”. Ainda, reforçando esta questão, Ana Maria Araújo Freire (2008, p. 35) ressalta: “Paulo compreendia que as histórias de vida eram (são) **muito importantes**: quem fala sobre sua vida se sente sujeito da história”.

Casali (2008) analisou a obra freireana em quatro grandes períodos: O primeiro é caracterizado pela atuação no SESI, prática pedagógica com exercício do diálogo, por exemplo, as experiências com os círculos de pais e professores. O segundo período se passa no exílio, no Chile (1964-1969) e nos Estados Unidos (1967-1970). Nesse período ele escreve quatro obras importantes: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Extensão ou Comunicação* (1968), *Ação cultural para a liberdade* (1968) e *Pedagogia do Oprimido* (1968). Estas obras corroboram para a pesquisa *(auto) biográfica*, pois trazem reflexões sobre a própria experiência. O terceiro período demonstra Freire na Universidade de Genebra (1970 – 1980), colaborando com os seminários de Educação de Jovens e Adultos com Pierre Dominicé. Desenvolve projetos em alguns países da África quando escreve *Cartas à Guiné-Bissau*, obra que Casali é convidado a fazer revisão desse texto. O quarto período (1980) consolida a contribuição dos trabalhos de Paulo Freire ao “acervo de autobiografias, narrativas, memórias, diálogos, cartas pedagógicas, que têm se mostrado como meios importantes para os processos de pesquisa, formação e ensino”. (CASALI, 2008, p 37). Durante esse período, publicou com Sérgio Guimarães, as obras *Sobre Educação: Diálogos* (1982) e *A importância do ato de ler* (1982). Em 1986, escreve *Pedagogia, Diálogo e Conflito com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães* e o livro *Essa escola chamada vida* com a participação de Frei Betto. Em 1987, publica com Ira Shor o livro-diálogo *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Também, em 1987, Freire publica com Sérgio Guimarães a obra *Aprendendo com a própria história*. Em 1990, escreve com Myles Horton *O caminho*

*se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* e, em 1991, durante o governo de Luiza Erundina, período em que foi Secretário de Educação, publica *A Educação na Cidade*. Naquele mesmo tempo, Freire escreve *Pedagogia da Esperança*, como registra Casali (2008, p. 39): “Nesse texto, Paulo fala dela, a Pedagogia do Oprimido, de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la”.

Paulo Freire (1921-1997), em sua trajetória de vida, expandiu seus discursos e seu pensamento crítico sobre a realidade social. Até nos dias atuais, o legado que deixou incita para a luta de classes e os movimentos sociais populares a partir de discussões amplas a respeito da problemática brasileira em uma visão bastante crítica no que se refere à importância da educação para a democratização e desenvolvimento do país.

A realidade histórico-cultural, que ele demonstra, pode servir de análise biográfica como grito de denúncia contra determinadas realidades históricas que anulam os seres humanos na condição de desiguais. A identidade freireana surge pela prática de sua própria vivência e de ouvir as narrativas das pessoas através das experiências de vida que elas carregam.

Quando se envolve nos movimentos da “Educação Popular”, Freire percebe a diversidade na coletividade e, a partir disso, desenvolve toda uma discussão sobre a valorização dos diferentes grupos sociais em situações de desigualdade, exclusão e opressão. Isso pode ser percebido na obra “Educação e Política”, na qual, critica a condição de vida dos grupos marginalizados.

Para ele, a Educação é a razão pela qual as pessoas devem se desenvolver e se libertar, conforme valorização e busca do conhecimento e da conscientização para entender as constantes realidades e, com uma perspectiva crítica, questionar através da ação dialógica no intuito de construir ações discursivo-interativas transformadoras que venham a melhorar as condições de vida dos indivíduos na sociedade.

A educação deve ser reconhecida pela luta de classes, por isso a ênfase em busca de um desenvolvimento de conscientização e luta por direitos dos diversos grupos segregados, por exemplo: mulheres, negros, homossexuais, índios, deficientes, entre outros grupos, valorizando suas identidades e suas narrativas de vida, a partir de suas culturas em contextos históricos.

A visão crítica, dinâmica e acessível do autor configura um discurso pelo qual traz ao mundo dos seus leitores construções de uma verdadeira reflexão para edificação de um ser humano que questiona o mundo e se questiona, passando a compreender sua realidade e a agir sobre ela no intuito de lutar contra práticas impiedosas e iniquidades.

Existem buscas constantes em Freire por considerar sua radicalidade e seu combate contra verdades prontas e ilusórias, pois valoriza o diálogo a ser percebido, em sua insistência de recorrer a conversas com grupos populares e, paralelo a isso, a busca da libertação que não se predispõe às estruturas materiais, entretanto valoriza um conjunto de inter – relações que venham a apreciar a condição dos grupos humanos diversos contra uma realidade de exploradores e explorados.

Assim, há uma busca dos vínculos de solidariedade e valorização do ser humano, ouvindo-o, compreendendo-o dentro de sua identidade e circunstâncias sociais. Dessa maneira, Ana Maria Araújo Freire (2014, p. 126) se faz entender pelas suas palavras: “Escutar o outro, escutar o povo não é só ouvir os sons emitidos. É ouvir a voz de dor e das necessidades, recolhê-la, entendê-la, compartilhá-la e devolvê-la, sistematizada pela reflexão rigorosa e dialeticamente comprometida, ao povo”.

Souza (2001) afirma que não há neutralidade no processo educativo e a educação pode provocar mudanças. Ao argumentar isso, revela que o sistema de educação brasileira, ironicamente, ainda funciona como modelo da “Era Colonial”, porque ainda há uma realidade imposta que interfere na capacidade crítica e condiciona a vida dos seres humanos. Contra esta realidade, a visão freireana proporciona possibilidades de conhecer através do debate e da ação dialógica para visibilizar a prática democrática.

É um consciente da vida, pois reflete e discute dimensões reais, revelando-as como complexas pelo fato de politizá-las, abarcando-as como real condição conjugada e não dicotômica entre educação e sociedade, pois, a educação se antecede à escola quando há, na condição ética, o respeito e a valorização dos grupos humanos diversos que aprendem e ensinam em grupo conforme suas necessidades, apontadas pelas próprias histórias de vida.

Trata-se de uma narrativa sócio-interativo-discursiva, por isso a busca constante por uma linguagem de possibilidades, a partir de práticas educativas e de reconhecimento de reais condições em que se enquadram os indivíduos. Assim,

Paulo Freire e Educação são sinônimos em torno de um legado, sentido, vivido, construído e identificado pelas próprias experiências educadoras e formadoras.

A desigualdade social, tão cruel na frieza dos seres humanos e, tão evidente no alarme discursivo da palavra freireana é uma enorme consequência, inacabada devido à indiferença postulada pela cegueira do egoísmo e potencializada pelo silêncio que caracteriza o deserto da alma humana, quando ela não comunica e não vê o outro como completude na teia da linguagem que pode tornar-se vida, quando houver o respeito aos outros.

Por esta razão, considerar a inter-relação com as pessoas para que sejam capazes de realizar experiências e aprendizagens como seres inclusos para, depois, narrá-las como memórias que demonstrem a autonomia do ser em sua história e tornem sua essência biográfica como construtora do conhecimento e da educação pela sua própria natureza, fazendo-se luz, diante de um mundo fadado pela insensatez.

A princípio, focar nas narrativas de formação e saberes biográficos, abre-se uma discussão a respeito do autêntico legado teórico-metodológico, prático-pedagógico e ético, testemunhal de Paulo Freire, voltado à educação, tendo tudo isso como identificação da pesquisa (auto) biográfica que se remete à prática de histórias de vida como percurso e recurso, formação e ensino.

Sobre as perspectivas futuras do legado de Paulo Freire para a educação, Casali (2008, p. 33-34) sublinhou que Freire afirmou o essencial no processo histórico-cultural, brasileiro e contemporâneo como: a dignidade da vida dos milhões de excluídos do mundo; o valor e a importância estratégica da ação pedagógico-cultural-política desses excluídos como sujeitos, para eles próprios superarem sua condição; o diálogo e a ética como as qualidades centrais nesta ação e as pessoas como subjetividades ancoradas por vínculos afetivos, pessoais e culturais.

O ato de ouvir os outros através do processo dialógico quebra uma prática antidemocrática que, há muitos anos, está estabelecida como decurso de uma educação bancária que serve ao neoliberalismo, sistema que capitaliza os seres humanos como meros objetos mercadológicos, perdendo a essência de dizerem pelo menos quem são, onde estão, o que fazem ou o que sonham construir.

Logo, a dialogicidade torna-se fundamental na educação para celebrar as experiências e a formação do ser humano em suas construções biográficas, porque é preciso conhecer a herança formadora para poder continuar construindo

alternativas de inovação por mudanças políticas e práticas de formação, em razão de que as finalidades do sistema de educação evoluíram e, por isso, os educadores devem alterar sua forma de exercer a profissão diante da formação, saindo do modo linear do currículo oculto que apresenta um pensamento educacional unificado para todos. Com isso Imbernón (2005, p. 15) frisa:

Não obstante, cabe constatar que tantas coisas necessárias e tanta análise desorientam, e tal desorientação (ao menos sofrida por mim) tem sua causa no fato de que, buscando alternativas, avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas, com o objetivo de compreender o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia.

Considera-se fundamental romper com a linearidade posta pelo sistema e investir em outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de escutar outras vozes como a dos marginalizados. O pensamento de Freire é voltado para a importância de conhecer o mundo, por isso que ele diz que a história é um processo que condiciona a partir do conhecimento que é produzido. Para ele, conhecer o mundo significa conhecer a realidade social que se configura nas condições econômicas e materiais.

Portanto, o conhecimento não pode ser absoluto e as pessoas vão aprendendo cada vez mais no decorrer de suas vidas conforme seus questionamentos e, com isso, vão recriando seu conhecimento constantemente em atos de descoberta. Quimelli (2016, p. 20) revela que “o conhecimento em constante sucessão, tal que todos os novos conhecimentos quando estabelecidos como tal, tornam-se a base para o conhecimento que irá substituí-los”. Por isso, estar a par da realidade requer a assunção do pensamento crítico.

O pensamento crítico contrasta com o pensamento ingênuo, que vê o tempo histórico como... uma estratificação das...experiências do passado, do qual o presente de emergir normalizado e ‘bem comportado’. Para o pensador ingênuo, o importante é a acomodação e este ‘hoje’ normalizado. Para o crítico, o importante é a contínua transformação da realidade. (FREIRE, 2016, p. 20).

A partir da visão crítica, os seres humanos adquirem o nível de consciência, tornando-se capazes de compreender a realidade social e agir para transformá-la

em um mundo de condições mais concretas e lutar contra circunstâncias opressivas. Não basta apenas pensar e falar sobre (verbalismo), não basta apenas agir sobre (ativismo). Se o pensar e o agir dos seres humanos não estiverem integrados, conseqüentemente, não haverá transformação social.

### **O Legado Freireano Negado**

Ao discutir sobre o pensador da educação, no seu devido lugar, Basílio (2015) enfatiza as palavras de Gadotti (2015)<sup>2</sup> da seguinte forma: “é preciso rigor para falar de Paulo Freire”. “Ele tem um lugar no mundo garantido e reconhecido do seu trabalho com contribuição na educação, nas artes, nas ciências e até na engenharia”. É a abrangência do conhecimento dele que chama a atenção dos outros, principalmente, daqueles que veem em seus argumentos uma ameaça ao sistema de dominação e, por esse motivo, o depreciam.

A crítica a Freire é fundamental, pois, se não fosse criticado não seria lembrado pela sua teoria. Ainda considerando, Arroyo (2015), reforça que “a radicalidade dele tem que ser entendida dentro de nossa história”, principalmente pela proposta da educação popular que acolhe o “ponto de vista” do mundo.

As críticas ao pensador da educação não são de agora. Iniciam-se nas décadas de 1950 e 1960 pelo fato de que ele conscientizava o povo em nome da emancipação social, cultural e política dos grupos sociais excluídos e oprimidos. Ainda, conforme Arroyo (2019), “as manifestações atuais contra o educador só mostram que os setores conservadores continuam tão reacionários quanto à época da ditadura”.

Nos últimos anos, Paulo Freire tem sido novamente alvo de ataques e de defesas acaloradas. Uma profusão de dossiês, artigos e livros têm sido escritos no intuito de salvaguardar a sua obra e sua imagem de patrono da educação brasileira (KOHAN, 2019; ROMÃO; SILVA, 2020). As mudanças no Palácio do Planalto trouxeram à tona um movimento de desconstrução do legado freireano, no qual campeia o reducionismo, seguindo-se à trilha das diretrizes “hermenêuticas” de figuras polêmicas (CARVALHO, 2013; GUIEIRO, 2018; GIULLIANO, 2017).

---

<sup>2</sup> <https://educacaointegral.org.br/reportagens/paulo-freire-em-seu-devido-lugar/>, em 05 de maio de 2021.

Quando digo mudanças, trago à realidade político-sócio-histórica pela qual o nosso país vem passando durante a gestão negacionista do Presidente Bolsonaro, governo atual que se elegeu em 2019, em circunstâncias de golpe, desde a deposição da Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores. Diante disso, pelo fato de Freire ser um dos fundadores do PT e trazer um legado conscientizador, contra injustiças sociais, desperta críticas e a tentativa daqueles que desejam fragilizar a Teoria Freireana.

As críticas às obras de Paulo Freire não são uma novidade no campo educacional. O autor emerge como uma figura dominante e crucial nesse campo de forças e oposições que se tornaram contínuas, desde as eminentemente teóricas às relativas práticas educacionais. As disputas travadas no entendimento da realidade freireana configuram-se, no campo da pedagogia denunciadora, contra a ideologia, mediante processos de conscientização por uma experiência mais alargada do mundo, inclusive por meio do questionamento de suas contradições.

A compreensão dialógica; a sensibilidade para as problemáticas constantes; o lugar que a cultura exerceu progressivamente em sua obra e a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo são aspectos recorrentes. Ironicamente, as críticas feitas a Freire, no ápice de sua problematização sobre a educação (década de 1960) retornaram cinquenta e dois anos depois. Consequentemente, em um período também em circunstâncias de golpe, havendo um paralelo entre o “Golpe de 1964” e o “Golpe de 2016”.

O primeiro, configurado por imposição civil militar e o segundo caracterizado, ideologicamente, por articulação midiática, política e civil em tempos de fortes contextos neoliberais e a desigualdade social, no Brasil. Retomando o contexto de que já havia críticas a Paulo Freire, na década de 1960, Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 153) relata o conflito ideológico:

Apresentarei um pequeno estudo por mim realizado sobre o conflito ideológico brasileiro dos anos 1960 subsidiado nas matérias veiculadas pela imprensa, sobretudo pelo jornal paulistano O Estado de S. Paulo, francamente de direita, que ecoava o reacionarismo da época contra o ideal de construção de um Brasil mais justo e democrático, do qual Paulo era um dos líderes por meio de um processo educativo. Conflito que foi “concluído” e a derrota desse sonho e a vitória do golpe civil – militar, ao implantar uma ditadura que perdurou de 1964 a 1985.

Na sua edição de 17/9/1963, o Estadão publicou uma matéria apoiando a vereadora paulistana Dulce Salles Cunha Braga, da União Democrática Nacional (UDN) – partido de direita que a história consagrou entre nós brasileiros/as como o “partido dos golpes de Estado” (FREIRE, A. M. A, 2017, p. 153).

A publicação daquela época relatou que, o método em causa, “tem sido veículo de doutrinação marxista<sup>3</sup> sob pretexto de alfabetização”. (FREIRE, 2017, p. 154). Pelo fato de Freire lutar por uma educação progressista, político – educacional – libertária e esclarecer à sociedade sobre a importância de ter consciência, grupos de oposição que compõem o golpe atual tentam apagar da memória educacional brasileira o legado freireano, respeitado aqui e em outros países. Na atual circunstância e conjuntura política, vivencia-se, no Brasil, uma crise no contexto educacional que, diante de atitudes antidemocráticas, de poder e de ignorância, há o desrespeito e a desvalorização da Educação.

Não é justificável essa desvalorização, quando se trata de divergência, porque, a equipe de governo atual, juntamente com o presidente Bolsonaro, é composta por grupos elitistas de direita que não se preocupam com os desfavorecidos e, muito menos com o desenvolvimento da educação no país entre outras faltas, por exemplo, a desvalorização das universidades que vêm demonstrando repúdio às atitudes de Bolsonaro, sem falar também sobre a desvalorização do ensino de História, Filosofia e Sociologia, disciplinas essenciais na construção da intelectualidade do ser crítico no país.

Nas vias dessa discussão, é importantíssimo lembrar que o pensador consegue incluir os oprimidos e excluídos na história do Brasil além de deixar uma vasta obra capaz de abrir discussões problematizadoras sobre a Educação. Há alguns que criticam Freire sem argumentos, de modo que, não se sustenta diante de um pensador que se consagrou com obras clássicas como a “Pedagogia do Oprimido” e a “Pedagogia da Autonomia” (entre tantas outras) e, há também, aqueles que o criticam para ganhar visibilidade em cima do legado, por exemplo, Giuliano (2017, p. 11) chamando Freire de “Patrono do pau oco”.

Os leitores mais familiarizados com o mundo da pedagogia universitária brasileira reconhecerão que os métodos de Paulo Freire

---

<sup>3</sup> Atualmente, Olavo de Carvalho utiliza essa expressão como crítica ao pensamento freireano. O mesmo que se fazia há 55 anos.



e os seus influxos são apontados como o que há de mais moderno na relação professor-aluno. Nesse caso, aplica-se o conceito na qualidade de adjetivo, em outras palavras, é o entendimento de que o ato de ser atual constitui, em si mesmo, critério de valor – premissa de uma atitude preconceituosa que impede que se perceba no antigo o que nele há de perene.

Analisando-se tal passagem, há incoerências no que é dito: primeiro, porque a pedagogia deve ser discutida e valorizada em variados âmbitos, nas universidades principalmente; segundo, Paulo Freire não cria um método, mas abre uma ampla problematização sobre a importância da educação para o ser, demonstrando exemplos de que os seres humanos devem ter acesso ao conhecimento e tornarem-se sujeitos históricos em suas práxis e, terceiro, o pensamento de Freire torna-se atemporal e filosófico, porque a discussão é constante e ampla, interligando concepções do tempo entre o antes, o agora e o que virá depois, a procura de melhoras para a sociedade, tendo a educação como um dos principais meios de desenvolvimento e melhoria social. Nestas circunstâncias, a discussão sobre a educação brasileira na visão freireana mostra-se, de fato, realista na história de vida dos brasileiros.

Ainda, há outros subtemas descritos no livro em discussão, por exemplo, “A educação clássica é a opressão da ignorância”. Neste capítulo, considera-se um equívoco quando Fernandes (2017, p. 12 e 13) acha que os aforismos utilizados por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* são frases soltas, por exemplo, o aforismo “*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”. Esse aforismo, entre muitos, na engenharia discursiva freireana, além de desvelar o poder e a importância de reciprocidade da educação, é utilizado como título de um capítulo e não como uma frase solta.

Sabe-se que, na Linguística Textual deve haver um encadeamento entre o título e o texto e, se Freire trata do “educar” no aforismo citado, o próprio léxico traz um poder discursivo, ligado às ideias do texto, embora o aforismo se configure como um fenômeno linguístico que o transcende, trata-se de um paratexto, de uma máxima textual, algo que se revela. Esta forma de se expressar é um estilo que os filósofos utilizam para causar efeitos semânticos. Há filósofos que escreveram dessa forma, por exemplo, Nietzsche que escreveu “100 aforismos sobre o amor e a morte”, Schopenhauer que elaborou “Aforismos para sabedoria da vida” e Hipócrates que fez surgir uma obra com o título “Aforismos”.

Relativamente a isso, Maingueneau (2014) explica: “Dizer que o aforismo canônico é uma frase não é suficiente”. Mais adiante, o autor esclarece que “a aforização mantém uma relação paradoxal com o texto: por natureza, ela se opõe à textualização, porém se inscreve inevitavelmente ‘no interior’ de um texto”, porque “é o texto que ressalta a aforização” que pode vir com repetições de palavras, demarcando outro efeito de estilo como o paralelismo sintático como se pode observar, nos seguintes aforismos em *Pedagogia do Oprimido*:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador é o que escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2017, p. 81).

Os apotegmas freireanos são bem coerentes diante de seus argumentos. Seus efeitos proporcionam dinâmicas discursivas e filosóficas sobre a relação educador-educando. Em “Apontamentos sobre a ‘educação bancária’: Um estudo sobre a originalidade, a aplicabilidade, a verdade e a atualidade do conceito de Paulo Freire”, Nogueira (2017) abre uma discussão confusa a respeito da metáfora “educação bancária” que Freire utiliza com muita propriedade em *Pedagogia do Oprimido*.

Se ele utilizasse a expressão bancária como bancária mesmo, não haveria metáfora nesse sentido, a metáfora surge para demonstrar a imposição da linguagem, pois, quando imposta, não leva em consideração que o outro é um ser capaz de linguagem também e, nesse sentido, anula sua essência, sua vida. Tratar

de educação é tratar de linguagem, visto que, ela é a correlação entre os seres humanos, o pensamento e o mundo e esse alinhamento acontece na relação discursivo-interativa dos seres humanos.

Sobre a metáfora mesmo, a palavra imposta é claramente um “depósito” que o educando, tratado como um ente vazio, deva atender às ordens do professor bancário. Entende-se a discussão sobre o capitalismo, entretanto, em termos de efeito e estilo, a metáfora “bancária”, que Freire discute, é uma ironia para criticar a unilateralidade da linguagem – a imposição.

Para um educador que valoriza a filosofia da linguagem, que gosta da fala do povo no intuito de lhes dar a oportunidade da discussão, torna-se claro que a palavra do outro deve ser valorizada naturalmente enquanto condição de ser na sua ação, inserido no espaço e no tempo. Por isso, a importância da discussão sobre dialogicidade - fenômeno tão valorizado pelos gregos como Sócrates e Platão.

A ação humana não é o verbo. Ela está imbricada no discurso em coletividade. Dessa maneira, Freire propõe a teoria da práxis que é a palavra ser verdadeira na proporção da reflexão sobre a ação. Assim, o ser se faz presente como ser histórico pela sua vez de falar e não negar a história e nem fugir de suas ações, nem fugir do mundo.

Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens se encontrem molhados de realidade e não quando, significa um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica”. (FREIRE, 2019, p. 108).

Para construir uma identidade autêntica e tornar-se um ser capaz de se fazer presente em seu espaço, junto aos outros, e não anular a própria vida como ser-objeto, devido às circunstâncias de desigualdade, torna-se necessária a valorização histórica do ser que deve utilizar sua linguagem como demarcação de personalidade fortalecida pela busca do conhecimento, pois, se as pessoas na condição de excluídas cumprem com seus preceitos éticos, políticos e educacionais, terão oportunidades de lutar e demonstrar que são capazes de construir suas histórias de vida com dignidade.

Em contextos atuais, é discutida a ideia de que a problematização freireana contribui para desenvolver uma educação e uma sociedade democráticas. A

educação popular não deve se restringir apenas à sala de aula, mas, se desenvolver em trabalhos cotidianos de grupos presentes em bairros, sindicatos, associações, ONGs, entre outros, para construir aprendizagem que proporcione consciência crítica e desenvolver justiça e equidade contra qualquer tipo de violência, principalmente, a que causa miséria.

Lembrando Freire, que dizia que não adianta pensar a esperança como se fosse ato passivo ou esperar por alguém que faça alguma coisa, ressalta que é preciso construir o que vai acontecer no dia a dia. “Esse pensamento que surgiu com Paulo Freire e essas práticas que estão se enfrentando vão contribuir muito para a renovação política, a renovação da nossa concepção de educação, a concepção de uma democracia verdadeira para o nosso continente. Somos parte de uma história em andamento e temos que nos colocar nesse momento da história, com essa perspectiva. Como dizia Paulo Freire, vamos esperar”. (OSCAR JARA, in: Jornal Brasil de Fato, 2019).

A concepção freireana está sendo acometida devido às propostas de dialogicidade, de participação, de crítica e de consciência sobre as problemáticas políticas, sociais e educacionais que podem trazer mudanças. Opondo-se a isso, há indivíduos que lançam múltiplas invenções galgadas em ideias sem base, por exemplo, coloca-se que estudar Paulo Freire é “doutrinação”.

Como ponto de vista, percebe-se uma visão ilusória, pois não se pode doutrinar com propostas críticas que desenvolvem pensamentos e que os conteúdos são construídos a partir da realidade. É o que deixa bem claro a teoria de Freire. Também, há um grande motivo de críticas a Freire que é o entusiasmo de transformação através de uma educação em que os seres humanos sejam atores de mudança e não sejam manipulados.

Atualmente, seu pensamento contribui com um aspecto essencial para o Brasil e para outros lugares da América Latina que é a polarização política, o próprio confronto dialético que Freire esclarece, pois sempre havendo conflitos, haverá a busca da autonomia, principalmente, com o diálogo e a amorosidade para quebrar a involução democrática apresentada pela falta de respeito, pela falta de argumentos e a negação ao outro, tão presentes na atual situação da educação e da política brasileira.

A discussão política de Freire é contra essa ideia de que a subumanidade está no mundo para ser explorada por grupos como se a inferiorização de uns fosse

necessária para garantir a dominação de outros e o enfrentamento que ele coloca para a educação não é somente os cultos e os racionais se conscientizarem e moralizarem, mas conhecer e haver o diálogo com as culturas, as identidades e suas histórias. Em termos de discussão, com relação ao que foi introduzido até agora sobre Paulo Freire, sua vida, seus discursos aprimorados em conceitos e críticas e sua proposta vêm fortalecer a luta por uma educação a partir de um conceito político no intuito de que as pessoas sejam respeitadas pelas suas condições e sejam valorizadas e atendidas pelas suas necessidades.

Por isso, Freire não fecha suas discussões projetadas pelo fato de ter aberto um universo de conhecimentos sobre educação, mas, com certeza, deixa uma gama de debates que, para quem percebe realmente as experiências e as identidades freireanas, irá compreender que não mediu esforços para edificar o seu legado a favor da libertação dos oprimidos contra o autoritarismo. Compreender seu legado autobiográfico, requer peculiar atenção, principalmente, pelos seus discursos traçados durante seus escritos que reverberam para a condição do ser autônomo e livre.

Em suas narrativas, reconhece a importância da experiência do ser humano biográfico no mundo que deve se tornar sujeito narrador de sua vida e não objeto de manobra de grupos hegemônicos, dominantes e antidemocráticos. Assim, percebe-se que tal ideia amplia a discussão sobre o ser e sua dimensão existencial que o liberta pela possibilidade de correlação com a consciência, trazendo-lhe autonomia e reconhecimento no seu lugar e na sua história onde e quando deve fazer-se presente e atuante.

A discussão sobre educação se expande para outros países e o trabalho dele tem visibilidade mundial, pois os temas que aborda, são sociais e de interesse de todos. Freire se utilizou da prática de pesquisa de participação e interagiu com grupos que entravam em discussão sobre as realidades sociais. Era de sua intenção motivar o discurso de cada componente dos grupos, dando-lhes a oportunidade da palavra para que cada um utilizasse sua linguagem e narrasse suas histórias cotidianas, autenticando-se como seres biográficos capazes de desvelar suas realidades e tentar resolvê-las. O legado freireano foi discutido aqui como construção de sua sabedoria, nas vias das experiências educadoras formadoras.

Em pleno ano 2021, “Centenário de Paulo Freire”, esta pesquisa torna-se bastante atual e está configurada em um contexto político-social-educacional de

grande contestação e negacionismo. Por isso, a importância de resgatar e de analisar Freire por ele mesmo a partir de sua obra. Esta dissertação está configurada em cinco capítulos da seguinte forma: Capítulo I – Paulo Freire: um Pouco de sua História e Obra; O Pensamento Progressista Freireano Capítulo II – Pedagogia da Esperança – Primeiras Análises; Capítulo III – Experiências e Formação em Contextos (Auto) biográficos; Capítulo IV – Identidade, Linguagem e Narrativa e, ampliando as análises categóricas a partir da obra Pedagogia da Esperança, o Capítulo V – Consolidando a trajetória de educador: As Experiências do Educador Pensador da Linguagem, da Educação e da Sociedade; Os Caminhos na Linguagem do Educador Pensador; As Experiências do Educador Pensador Desdobradas em uma Teoria Educacional; As Experiências do Educador Exilado: As Inevitáveis Consequências da Educação como Ato Político; As Experiências do Educador Escritor: os Diálogos e Embates Amplificados; O Processo de Escrita da Pedagogia do Oprimido; Diálogos e Embates em Torno da Pedagogia do Oprimido e A Importância da Escrita da Pedagogia do Oprimido na Trajetória da Pedagogia da Esperança.

## CAPÍTULO I: PAULO FREIRE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E OBRA

### 1.1 De Menino de Jaboatão a Pensador da Educação

O pensamento político-educacional freireano demonstra uma ampla visão a respeito do quanto é importante ter a percepção do mundo através da leitura na vida dos seres humanos. Isso pode ser claramente visto na obra “A importância do ato de ler” quando o autor narra sua infância e traz ao leitor memórias das experiências de sua vida que esclarecem o entendimento de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p. 4).

No que pode ser considerada uma visão sinestética de sua infância, percebe-se que Freire exemplifica seu próprio tempo histórico constitutivo de início da vida para revelar aos seus leitores que, linguagem e realidade se entrecruzam dinamicamente nas relações entre textos e contextos, configurados na condição natural da vida das pessoas.

Aos cinco anos, demonstrou uma percepção quanto a uma desavença entre seus pais, mas não tivera consciência do que realmente estava acontecendo. Aquilo o deixava nervoso, sem dormir e a ter pesadelos. Isto significa que aquela situação era negativa para ele, ficando inseguro, mas, ao amanhecer, percebeu que tudo estivera bem e a harmonia havia voltado.

Demonstra sua subjetividade a partir do quintal de casa como ele diz: “Foi o meu primeiro não *eu* geográfico, pois que os meus *não eus* pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minha tia Dadá, uma espécie de bem-amada mãe negra que se juntara à família nos fins do século passado, menina ainda”. Percebe-se que a própria história de vida é demonstrada pela história de vida dos outros (o eu e os não - eus). No exílio, relembra com saudade quando aprendeu a ler e a escrever no quintal de casa com seus pais.

Ele enfatiza que sua coexistência confunde-se com outras realidades de desigualdades sociais e de autoritarismo, mas mostra simultaneamente a beleza da vida presente em seu mundo, configurada com elementos da natureza como uma forma de confrontar realidades positivas e negativas da própria vida, prevalecendo uma força de vontade diante das circunstâncias do mundo. Para ele, o mundo é o lugar material, concreto onde se sente e se percebe, principalmente, no agir, no lutar, como ele mesmo diz: “A Terra da gente envolve também o processo de luta

por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é afinal uma abstração”. (FREIRE, 2012, p. 45).

No decorrer de sua vida e obtendo um vasto conhecimento, a partir de suas experiências político-educacionais e educativo-formativas, vai demarcando seus pensamentos, ideias em discussões sobre a educação e a prática do professor ou professora, integrando essa prática às realidades sociais dos educandos e sobre a necessidade de desenvolver melhor o conhecimento e tê-lo como instrumento de libertação, demonstrando, a partir deste contexto, que colabora com uma herança que proporciona compreensões, através de estudos.

“A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu terraço, o sítio das avencas da mãe, o quintal amplo em que se achava”. (FREIRE, 2017, p. 9). Outros elementos caracterizam a narrativa do autor quando cita “a convivência com os irmãos, a percepção da natureza com a presença dos pássaros, os riachos, as ventanias, os trovões, as chuvas, além do medo de assombração” (FREIRE, 2017, p. 9).

Tudo isso reverbera para o modo como o autor percebe o universo sensível que transmuta sua consciência interativa de convivência para as realidades de aprendizagem que vão edificando sua vida: “Meu primeiro mundo foi o quintal de casa com suas mangueiras, cajueiros e fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado. Ali engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. (FREIRE, 2017, p. 19).

A aprendizagem da leitura e da escrita no mundo infantil perceptivo de Freire e o contato com os textos, as letras, a palavra e o contexto relatam a importância de ser alfabetizado pelos pais, à sombra das mangueiras no Bairro de Casa Amarela. Logo depois, esse processo de aprendizagem foi fortalecido pela professora primária Eunice Vasconcelos. Conforme Brandão (2017), Paulo Freire reforça que, “a leitura da palavra, da frase e da sentença jamais significou uma ruptura entre a leitura do mundo e a vida. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavra-mundo<sup>4</sup>”.

Dessa maneira, percebe-se a importância da práxis, porque, na palavra, há sua verdadeira proporção quando superposta na relação entre “reflexão e ação”. Tornou-se estudante de Segundo Grau no Colégio Oswaldo Cruz e, logo depois, formou-se no Curso Superior de Direito, na Universidade Federal de Pernambuco. Essa formação superior lhe deu a oportunidade de lecionar Língua Portuguesa no

---

<sup>4</sup> Palavramundo – Neologismo. Estilo do autor, pois Freire considera que palavra e mundo não se isolam, coexistem, por isso, o mundo anteceder à palavra.



mesmo colégio, onde foi aluno. Um fato curioso é que Freire irá demonstrar uma paixão pela Filosofia da Linguagem, diferenciando-se, passa a valorizar a cultura e o modo pelo qual as pessoas falam e narram suas necessidades. Isso é retratado no livro *Pedagogia da Esperança*, onde diz que “gosta de ouvir a semântica e a sintaxe do povo”.

Verifica-se uma questão da atenção e da valorização à visão de mundo que o ser guarda em si, enquanto experiências e conhecimento. Aos dez anos, Freire e sua família convivem com dificuldades financeiras. Sobre tal situação, ele narra da seguinte forma: “Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa”. “Vai afinando as pernas, os braços, os dedos” (FREIRE, 2012). Em Jaboatão, Freire teve experiências negativas e uma delas a morte de seu pai.

A partir dessa circunstância, vieram mais crises e a família dele vive a seguinte frustração: ter uma vida de classe média em Recife e, depois, viver com muitas dificuldades em outra cidade do interior, entretanto, lá houve acolhimento e ajuda de alguns amigos. Desenvolveu-se sem apurar rancores, sem se reclamar da vida sem, deixar que o “menino empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz”. (FREIRE, 2012).

Aos 16 anos, enquanto iniciava a segunda série do Curso Secundário, os amigos da mesma geração já haviam entrado na universidade. Anos mais tarde, depois de terminado aquele curso, inicia os estudos em Direito. Lá, havia um aprofundamento nos estudos de Língua Portuguesa que possibilitou a atuação, como professor, no colégio onde havia estudado. Como aluno do Curso de Direito, lutou pela redemocratização do Brasil, para desautorar a ditadura do Estado Novo, instaurada por Vargas, em 1937.

Através de um concurso, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Escola de Belas Artes - é aprovado, como Doutor, ao apresentar a Tese: “Educação e Atualidade Brasileira”. É nomeado ao cargo de professor de “Ensino Superior da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras”, da Universidade Federal de Pernambuco (FREIRE<sup>5</sup>, 2017)

---

<sup>5</sup> Ana Maria Araújo Freire

Quando Freire valoriza a profissão de educador, percebe-se dentro das classes dos oprimidos e excluídos, abnega a carreira de advogado, tornando-se um educador e, por isso mesmo, um grande pensador da Educação ao criticá-la na condição de ação inerte devido à prática bancária que desvaloriza as identidades dos educandos e fortalece a elite dominante.

Dessa forma, levanta a argumentação pelo fato de considerar que a Educação deve ser vista como um fenômeno dialógico na relação recíproca do educador com o educando capaz de despertar nos sujeitos suas capacidades de desenvolver o conhecimento que proporciona a reflexão crítica e a vontade de lutar pela mudança de um sistema hegemônico que, além de controlar a sociedade, exclui e aniquila os oprimidos.

Com essa visão libertadora e busca pelo fortalecimento da democracia no país, Freire desenvolve princípios na “ação dialógica” como matriz de ação democrática para banir a inércia da consciência por uma busca e uma preocupação mais urgente em relação às condições de vida das pessoas, por isso, em sua teoria, ele propõe um trabalho de desenvolvimento para o ser humano que é partir da “consciência intransitiva”, passando pela “consciência transitivo-ingênua” e chegando à consciência “trânsito-crítica”, que se dinamiza pela profundidade e interpretação dos problemas a partir de palavras geradoras e de temas geradores pelo agir educativo e pela busca de transformação.

Segundo Souza (2001), estudar demanda uma opção política que possa ser feita, a partir de noções teóricas em uma relação orgânica contraditória dos homens entre si e seu meio como práxis social por meio da qual o homem faz sua história estabelecida em sua cultura. Na história de vida dele, observa-se que é bastante influente a presença de sua primeira esposa, a Professora Elza. Com ela, viveu 42 anos e, conforme, Brandão (2005), “era uma vida de amor, diálogo, generosidade e cumplicidade. Ela foi sua grande encorajadora nas discussões pedagógicas”.

Ao elogiá-la, em uma entrevista, Freire (2019) comenta: “Sem a Elza no exílio, dificilmente eu poderia tá falando como falo hoje. Elza foi a força. Uma das grandes forças que eu tinha mesmo no tempo da cadeia. Trabalhei enormemente no exílio, por isso pude me preocupar com o Brasil”.(FREIRE, 2019). A professora Elza nasceu em uma família de classe média do Recife; foi professora normalista aos 19 anos e atuou como professora e diretora de várias escolas em Pernambuco. Ela se

envolveu nas questões educacionais com visão crítico-reflexiva, presente na sua prática pedagógica.

Elza foi a maior inspiração para que Paulo Freire desistisse da advocacia e seguisse a carreira de educador. Como professora, também desenvolveu estudos, fundou instituições e envolveu-se em atividades que propunha discussões político-pedagógicas e valorização da escola pública. Era pedagoga e exerceu, com grande vigor, a vocação de educadora. Envolveu-se nos trabalhos de métodos de alfabetização e também nas pesquisas feitas nos “grupos de cultura”. Com Freire, educou dois filhos e três filhas que seguiram carreira de professoras.

A presença e as ideias constantes de Elza na vida de Freire foram essenciais, principalmente, durante o exílio, pois como esposa atuante e preocupada com sua família sempre esteve presente como mãe e educadora e muito preocupada com as causas que Freire defendia (BRANDÃO, 2017). Depois de ter cinco filhos para cuidar e educar e, esposa de um marido exilado, ela se dedica a uma vida mais caseira, embora, depois retome as atividades voltadas para a educação. Tempos depois, Freire perde a grande companheira que, segundo sua filha, Madalena Costa Freire (2019), “a figura da mãe foi quem estruturou a família, pois era uma pessoa muito forte, muito lúcida, muito guerreira, por ter a consciência do marido preso e, ao mesmo tempo, cinco filhos [...]”<sup>6</sup>.

Tempos depois da morte de Elza, Freire casa-se com Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema. Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, obtém o título de Mestra em Educação: História, Política, Sociedade e, em 1994, conclui seu doutorado também em Educação. Ela se torna sucessora legal da obra freireana e vem publicando livros inéditos em diversas línguas da Europa e do Oriente. Também, vem defendendo o legado freireano contra críticas atuais. Essas duas professoras tornam-se um exemplo da força feminista e da contribuição que têm quanto ao legado freireano, principalmente, pela busca de uma melhor educação e desenvolvimento da igualdade social.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8>, em 27/09/2019.

## 1.2 O Pensamento Progressista Freireano

A palavra progressista designa o significado àquele ou àquela que é a favor do progresso, das transformações políticas ou reformas sociais, que é do campo da esquerda e que simpatiza o pensamento socialista ou marxista. Através das ideias de Freire, a Educação Progressista traz uma proposta autogestionária, porque a escola deve se organizar com intenção de criar formas institucionais de mudança como: assembleias, conselhos, eleições e reuniões, havendo o envolvimento das instituições políticas da sociedade contra a assistência dominadora do Estado que tem o controle e que anula a autonomia da sociedade. Nesse sistema, são os alunos que escolhem o conteúdo e a matéria que devem estudar.

São criados diferentes meios para que os alunos criem suas próprias condições de estudo, ligadas às suas histórias de vida como seres biográficos. Há, dessa forma, uma preocupação com as necessidades dos indivíduos ou do grupo pelo qual ele participa e o conhecimento gerado é reconhecido a partir das experiências adquiridas pelo grupo. A avaliação desse sistema considera a vida do aluno como ser histórico subjetivo e não somente o conteúdo. A relação entre o educador e o educando, nesta concepção, deve desconsiderar qualquer forma de poder, mesmo que haja uma diferença entre eles.

Torna-se necessário que o educador mantenha uma relação de reflexão e dialogicidade em comum com o grupo de educandos sem transformá-los em meros objetos manipulados. Deve haver uma liberdade recíproca e a ideia de autoritarismo do professor deve ser quebrada. Esta tendência é antiautoritária e sociológica, tornando-se uma prática do estudo do meio ao serem valorizadas as experiências, a partir de práticas educativas e das histórias de vida.

A educação progressista, fundamentada nas ideias de John Dewey (2011) renega o conservadorismo e busca desenvolver uma prática em favor do desenvolvimento social. Freire (2018), baseando-se nesta filosofia, critica a educação bancária e põe em discussão a educação problematizadora revolucionária. Esta tendência se caracteriza como: “libertadora”, que é a corrente pela qual Freire se identifica e se destaca com seus trabalhos políticos, sociais, educativos e autobiográficos; “libertária”, pois destaca o conhecimento sistemático pela ideia de que só terá sentido quando houver seu uso real, prático e “social dos

conteúdos” ou “histórico-crítica”, porque defende a visão dialética como meio de transformação das realidades sociais contra o sistema neoliberal.

No início da década de 1960, esteve engajado em vários movimentos sociais e políticos, inclusive, foi um dos fundadores dos Partidos dos Trabalhadores ao lado do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. A Educação Popular ganha ênfase e as propostas de ações sócio-educativas são mais para o povo, e a serviço das causas populares. O ideário progressista traz como finalidade o desenvolvimento do trabalho da educação no sentido de proporcionar aos seres humanos autoridade consentida para obter consciência, autonomia e capacidade de enfrentamento aos problemas sociais.

No Brasil, esta corrente ganha força nos ideais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com outros envolvidos na educação como: Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que irão influenciar outros pensadores, havendo como destaque Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. A educação deve ser tratada como uma luta permanente, por isso a ênfase em sempre manter a relação entre educação e realidade social, em busca de um ser mais presente pela sua consciência.

Como o trabalho do pensador progressista começa a ter visibilidade no campo socioeducacional, desperta-se o interesse daqueles grupos que não aceitavam a conscientização do povo e nem a mudança social. Inclusive, quando é exilado, durante a Ditadura, seu projeto político é descartado e o governo, daquela época, implanta outro sistema, denominado de MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que, segundo Boal (2010)<sup>7</sup>, criador do “Teatro do Oprimido”, esse movimento trazia o lema prescritivo: “É preciso ensinar as pessoas a ler para que elas possam ler as ordens do que vem por escrito”. Isso comprova a oposição em relação ao que Freire propunha em termos de educação e de democracia.

Sempre criticou a educação excludente e elitista, havendo, como contraponto, a valorização de uma educação que contribuísse para o desenvolvimento do ser humano em sociedade no âmbito da igualdade. Sua obra influenciou e influencia muitos educadores-pesquisadores em vários países, além de ter sido reconhecido como principal pensador da educação brasileira.

---

<sup>7</sup> Vídeo Documentário: Paulo Freire Contemporâneo HD mp4, TV Escola.

Pelo fato de se destacar com a proposta de alfabetização, porque havia nisso a visão de desenvolver as pessoas com práticas de leitura e de escrita, motivou toda uma geração como: professores, estudantes, intelectuais, artistas, e grupos de esquerda. Incentivando a alfabetização e fortalecendo os movimentos de cultura e de educação popular, tornou-se coordenador do PNA (Plano Nacional de Alfabetização).

Os grupos de direita, civis e militares sentiram-se ameaçados por terem receio de perder privilégios e, devido a isso, durante o Golpe de 1964, as propostas freireanas foram perseguidas. Naquele ano, Freire foi preso no 4º Exército em Recife, ficando, detido, setenta dias e, depois, enviado para o exílio. Lá, escreve *Pedagogia do Oprimido*.

Passando um período de quinze anos e, com a Anistia, em 1979, volta para o Brasil. Suas temáticas se desenvolvem nas abordagens sobre: educação, politicidade, humanização, democracia, diversidade, liberdade, autonomia, cultura, dialogicidade, desigualdade social, esperança, enfim. Toda construção do conhecimento freireano traz uma postura ética de luta por um Brasil melhor para que, aqueles excluídos da história, sejam incluídos, respeitados e tenham realmente uma vida digna.

Para quem defende a Educação Progressista e a considera como objetivo que contribui para o desenvolvimento do ser em sociedade, principalmente, aos que não têm acesso ao conhecimento, por isso mesmo, são oprimidos e marginalizados, torna-se imprescindível saber que Paulo Freire deixa um legado capaz de mergulhar o ser nas discussões mais amplas e voltar com respostas e problematizações sobre o que se fundamenta realmente a Educação.

## **CAPÍTULO II: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM CONTEXTOS (AUTO) BIOGRÁFICOS**

### **2.1 Entre a experiência e as práticas educadoras tradicionais e progressistas**

É pela experiência que o ser humano terá memórias para interpretar, narrar e revelar conhecimentos em tempos vividos, em momentos de alegria, em momentos de dor, individuais ou sociais. Percursos que o sujeito tem para si e se revela para os demais. As autobiografias são narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem, nas próprias narrativas, a autocompreensão, o conhecimento de si.

Por isso, incluir Paulo Freire como sujeito nos caminhos da pesquisa em (auto) biografia e educação é adentrar no universo de suas experiências e identidades na Pedagogia da Esperança, trazendo, para esta discussão, uma abordagem sobre a experiência a partir da dimensão científica autobiográfica em educação sobre as histórias dele, configuradas em narrativas que descortinam suas ações, seu tempo, seu espaço e suas reflexões enquanto sujeito ativo com base na visão de vários autores que discutem sobre a importância da experiência no processo de formação.

Para Delory-Momberger (2008, pp. 25 e 26): “A pesquisa biográfica analisa os efeitos da educação sobre os processos de biografização no campo da tensão entre as disposições e condutas individuais e os âmbitos estruturais da socialização biográfica que são abordadas as questões da sociologia da educação”.

Retomamos esse pensar de Larrosa por nos falar de perto da relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, daquilo que nos acontece e que constitui, certamente, um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto) biográfica em Educação. (PASSEGGI, 2011, p. 48)

Conseqüentemente, envolvendo o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e o ser, no conceito da experiência, mas também, confrontar a educação tradicional e a educação progressista, apresenta-se a ideia de que o método tradicional apenas transmite os conteúdos aos alunos como modo de docilidade, repetitividade e obediência o que, para a visão freireana, essa prática é considerada como educação

bancária e se distancia das experiências adquiridas pelo educando, porque essas são necessárias para que haja o engajamento entre o que o educando já sabe e o que o educador propõe como método de elaboração do conhecimento.

A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno. Estão além do alcance da experiência que ele já possui. Conseqüentemente, precisam ser impostos; mesmo que bons professores usem artifícios para mascarar tal imposição a fim de minimizar seus aspectos obviamente brutais. (DEWEY, 2011, p. 21).

É compreendido que a educação tradicional apresenta uma prática individual, pois, seguir os conteúdos como conhecimentos absolutos e produtos acabados, é manter uma imposição por gerações antepassadas e é suficiente para desenvolver educação como se o que foi construído está determinado para o presente e para o futuro. Para a educação progressista, deve haver uma união da experiência real com educação, para que, verdadeiramente haja aprendizagem conforme a realidade.

Quanto à necessidade de uma teoria da experiência, enfatiza-se que deixar de lado o método tradicional não é a resolução do problema, entretanto, experiência e experimento não são ideias que se explicam por si somente. Ao contrário, seus significados são parte de um problema a ser explorado. Para saber o significado de empirismo, é necessário compreender o que é experiência.

Algumas experiências podem variar dependendo das circunstâncias, conforme seus acontecimentos e podem até mesmo se tornarem deseducativas, produtoras de indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação; podem proporcionar habilidade automática, serem prazerosas, negligentes e preguiçosas. Podem ser desconectadas também, o que acarreta ações dispersas e isoladas, causando insatisfação.

O ensino tradicional proporciona experiências erradas, em razão de que, muitos alunos se demonstram insensíveis, desmotivados e entediados a tais ideias por serem limitados quanto ao poder de julgamento e capacidade de agir com inteligência própria diante das situações. Por que há um distanciamento entre o que se aprende na escola e a experiência que o aluno pode demonstrar do seu cotidiano e ficarem condicionados a estudos rápidos e ocasionais?



Tudo certo que a educação tradicional não deixa de ser educação, entretanto, esse método é considerado falho e defeituoso no tocante às experiências futuras. Tudo depende da qualidade do ensino sobre dois aspectos: o primeiro de ser agradável ou desagradável e, o segundo, preocupa-se com as experiências posteriores, pois não há início de uma experiência em sua base. O que importa é proporcionar situações de atividades agradáveis como estímulo às experiências advindas.

Penso que um conhecimento superficial da história da educação já é suficiente para comprovar que apenas os inovadores e aqueles que lutam pelas reformas educacionais sentem a necessidade de uma filosofia da educação. Aqueles que aderiram ao sistema estabelecido necessitam apenas de algumas belas palavras para justificar as práticas existentes. O verdadeiro trabalho foi feito de acordo com hábitos tão fixos a ponto de se tornarem institucionalizados. Cabe à educação progressiva se inspirar na lição dos inovadores e dos que lutaram por reformas no passado, e buscar, com mais urgência e mais pressão, uma filosofia da educação baseada em uma filosofia da experiência. (DEWEY, 2011, p. 30).

A experiência surge como base para a teoria da educação progressista, porque almeja às questões de convivência mais democrática e educativa. Planejar esta educação é difícil, porque requer adentramentos em contextos amplos como: questões sociais, históricas e culturais. Esta afirmação surge pela ideia de que é importante apropriar-se da teoria já existente, para considerar as experiências e seguir ao que é preciso melhorar, em termos de coerência, com relação aos conteúdos e aos métodos educacionais apropriados.

Perpassando essa questão de dificuldade, o que mais importa é lutar por uma educação mais humanizadora e, por isso mesmo, ética e democrática, levando-se em consideração as histórias de vida e as experiências como pontos fundamentais de propostas sociodemocráticas.

## **2.2 O Sujeito Moderno e o Sujeito da Experiência - (Auto) biografia e Experiência Formadora**

Dando continuidade à discussão sobre a experiência e a apropriação do conhecimento, que deve ser desenvolvido a partir de práticas educativas e

formativas em processos de aprendizagem do sujeito experiencial, torna-se importante entender a relação que há entre o sujeito da experiência e a experiência formadora em contextos (auto) biográficos.

De acordo com Larrosa (2018, p. 18), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Portanto, o autor vem alertar que o excesso de informação, de opinião, de trabalho e, conseqüentemente, a falta de tempo anulam o fenômeno da experiência. Isso significa um problema para os seres humanos, pois precisam desse fenômeno para construir suas memórias e suas histórias de vida, registrando-se como seres históricos, conscientes de si e do mundo pelo conhecimento adquirido, como é demonstrado nas narrativas de vida de Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de experiência é que é necessário separá-lo de saber sobre o que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2018, p. 20).

Constata-se que há uma compreensão distinta entre o sujeito moderno e o sujeito da experiência. Esta distinção pode ser percebida quando o sujeito moderno (epistêmico) é sucumbido pelo excesso de informação, imposição da opinião, falta de tempo e acúmulo de trabalho. Quanto ao sujeito da experiência, entende-se que esse se caracteriza como um território de passagem, um lugar de acontecimentos, de marcas e vertigens, de efeitos e afetos, de passividade e receptividade e disponibilidade por sua abertura essencial, de se expor ao risco. Não sendo dessa maneira, é incapaz de travessia, de perigo, de experiência. Heidegger (1987, p. 143) assim, expressa:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos

transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo.

O sujeito da experiência é definido por Larrosa (2018, pp.28 – 30) como um sujeito sem forças, precisamente, porque aquilo que se faz experiência dele se apodera. Pelo fato de ter a experiência como aquilo que acontece ao ser e esse é um território de passagem, experiência é uma paixão na relação com o outro não estando em si próprio, sendo possuído pelo desejo do outro, havendo prazer e dor, felicidade e sofrimento.

Outro ponto de vista discutido é que o saber de experiência está entre o conhecimento e a vida do ser humano e funda-se numa ordem epistemológica e numa ordem ética. Contudo, o conhecimento atual tem como essência a ciência e a tecnologia. Isso é externo ao ser humano e, cada vez mais, mercadológico e, por sua vez, a vida, fica reduzida à dimensão biológica que também permanece induzida pela lógica do Capital e do Estado.

O saber da experiência é um saber que não se pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2018, p. 32).

O autor discute duas notas sobre o saber da experiência. Uma delas é a qualidade existencial, o ser apropria-se de sua vida que não está determinada e que se demonstra uma raridade. “O que faz impossível a experiência, faz também impossível a existência” (LARROSA, 2018, p 33). Em outra nota, é discutido a respeito de como evitar a confusão entre experiência, porque essa é singular, produz diferença, heterogeneidade, pluralidade, é irrepetível, imprevisível, não se pode prever nem predizer. Já o experimento é genérico, produz acordo, consenso e homogeneidade entre os sujeitos, é repetível e previsível. Neste caso, descarta-se a ideia de sujeito experiencial.

El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir de ahí, se puede pensar la relación entre esa misteriosa entidad que el sujeto (el sujeto de la autoconciencia, pero también el sujeto social, el sujeto histórico, el sujeto cultural, etc.) y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. (LARROSA; ABRAHÃO 2004, p. 11-13).

A narração é um gênero discursivo onipresente. É uma prática inerente à identidade do sujeito da esperança que a utiliza para contar vivências de si mesmo na convivência com os outros. Essas histórias são adquiridas e desenvolvidas em processos, históricos, sociais, culturais e autoconscientes em eventos onde as pessoas fazem parte e se relacionam a partir de suas próprias linguagens, discursos, espaços e tempo.

Seres humanos e temporalidade se inter-relacionam do início ao fim da vida. Como diz Larrosa (2004) *La vida humana es, en su misma esencia, tiempo*. É nessa relação entre vida e tempo que os acontecimentos tornam-se fluidos gradativamente, no relato da própria existência a partir de experiências que se configuram no passado, relacionadas ao futuro prospectivo que se abre no próprio tempo presente é, conseqüentemente, o reflexo de si no tempo presente que se torna o reflexo dos próprios seres humanos em seus essenciais momentos e memórias, narrados, conforme suas culturas, suas linguagens e suas vidas.

El tiempo de nuestras vidas está constituido por el pasar de lo que nos pasa, por nuestra experiencia. Y, en tanto que interpretada, la experiencia presupone también una articulación temporal. Lo que acontece no es un acontecimiento entre una seire discreta de acontecimientos, sino un acontecimiento em el curso de una vida. Lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es em la historia de nuestras vidas que los acontecimientos accenden a um orden y a um sentido. Es em una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida em una secuencia significativa. (LARROSA, 2004, p. 17).

Abrindo uma reflexão sobre o poder que a narrativa tem, quando manifestada pelo sujeito da experiência, é necessário entender o que Passeggi (2011, p. 147 – 154) discute a respeito das narrativas autobiográficas e a resignificação da experiência para o ser humano. Ainda, a respeito dessa discussão, faz recortes

sobre compreender e (re) significar a experiência nas práticas de formação; apresentar a experiência com grupos reflexivos no processo de formação de formadores e identificar a ligação entre a linguagem, a reflexividade e a consciência histórica, sendo esta última o ponto decisivo para o ser, situando-se no tempo e no mundo, capaz de transformação. A autora ressignifica a palavra “experiência” nas seguintes traduções do alemão para o português:

*Erlebnis* traduz-se, geralmente, por experiência “vvida” ou “vivência”, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de *aventura*. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: ex, em *experintia* significa “saída de”. A associação entre viagem e perigo, como afirma Jay (2009, p. 29), ativa o vínculo entre memória e experiência e induz a crença de que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem”. Por extensão, a compreensão de experiência vivida só se atingiria no final da existência, quando cessa para o sujeito a possibilidade de ressignificar sua experiência. (PASSEGGI, 2011, pp. 147 – 154)

Partindo dessa definição, pode-se observar que a autora discute as ideias de Dilthey (2011) que se opõe às visões subjetivista e racional, considerando a consciência histórica como forma de autoconhecimento. A respeito disso, vem dizer que a experiência deve situar-se no contexto imediato das tradições, que por sua vez se amplia em círculos cada vez mais amplos para se estender à totalidade histórica, até atingir um conhecimento histórico universal.

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida”? (PASSEGGI, 2011, p. 149).

É, a partir da reflexão da escrita da vida, que se tem uma compreensão da consciência histórica dos contextos inerentes ao ser, esse modo de consciência

emerge no ato de dar sentido à experiência vivida. Isso significa que o poder de narrar configura registros de contextos experienciais, por isso que a escrita faz entender esse processo de distanciamento necessário para compreensão da realidade. Nesse sentido, o poder de narrar, corresponde à mediação biográfica:

Essa unidade corresponde à *dimensão hermenêutica* da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência o saber dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico. Essa é uma das conclusões de Larrosa (2002, p. 25) como nota sobre a experiência: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida”. A lição adquirida da experiência dessa travessia é compreender-se como si mesmo transformando ou, como diria Ricoeur (1990), como um *si mesmo refletido*, mediante a narrativa autobiográfica. (PASSEGGI, 2011, p. 152).

Na estreita relação humana e ressignificância, as experiências são construídas e vistas a partir das histórias de vida em formação e que configuram uma construção da identidade, envolvendo vínculos entre linguagem, reflexividade biográfica e consciência histórica nas narrativas de si. “As vidas são textos sujeitos à revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante”. (BRUNER e WEISSER, 1995). Logo, a experiência manifesta-se ao que acontece diretamente com o ser humano e que dará sentido àquilo que o afetou, ou melhor, o ser faz uma releitura do que aconteceu e o comoveu em sua vida, anteriormente.

É necessário considerar os conceitos que Passeggi (2016) problematiza sobre o sujeito biográfico em pesquisa científica, explicando as seguintes definições quanto à utilização linguística do prefixo “auto” sem parênteses, quando se tratar de narrativas na primeira pessoa (eu/nós) ou o prefixo “(auto)” com parênteses, quando se tratar de narrativas na terceira (ele/ela) que é, nesse caso de estudo, a narrativa autobiográfica freireana, quando ele mesmo fala como autor, narrador e personagem caracterizando-se com sua subjetividade explosiva. Diante disso, Passeggi (2016, p. 48) justifica e defende:

O uso dos parênteses em pesquisa (auto)biográfica pode ainda se justificar pela junção de dois trabalhos com narrativas: o da pessoa que narra sua vida (narrativa autobiográfica) e o do pesquisador que narra a vida de outrem (narrativa biográfica). A alternativa dos

parênteses diz, portanto, respeito a essas economias. O que quero defender aqui é que, do ponto de vista teórico-conceitual, importa distinguir esses dois tipos de escrita (*grafia*) da vida (*bio*), e dois trabalhos distintos. A reflexão sobre si mesmo, realizada na primeira pessoa, trabalho autobiográfico, e aquela realizada sobre a vida do outro, trabalho biográfico, geralmente escrito na terceira pessoa. Daí a importância se desenclausurar o eu (auto) quando se tratar de narrativas na primeira pessoa.

O conceito (auto) biográfico surge pela transição da Sociologia, pelo fato dos seres humanos narrarem a própria vida em práticas sociais e, da Literatura, pelo fato de ser alusivo ao gênero literário, havendo dessa maneira, um desprendimento disciplinar, melhor dizendo, esse conceito entra na abrangência da educação, ampliando o conhecimento autorreferencial. Sobre essa transição, Passeggi (2016, p. 51), vem propor:

Proponho então que a introdução do (auto) entre parênteses sinaliza esse deslizamento disciplinar da Sociologia e da Literatura para a Educação. E a solução prática encontrada na pesquisa educacional é o de preferir noções mais amplas, narrativas autobiográficas, narrativas de si, narrativas autorreferenciais. O processo de adjetivação (autobiográfica, de si, autorreferenciais) permite caracterizar sua natureza dentre numerosas opções (narrativas biográficas, jurídicas, bíblicas, místicas, ficcionais etc.). Ademais, permite incluir as modalidades oral e escrita, assim como sua realização mediante outros sistemas semióticos (gestos, desenho, grafismo, vídeo, cinema etc.).

Não obstante, a autora afirma que, para o ser humano (criança, jovem ou adulto), narrar a própria experiência é um ato performativo, pois narrar faz algo acontecer no mundo e na vida e que pelo ato da narração se percebe em (trans) formação com retrospectivas da própria experiência. “Falar de si mesmo e das experiências vividas é fazer de si um outro e em retorno constituir-se na sua singularidade”. (PASSEGGI 2016, p. 53).

Um fato bastante interessante acontece quando, ao discutir sobre autobiografia, questiona a narrativa na primeira pessoa (eu) em busca de uma justificativa em que o autor empírico coincide com o narrador e o personagem da história narrada, por isso o critério textual geral, a identidade do nome (autor - narrador – personagem) para caracterizar o autobiográfico. Nestas circunstâncias, Lejeune (2016, p. 54) afirma: “é ainda com base nessa identidade do autor –

narrador – personagem que se firma, na escrita, o pacto autobiográfico, alicerçado num pacto da verdade da parte da pessoa que escreve para com a pessoa que lê”.

Se a virada narrativa, discursiva, biográfica, coloca no centro da investigação a palavra do sujeito, os parênteses no (auto)biográfico se justificam apenas para se referir ao mesmo tempo ao biográfico e ao autobiográfico, mas quando o narrador-personagem-autor coincidem na narrativa, o mais apropriado seria eliminar os parênteses do (auto) para desenclausurar o eu e por foco na sua subjetividade explosiva. (PASSEGGI, 2016, p. 54).

Ao considerar a educação como ambiente biográfico, a autora descreve noções de biografização que acontece quando alguém narra a história do outro, agora, a autobiografização acontece quando alguém narra acontecimentos de sua própria história. Trata-se de duas atividades de interpretação que dá sentido às experiências narradas, uma produção textual que se materializa para narrar as histórias de si e, outra, para narrar as histórias de outra pessoa. De acordo com Passeggi (2016, p. 55):

As narrativas biográficas e autobiográficas se realizam mediante um gênero discursivo escolhido pelo narrador dentro de um repertório culturalmente herdado (autobiografia, biografia, memorial autobiográfico, carta, diário, poesia etc.). Mas, elas podem também emergir como narrativas mínimas. Para Bertaux (2010, p.18, grifos do autor), “existe narrativa de vida desde que haja descrição sob a forma narrativa de um fragmento da experiência vivida”. Essa percepção de uma concepção minimalista de *biografização* e de *autobiografização*, é também sugerida por Delory-Momberger (2012), ao se referir às histórias de vida de um momento, de um instante, de uma hora, de um dia.

Enquanto que a biografização e autobiografização são produções textuais, a heterobiografização é recepção textual e, diante disso, o leitor ou o ouvinte busca compreender a história do outro. Sobre isso, Passeggi (2016, p. 56) vem dizer o seguinte: “identifica-se com ela ou a ela se opõe, o que lhe permite melhor se conhecer e, se auto (hetero) formar”.

Ainda, a respeito dessa discussão, há três conceitos interligados que se debruçam sobre os atos de narrar e ouvir as experiências de vida que são: a reflexividade autobiográfica que é o retorno a si mesmo para elaborar a experiência



como outro; a aprendizagem autobiográfica que é a capacidade autopoiética do sujeito organizar suas experiências, atribuindo um sentido à história de sua vida na relação com o contexto social; a memória autobiográfica por ter uma ligação com os conceitos anteriores (reflexividade e aprendizagem autobiográfica) é compreendida como uma disposição humana para guardar, evocar, reconhecer pessoas, imagens, paisagens, impressões, vinculadas a experiências com significados pessoais.

Este conceito está relacionado à sinestesia enquanto apuração dos sentidos como: a visão, o olfato, o paladar entre outros e o capital autobiográfico que, segundo Passeggi (2016), é, portanto, o conjunto de saberes, construídos por aprendizagens autobiográficas realizadas nas mais diversas situações, ao longo da vida, e ao qual se recorre nas ações cotidianas e em momentos de virada autobiográfica”.

Há uma classificação, de fato importante, que faz dos sujeitos autobiográficos, partindo das ideias de Delory-Momberger e Theodor Shulze, por exemplo, ao inscrever três tipos de sujeitos autobiográficos como: o sujeito do conhecimento (epistêmico), capaz de conhecer, o sujeito do autoconhecimento (autobiográfico), capaz de voltar a si mesmo e o sujeito da experiência (empírico), sobre esse tipo de sujeito, Passeggi (2016, p. 57) faz a seguinte descrição: “Ele se situa num tempo delimitado por sua vida pessoal que vai do nascimento à morte, e nesse percurso único, ele age e padece sob o impacto de normas, leis biológicas e culturais, sanções e poderes, recompondo-se e se auto (trans) formando continuamente, ao longo da vida”. Percebe-se uma discussão quanto à valorização do sujeito de experiência (empírico), tendo em vista que a sociedade moderna está dando mais valor ao sujeito epistêmico devido ao avanço científico e desvalorizando a subjetividade humana.

Diante disso, torna-se necessário haver um equilíbrio entre o sujeito do conhecimento e sua objetividade e o sujeito da experiência e sua subjetividade para que haja uma valorização do conhecimento em sua progressão e amplitude, porque o conhecimento parte do saber de experiência em seu processo autobiográfico.

### **2.3 Caminhando para Si - Saberes de Experiência e Formação**

Na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica, são considerados os caminhos da vida atual, peculiar pela pluralidade das experiências educativas, sociais e profissionais. As histórias de vida se singularizam nas histórias individuais. As origens dos estudos (auto) biográficos são constituídas por histórias de vida que se transversalizam nos estudos científicos, sociais, educacionais e humanos.

pensar o “biográfico” como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Do ponto de vista do “sujeito aprendente” Josso (2004) ao abordar sua temática, em relação às experiências, desperta, no âmbito educacional, a necessária busca do conhecimento contra um sistema que capitaliza o ser, havendo como ponto de partida, a importância de desenvolver projetos de história de vida e de autoformação.

É por isso que este “mercado” suscita tantos interesses e levanta controvérsias. Mas perderemos uma oportunidade única se dirigirmos a atenção apenas para as questões do “emprego” e das “tecnologias”. A nossa matéria são “pedras vivas”, as pessoas, porque nesse campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se. (NÓVOA 2004, p. 14)

Ainda, expandindo o que foi dito, anteriormente, Nóvoa (2004) traz o seguinte questionamento: “Quem forma o formador”? Havendo como resposta os três meios da formação em universos de experiência, tais como: a “autoformação” no sentido de formar-se a si próprio; a “hetero-formação”, de modo que, esse tipo aconteça com os outros em coletividade e, por fim, a “eco-formação que significa formar-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes e das tecnologias)”.

No tocante à problemática do sujeito, como centro de preocupações, sobre o conhecimento e a formação, há uma grande discussão acerca das narrativas de vida do sujeito aprendente, a história de vida como definição de metodologia de pesquisa

e de formação e os círculos acadêmicos. Percebe-se que o ser humano, em sua condição existencial pode desenvolver a *autopoiesis* pela busca de produzir, para si, aprendizagem; fazer valer a sua condição de pessoa pelas próprias experiências e pensar-se como sujeito crítico atuante no tempo presente em sua vivência, a partir do conhecimento consciencial.

Se a reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2004, p. 41).

É preciso estar atento às experiências passadas (psiquismo), que podem interferir na condição do tempo presente, porque os indivíduos se identificam com suas experiências e se enraízam nelas, reconhecendo-se mais lúcidos diante das circunstâncias que podem afetar a identidade e a subjetividade do ser. A própria lucidez das aprendizagens experienciais e do processo de formação torna-se um modo relevante de elaboração e de integração do saber-fazer e do conhecimento como direcionamentos para causar efeitos de mudança.

As transformações das identidades e subjetividades são muito variadas, pois, de um modo geral, caracterizá-las é falar de acontecimentos, atividades, situações ou encontros em contextos de determinadas aprendizagens. À vista disso, o empenho biográfico requer dinamismo para desenvolver a narração e a aprendizagem experiencial no seguimento da formação e da consciência do ser psicossomático em três dimensões de existência: *homo economicus*, *homo faber* e *homo sapiens*. Isso está ligado à questão das recordações-referências às quais podem ser experiências formadoras como elementos constitutivos da formação.

[...] uma dimensão concreta ou invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (JOSSO, 2004, p 40).

As experiências existenciais dinamizam trajetórias de vida. Isso proporciona transformações comportamentais afetivas ou psíquicas diante dos compromissos da vida em termos de subjetividade e de identidade ao modo mais significativo. É, dessa forma, que as narrativas de formação proporcionam o discernimento entre as vivências coletivas em mutualidades socioculturais e vivências individuais conforme são definidos três gêneros de aprendizagens: “a) As aprendizagens e conhecimentos existenciais; b) As aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos e, por fim, c) As aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos”. Pela busca do sentido da formação e do sentido de ser, Heidegger (2004, p. 50) reforça que a “consciência é a presença de si próprio”.

- a) Ter experiência é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativas, mas sem tê-los provocado.
- b) Fazer a experiência são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer as experiências.
- c) Pensar sobre as experiências, tanto aquelas que tivemos sem procurá-la (modalidade a), quanto àquelas que nós criamos (modalidade b). (JOSSO, 2004, p. 51).

Nestas circunstâncias, o que se deve levar em consideração principalmente é a tomada de consciência do conhecimento de si como sujeito ativo ou passivo e, dessa forma, enfrentar a caminhada da vida, os investimentos e os objetivos pela auto-orientação possível, pelas heranças, experiências formadoras, grupos de convívio, valorizações e desejos em oportunidades socioculturais. “*Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez*, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem *História de Vida*” (JOSSO, 2004, p. 58), em razão de que o caminhar para si, surge pelo fato do sujeito se projetar para a vida diante do conhecimento daquilo que é, pensa, faz, valoriza e deseja na relação consigo mesmo, com os outros no ambiente temporal humano. Tardif (2014, p. 5) levanta vários questionamentos sobre o acúmulo de saberes durante o percorrer da vida dos professores:

Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ele se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, “conflitos cognitivos” entre esses saberes? Essa diversidade dos saberes também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores. Por exemplo, será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (TARDIF, 2014, p. 5)

Conforme é entendido, quanto mais é utilizado o saber, mais valor profissional o educador apresenta. Tratando-se de reflexividade, os saberes que se originam da experiência do trabalho cotidiano evidenciam as bases da competência prático-metodológico-profissional, porque o ensino-aprendizagem movimenta a gama de saberes. Isso significa que, a experiência configura-se em um espaço onde se aplicam saberes, em síntese, é a reflexividade que irá proporcionar uma reiteração do próprio saber e do agir para garantir a ação.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 6).

Logo, os saberes experienciais tornam-se específicos quanto à prática que se incorpora à experiência profissional e coletiva conforme o *habitus* (Bourdieu, 1972; 1980), e habilidades na ação do saber-fazer e o saber-ser. Portanto, a dimensão profissional docente confere ao educador influência pela sua erudição com saberes sociais, configurados com diversos e diferenciados saberes como: escolares, disciplinares, curriculares e pedagógicos. Mesmo tendo um *status* em sua carreira profissional dos saberes tanto quanto os que ocupam a comunidade científica, o professor ou professora não é prestigiado, “não deveriam eles gozar de prestígio análogo? Ora, isso não acontece” (TARDIF, 2014, p. 7).

Ao discutir sobre o docente diante de seus saberes, as certezas da prática e a importância crítica da experiência, o autor esclarece que ao interrogar os professores a respeito dos seus saberes, tem como resposta que esses em seus discursos apresentam práticas ou experiências pela condição de se originarem no cotidiano. Isso significa que os saberes adquiridos pela experiência fundamentam a própria competência ao longo dos saberes obtidos, porque, o que conta para os professores, é a experiência adquirida ao longo da vida e não os estudos teóricos aprendidos apenas na universidade.

Dessa forma, os condicionantes conduzem os professores às suas situações concretas, considerando as habilidades pessoais e capacidade de enfrentar circunstâncias transitórias, caracterizando-os no ato formador. É o que diz Tardif (2014): “Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber - ser e de um saber - fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano”.

Neste sentido, há a classificação de três objetos dos saberes experienciais que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. São eles: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

- A) É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela coloca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”).
- B) Na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo

de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional.

- C) Os objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão: saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas. Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. Isso aparece claramente nas entrevistas que realizamos com professores: “É impossível mentir ou fazer de conta diante de uma turma de alunos: não se pode esconder nada deles, é preciso envolver-se completamente”. (TARDIF, 2014, pp. 9 - 11).

Os saberes experienciais se configuram no dia a dia dos professores conforme suas condições, entretanto, eles não residem nas certezas subjetivas individuais durante a carreira, pois essas certezas são divididas com outros através da experiência educadora coletiva para adquirirem certa objetividade formadora num discurso de experiência que parte da interação com os pares, por exemplo, jovens professores e professores experientes.

Como tomada de consciência de seus saberes experienciais o professor também se torna sujeito formador. Assim, são discutidos os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho. Parte-se da ideia de que o tempo passa a ser um fator importante na construção dos saberes e, no âmbito do trabalho, torna-se um “eu profissional” a partir da própria experiência, nas representações do saber ensinar conforme o tempo em aquisição e domínio do seu trabalho e a edificação do conhecimento de si mesmo.

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.

- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996: 73)
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos da interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
- É um saber complexo, não analítico, que impregna tantos os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber – fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
- Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
- É um saber experiencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às maneiras de ser.
- Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho da sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a ideia de experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de experiencial, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais.



O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de sua carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
- Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função do seu trabalho. (TARDIF, 2014, pp. 48 e 49).

Há, como evidência, o cotidiano do trabalho docente, visto que esse trabalho parte de um conjunto de interações personalizadas com os educandos no intuito de adquirir a participação deles no próprio processo de formação e aceitar as várias necessidades do ponto de vista afetivo e cognitivo em relações humanizadoras. Dessa forma, os professores devem se envolver nas interações. No que se refere à prática, há a importância do trabalho emocional que vai além das capacidades físicas e mentais e leva em consideração suas emoções e sua afetividade como partes integrantes do trabalho.

Nesse caso, o professor se torna um instrumento de trabalho com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade e, dessa maneira, configura-se um componente de interação. Um si emocional, representado pela forma de estar com os alunos. O trabalho mental manifesta-se entre os grupos semiprofissionais. Há, nesse sentido, uma carga de trabalho interior de representações de saber e processos cognitivos como o espírito ou o pensamento do trabalhador.

Ainda, segundo Tardif (2014, p. 58), os professores desenvolvem um trabalho moral, “pois são sempre portadores de um fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de uma deontologia mais ou menos precisa e válida”, por exemplo, professores que ensinam crianças que sofrem de carência de amor e de atenção. O trabalho vivido, emocional, mental e moral, proporciona ao professor entender muito a integração da personalidade no processo de trabalho. Isso depende do objeto humano em copresença com outras pessoas, principalmente os alunos.

É bem interessante a analogia que Tardif (2014) discute sobre o trabalho do professor relacionado ao trabalho do artesão, “os professores também precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho” e isso requer uma estetização, um estilo no tocante a cada professor, pois, não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, depende do saber de experiência. Villas Bôas (2017, p. 1 - 22) problematiza sobre as dificuldades de se conceituar a experiência. Com isso, enfatiza que dentro dessas circunstâncias, a problemática desse fenômeno perpassa por diversas áreas do conhecimento como a Filosofia, a Psicologia, a Etnologia, a Antropologia e a Sociologia.

A educação também vem discutindo este conceito dentro dos processos do trabalho docente. É justamente pela experiência que se torna fundamental o desejo de aprender. A respeito disso, a autora (p. 19) enfatiza: “é preciso partir da experiência das pessoas, considerar sua experiência, mobilizar a experiência, os saberes devem fazer sentido em relação à experiência... etc”.

Há três zonas semânticas que se inter-relacionam como produção discursiva: a) experiência como processo e produção da ação e da reflexão, pois demonstra a experiência como capacidade de elaboração de solução frente aos problemas ou dificuldades do cotidiano e como estratégia formativa; b) experiência como *contínuum*, porque, há dificuldades de compreensão dos usos da experiência e c) experiência como (não) temporalidade, pois, enquanto para alguns a experiência remete à história de vida do docente e ao tempo de carreira, para outros, ela se associa muito mais ao sentido dado à atividade docente.

Diante dessa análise discursiva, Villas Bôas (2017) chega a uma conclusão de que não há uma ideia significativa da experiência enquanto movimento de reelaboração e de ressignificação, por isso aponta três aspectos importantes da produção discursiva analisada:

O primeiro, é que, de modo geral, experiência aparece intimamente associada ao trabalho docente reforçando a ideia de que o professor se forma na e pela atividade. Segundo, mesmo a experiência sendo considerada ora como produto, ora como processo, ora como *contínuum*, ela surge quase sempre como um qualificativo de um bom profissional, o que mostra que, para os participantes da pesquisa, experiência e reconhecimento caminham juntos. E, por fim, a experiência permite um retorno ao sujeito na medida em que “o sujeito que faz a experiência não é um sujeito ‘epistêmico’, mas um sujeito concreto, dotado de valores e de intenções, engajado no aqui

e agora em uma dada atividade inserida em uma dada situação” (BOURGEOUIS, 2013, p. 19).

Os desafios para um conceito de experiência e de pensar a profissionalização docente destacam que professores e professoras, diante de sua carreira, não compreendem a própria experiência ao longo da vida e que é necessário desnaturalizar a noção de experiência e de suas expressões e discutir a diversidade de seus usos, no campo da formação e profissionalização docentes.

Dessa maneira, pode haver um esvaziamento na utilização do conceito de experiência, no âmbito da formação de adultos. Assim, são levadas em consideração três razões principais como: a experiência só pode ser considerada educativa quando amplia a qualidade das interações de modo a desenvolver formas de se situar, de pensar e de ação, próprias à realização de um trabalho de qualidade.

Pode haver também uma possibilidade de esvaziamento, pois, incorre-se no risco de imediatez, por exemplo, as oficinas de troca de experiência. Há também as dificuldades de se trabalhar com o conceito de experiência, seja na perspectiva epistemológica, seja em uma perspectiva do senso comum e sua validade histórica.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquiriram tal poder legal que se cristalizaram a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la. (PIMENTA, 2012, p 19).

Para a autora (2012), a identidade constrói-se também a partir do significado que cada professor legitima a prática docente no seu dia a dia com seus valores, seu situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios e o sentido da vida enquanto professor, porque articular os

saberes de experiência, torna-se o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores.

Em relação aos saberes e à experiência da docência, o significado da diversidade do conhecimento torna-se necessário. Diante disso, a autora confronta informação e conhecimento, a partir do pensamento de Edgar Morin (1993) que define três estágios para o entendimento do conhecimento. “O primeiro estágio é a informação; o segundo trabalha com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria” e a reflexão como capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e relações de poder. Este último refere-se à manipulação de conhecimento para o controle da sociedade.

Nesse caso, não basta apenas construir conhecimento, mas é necessário construir condições de produção de conhecimento como produção da vida material, social e existencial da humanidade. No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece que a escola (e os professores) têm um grande trabalho com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem, a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Nesse caso, entende-se que a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-los adiante. Durante a história dos saberes, na formação dos professores, os que menos tiveram importância foram os da experiência, porque há uma educação constituída pela fragmentação desses saberes. Além da experiência, tornam-se necessário os conhecimentos específicos, por exemplo, os saberes pedagógicos e didáticos, voltados à realidade social docente.

Por isso, é importante que a prática social seja o início e o fim para possibilitar a ressignificação desses saberes e que a formação inicial só pode se dar com a aquisição da experiência dos formados, ou seja, refletir-se na própria prática. Os saberes da docência como: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos não devem ser fragmentados quanto à prática do professor (a), porque

enquanto busca epistemológica não se resume a certas ciências e o que vale é o desenvolvimento da educação no encadeamento entre teoria e prática e o registro sistemático das experiências.

O professor reflexivo é o sujeito de processos, sua formação é uma autoformação pelo fato de reelaborar os saberes em confronto com suas experiências práticas em coletividade em processos de formação para os desenvolvimentos: pessoal, profissional, organizacional e social. As teorias de Tardif (2014) e de Pimenta (2012) entram nessa discussão, porque sinalizam que os saberes experienciais, podem contribuir também para a problematização da educação.

## **CAPÍTULO III - IDENTIDADE, LINGUAGEM E NARRATIVA**

A abordagem deste capítulo associa-se à (auto) biografia freireana pelo fato de se compreender que este fenômeno está associado à tríade: identidade, como o modo de ser que representa a si mesmo (individual) e aos outros (em coletividade), a linguagem como manifestação sonora e dialógica, nas relações de poder e, a narrativa como modo de dizer conforme suas experiências diante das realidades empíricas.

Assim, é importante trazer estas discussões para possibilitar a este contexto uma visão mais compreensível de como é importante aludir a esta temática que envolve identidade e efeitos linguísticos como é o caso da narrativa que é anunciada pela linguagem, pois, a partir de efeitos narrativos pode trazer modificações e, nesse sentido apresentar desvelamentos que demonstrem reconstruções conforme enredos de si e das classes sociais, havendo uma expansão mutável do dizer narrativo.

Alusivo a isso, a concretização narrativa de si acontece pelo viés da ipseidade que se revela pela mudança de atitude e reconstrução identitária conforme abertura do ser para novas possibilidades de vida em seu tempo e espaço, tornando-se narrativa novamente em um movimento dialético. Logo, a narrativa torna-se dinâmica, como o próprio ser é dinâmico dentro de suas modalidades discursivas.

### **3.1 Identidade e Linguagem**

O sujeito percebe sua existência através de sua identidade, um corpo que apresenta um ser presente no tempo e no espaço, demonstrando conhecimento, julgamentos e ações. Isto implica a tomada de consciência de si mesmo. Para que isso aconteça, é necessária a diferença em relação aos outros. O “perceber-se” é gerado pela percepção dos outros. Quanto mais há este efeito, mais se constrói a identidade, ou seja, um princípio de alteridade, reconhecimento de semelhança e de diferença. Trata-se de uma relação assimétrica. A identidade se constrói, na relação do eu com os outros, no enredamento da linguagem.

Há uma síntese apresentada por Charaudeau (2015, p. 13) sobre a identidade e a linguagem. Nesse sentido, o autor descreve três domínios destas, em sua relação com a identidade: a) o domínio da *socialização* dos indivíduos, na medida em que é através da linguagem que se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social; b) o domínio do *pensamento*, na medida em que é pela/através da linguagem que conceituamos, isto é, que extraímos o mundo de sua realidade empírica para fazê-lo significar; c) o domínio dos *valores*, na medida em que estes precisam ser ditos para existir. É dessa forma que os atos da linguagem que os veiculam dão sentido à nossa ação.

A linguagem proporciona aos sujeitos a capacidade de questionar sobre si e sobre o outro, o que se relaciona justamente com a identidade, o que oferece a força social e política, principalmente sobre questões de grupos que visam ou não a melhorar a sociedade (coletivo de identidades). É legítimo dizer que a identidade é uma construção individual e coletiva. Isto pode ser percebido quando há relações de vínculos sociais, onde a pessoa se faz presente e atua, representando seu grupo. As identidades sempre fazem parte de grupos categóricos, assumindo-se ou não.

No entanto, mesmo que não se queiram ver, como indivíduos dependentes do grupo, é pelo olhar dos outros que são marcados, etiquetados, categorizados, através de vestimentas, maquiagem, penteado, linguagem, andar, e mesmo o que é inerente ao ser, como o sexo e a idade, tudo isso atesta o pertencimento a uma categoria de indivíduos, o que permite aos outros classificar, nesta ou naquela categoria.

Através da construção identitária, Charaudeau (2015, pp. 18 e 19) define três aspectos fundantes: primeiro, percepção de uma diferença, quando leva em consideração o princípio da alteridade; segundo, movimento de atração, quando um ser se completa a outro, aceita a diferença do outro e, terceiro, movimento de rejeição, quando há preconceito à diferença do outro, representa uma ameaça a um estereótipo.

Também, sobre a construção identitária do grupo há quatro efeitos, na visão do autor: 1. *A inclinação do grupo para si mesmo*, trata-se de uma força local, principalmente, quando se refere à construção das línguas. 2. Abertura do grupo para os outros. Demonstra “força de intercurso”, deixa-se interpenetrar por eles. 3. A dominação de grupo por outro grupo. Neste ponto, há uma dominação de uma língua sobre a outra, elimina-se o grupo de uma forma mais ou menos radical, por

exemplo, massacres e genocídios e 4. A mescla do grupo. Neste último efeito, sua característica é a hibridização, porém com valor comum, um elo identitário.

Cada descrição que os efeitos identitários demonstram, tem a ver como ponto de articulação da língua. Isso acontece porque a identidade e a linguagem são inerentes ao ser humano e, conseqüentemente, aos grupos em que faz parte de uma contradição com pertencimento coletivo ou não. Esse encontro de si com o outro se realiza não apenas por meio de ações que os indivíduos praticam na vida em sociedade, mas também por meio de seus julgamentos sobre a legitimidade dessas ações, de si e dos outros, isto é, por meio de suas *representações*.

Essas representações evidenciam imaginários coletivos que são produzidos pelos indivíduos que vivem em sociedade, imaginários que manifestam valores compartilhados, nos quais se reconhecem e que constituem sua memória identitária. Convém, estudar isso para se obter uma dimensão das identidades coletivas, pois representam aquilo em nome do que tais identidades se constroem. A ação e a reflexão temporal estão no encontro de si com o outro em sociedade e o que importa diante disso é a legitimidade pelo meio das representações manifestadas por valores identitários, compartilhados por meio de imaginários socioculturais.

Para Charraudeau (2015, p. 12 - 29), são diversos esses imaginários coletivos que podem ser descritos como: 1. Antropológicos (relacionados ao espaço, tempo, corpo, relações sociais, crença); 2. De crenças (relacionados à história e à linhagem e a crenças religiosas); 3. Socioinstitucionais (relacionados a sentimentos de pertencimento como casa, escola etc). A identidade se constrói conforme a necessidade humana em sociedade, mas grupos, dotados de poder, impõem suas identidades, sobrepondo-se autoritariamente diante da formação do ser dos outros, desrespeitando essa formação.

### **3.2 Identidade Narrativa**

Lawler (2000, pp. 8-30), mais afeita ao campo da sociologia, considera que a narrativa não pode ser autônoma, pois se refere às culturas e ao modo de ser das classes sociais, que narram seus enredos de vida conforme o tempo que envolve lembranças e formação da identidade. Para autora, as narrativas não são simples atos de descrição, mas são produções complicadas de entendimento dos



acontecimentos do mundo através dos detalhes sentidos e vividos no tempo que, somente o ser humano é capaz de perceber e relatar.

A narrativa deve conter ação de transformação de personagens, que devem ser reunidos dentro de um enredo completo de realidades, sendo este enredo o elemento principal da narrativa. As histórias são inerentes ao ser humano, aplicadas à realidade ou à ficção. São viáveis à negociação cultural conforme suas diferenças, pois cada um tem seu jeito de relatar suas histórias, havendo cautela de serem aceitas ou não. A negociação narrativa inicia cedo e é onipresente. Bruner (2001) revela que a vida não é apenas uma história. Trata-se de uma expansão, porque a narrativa é mutável.

O autor afirma que o ser humano cria um *Self* para preservar a identidade “que acorda no dia seguinte praticamente o mesmo”, ou seja, um ser que não muda, entretanto, diferente das ciências exatas, a história é transmutativa não devendo se prender ao passado tosco. Sobre isso, ele revigora: “Mas a história está repleta de detalhes inusitados que ocorrem uns após os outros e que se acredita advirem uns dos outros”. (BRUNER, 2001, pp. 137).

Para Ricoeur (2010), a relação eu-outros demarca acima de tudo o preceito da identidade narrativa. Isto quer dizer que o ser, que se apresenta para si mesmo e para os outros, terá sua apresentação constituída não pela construção de uma unidade singular apenas, mas pela necessidade de construção de sua vida, sendo necessário e, natural humano, construir sua identidade através de outras identidades como fenômeno coletivo.

O dizer de si torna-se o dizer junto com outros, pois o ser humano terá sua legitimidade identitária quando, numa relação em grupo, construir o novo, no caminhar das mudanças para adquirir características novas como ser identitário biográfico. O movimento do ipse opõe-se à falta do movimento do idem, porque o primeiro identifica-se com a ação de movimentar-se, ou seja, alterar-se. Agora, o segundo, neste sentido, não traz alteração. Haverá identidade narrativa quando na própria narração do sujeito houver mudança e, dessa maneira constitui-se o ipse, que irá revelar a história construída com os outros. Isso é uma questão de alteridade: perceber o outro e colocar-se no lugar dele, em sua real condição de vida.

É considerado por Ricoeur (2010, p. 418) que a identidade é uma categoria da prática. Diante disso, ele sequencia uma série de questões como: “*quem* fez tal

ação? “*Quem* é seu agente, seu autor”? O pronome *quem* em destaque substitui uma pessoa, um nome. E, assim, vêm outras perguntas: Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio”? O que justifica que se considere que o sujeito da ação designado por seu nome, é o mesmo ao longo de toda vida que se estende do nascimento até a morte? O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como escritor de sua própria vida.

Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito relata sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. Enquanto que a ipseidade é a identidade narrativa que representa mudança na temporalidade da vida, a mesmidade (*idem*) não representa essa mudança, ou seja, representa unicidade e similitude, trata-se de pouca consistência para identificar a pessoa.

Há também outro critério de identidade que caracteriza o *idem*, a continuidade sem interrupção do tempo como substância imutável. O conceito de identidade narrativa na visão de Reis (2018, p. 199) demonstra uma interdisciplinaridade que caminha entre Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística e Direito.

Trata-se de um processo que permite identificar um ser humano na relação com o outro a partir de suas propriedades discursivas. Quanto a isso, ele cita Polkinghorne (1988, p. 150): “Estamos no meio das nossas histórias e não podemos estar seguros de como elas terminam; constantemente temos de rever a intriga, quando novos acontecimentos são acrescentados às nossas vidas”. A distinção eu/identidade, analiticamente se distingue como fenômeno que demonstra um reflexo, do nível individual ao nível societal. Isso tem a ver com a identidade pela linguagem sobre o discurso da narrativa que se configura ao modo individual-coletivo. Segundo Georgakopoulou (2012, p 155), isso pode ser visto como pessoal ou relacional, pois a identidade independe de contextos, ou seja, deve ser livre conforme seu modo de ser no mundo, embora dependa de uma construção em grupo.

A construção do eu situa-se no encontro das práticas discursivas (HOLTEIN; JABER, 2000 p. 103). Desta forma, Reis (2018, p. 201) afirma: “a identidade narrativa opera-se em dois planos e sentidos: o plano da *enunciação*, que se materializa pela *produção da narrativa*, neste caso, se apreende as características identitárias do sujeito que formulam e materializam o relato identificador”. Outro

plano, que é o *enunciado*, manifesta-se a *narrativa de identidade* a partir de grupos individuais ou coletivos. Aqui, temos a narrativa que demonstra experiências como potencial identitário. Os dois planos podem conversar entre si, dependerá do ato narrativo e sua face identitária relativa ao gênero.

Ao seu modo, a narrativa traz um dinamismo conjugado quando concretiza a historicidade e a ontologia da temporalidade que, conforme o autor (2018, p. 202), “atingem as sociedades e os indivíduos, modelando suas visões do mundo”. Em função destas dominantes, a narrativa, a sua produção e as suas categorias estruturantes são instrumentos cruciais para representar processos de relacionamento social, de autoconhecimento de identidades por revelar, ou superação de conflitos identitários. A narrativa não se caracteriza pela identidade estável ou imutável diante de qualquer plano de enunciação ou enunciado.

O ato de narrar ou de ouvir histórias é consciente, traz mudanças e está em todos os lugares e constitui experiências. Reis (2018, p 203), ao esclarecer sobre a ubiquidade narrativa e o autoconhecimento, define três dimensões: primeiro: a naturalização das narrativas como fenômeno disseminado pelas atividades humanas e sociais e nelas quase se tornado inevitável; segundo: o pendor para a narrativização, atinge múltiplos discursos verbais e não verbais, em contextos e em suportes muito variados e terceiro: a referência ao princípio da *coerência*, como propriedade construtiva dos textos verbais e dos textos narrativos.

Considerando o último aspecto, pode-se perceber que a coerência não vai estar somente ligada à construção do texto em si, mas à narrativa identitária, porque ela deve demonstrar compatibilidade com as ações de quem a utiliza. Dependerá da pessoa e o espaço social em que se movimenta. Torna-se uma questão existencial ética e moral para demonstrar autenticidade na intenção de compreender o passado em relação ao futuro.

A identidade reflexiva autobiográfica é uma questão de temporalidade, pois, entre contar uma história e o caráter temporal da existência humana revela uma necessidade “transcultural” (RICOEUR, 1983, 354). A hermenêutica histórica demonstra-se através de uma temporalidade fenomenológica que traz consigo a mediação discursiva indireta da narrativa e, dessa forma, surge a identidade narrativa que não é repetitiva ou um “idem”, mas trará sempre um “ipse”, uma mudança, característica de uma transmutação da narrativa que é o caso da autobiografia, ou seja, um romance que pode revelar a reconstrução de si mesmo.

Como diz Reis (2018, p. 205): Fora do paradigma do romance de formação, mas inquestionavelmente marcado pelo impulso para responder, por exemplo, a um verdadeiro *imperativo autobiográfico* como *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, dá testemunho expressivo do significado identitário da escrita narrativa: indo além do que leu em Montaigne – “ce ne sont pas mêm gestes que j’*escriis, c’est mon essence*<sup>8</sup> – o narrador declara que “há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal”; e acrescenta: “Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convidando à construção ou reconstrução de mim mesmo”.

### 3.3 Identidade e Experiência Narrativa

Ao tratar da análise de um livro de natureza narrativa, torna-se necessário refletir sobre as identidades e as experiências formadoras, fundadas no espaço e no respectivo tempo do autor, nos relatos que se entrecruzam no jogo do eu – singular e do eu – plural.

Os *relatos de vida escritos*, centrados sobre a perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução de nossas ideias e crenças meio estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, *têm essa particularidade de ser territórios, por vezes tangíveis e invisíveis*. Entretanto, esses relatos são, igualmente, abundantes em evocações de territórios, espaços e tópicos experienciais. (JOSSO, 2008, p. 24)

Quanto à existencialidade humana, a identidade é a configuração do ser conforme sua atmosfera experiencial alusivo aos contextos socioculturais no mundo que se apresentam, como modo de vida do próprio ser. Quanto a essa definição, Josso (2008, p. 32) apresenta um esquema<sup>9</sup> de sua pesquisa biográfica pelo qual escolhe oito dimensões do “Ser” no mundo e explica que “‘existir’ é estar vivo em diferentes níveis, estar vinculado, estar em relação com”... e, dessa forma, classifica estas dimensões:

---

<sup>8</sup> Não são os mesmos gestos que estou escrevendo, essa é a minha essência.

<sup>9</sup> Ver quadro do esquema na obra: Tendências da pesquisa (auto) biográfica. Maria da Conceição Passeggi (2008, p. 32).

O Ser físico (material) é o habitáculo (moradia), o suporte, a base, a condição de manifestação das outras sete características.

O Ser de atenção consciente é a segunda dimensão indispensável de nosso ser-no-mundo enquanto ser em devir.

O Ser do sensível é aquele que se apresenta mais próximo do ser físico. Através dele, exprimem-se todas as impressões “agradáveis” e “desagradáveis” que vivemos no cotidiano, diretamente conectadas com as sensações corporais que se experimentem todas as nossas atividades com os outros ou consigo mesmo.

O Ser das emoções é diretamente ligado ao Ser das sensibilidades, em estado desperto certamente. Mas é também mobilizado pelo Ser de afetividade, do Ser cognitivo e do Ser da imaginação. A inscrição corporal das emoções não impede de que elas sejam engendradas por dimensões menos físicas.

O Ser de afetividade nos faz entrar no universo dos vínculos construídos, mantidos ou rompidos em torno de valorizações que temos interiorizadas de forma não consciente ou que escolhemos após a reflexão.

O Ser de cognição leva-nos a abordar outras formas de conexão e de manifestação da nossa existencialidade. Pela aquisição da linguagem, pelo desenvolvimento das inteligências, de estratégias de pensar e dos diversos conhecimentos das ciências do humano e da natureza, nós entramos numa gramática dos vínculos possíveis no contexto de uma epistemologia, seja a de uma disciplina do pensamento e de ação, seja a de uma lógica cultural organizada a partir de uma visão do mundo.

O Ser de ação corporal é, sem dúvida, a dimensão do nosso Ser no mundo que permite tornar tangíveis com maior evidência as formas de vínculos e de realizações que ele aciona, é a existencialidade em suas facetas aparentes, visíveis.

Ser de imaginação manifesta-se em sonhos e projetos que marcam a existência ou que permitem reformulá-la.

Pelo que se observa, nessas dimensões do “Ser”, não há um isolamento entre cada tipo, pois cada um configura-se interdependente um, do outro, mantendo uma sustentação de existencialidade autobiográfica como exemplifica a autora: “O Ser de emoções é diretamente ligado ao Ser das sensibilidades, em estado desperto certamente. Mas é também mobilizado pelos impactos do Ser de afetividade, do Ser cognitivo e do Ser da imaginação. A inscrição corporal das emoções não impede que eles sejam engendrados”. (JOSSO, 2008, p. 35).

Ao tratar do tema “A existencialidade evolutiva no singular-plural: um espaço tempo em redefinição incessante”, a autora discute que a auto-orientação de si é uma tomada de poder e, relativo a isso, desvela sua singularidade e inscreve-se na história coletiva considerando a história de vida em processo de formação através da tomada de consciência e narração dos fatos.

Discutindo sobre a importância de autonomia, ação, pensamento, escolhas e modos de vida para a construção da subjetividade, percebe-se que a invenção de si materializa-se como uma posição existencial relacionada a contextos particulares desde objetos pessoais, planejamentos, lugares e ações cotidianas como marcadores da invenção de si, na relação singular-plural.

O ato de se inventar, na convivência individual-coletiva traz uma proposta, um devir em relação à vida com relatos escritos de formação em um processo hermenêutico dinâmico, como diz Josso (2008): “em outras palavras uma práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora”. Dessa forma, as discussões biográficas na pesquisa e na educação se apresentam como *uma via de conhecimento* que amplia os segmentos epistemológicos, metodológicos e conceituais dos professores em mediações sociais no cotidiano das pessoas comuns, emergindo uma consciência aprimorada de si para com os outros, no decorrer da vida presente e vislumbrar o futuro.

Por outro lado, Delory-Momberger (2008, p.55) introduz o conceito de “*Buldunsgroman*” para definir a caracterização de uma personagem como herói que vive uma jornada desde sua infância até alcançar sua maturidade em busca de desenvolvimento espiritual, político, social, psicológico, física, moral. Este modelo narrativo-romancista de representação é forjado como uma teoria da construção biográfica através do pensamento de Morgenstern (2008).

Isso significa que a atividade narrativa configurada pelo romancista na história de formação das personagens, equipara-se à atividade do leitor de construir sua vida. Pelo fato de ser uma operação discursiva, a narração é o meio, mas também o lugar onde a história de vida flui e forma o vivenciado a partir das experiências dos seres humanos, relatadas por eles próprios em suas histórias de vida e, dessa maneira, surge a narrativa biográfica como dimensão formativa.

Essa dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido,

e a maneira pela qual integramos em nossa experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados por alguém. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Pode-se entender que a história de vida situa-se no interior de um todo no que se refere aos acontecimentos da própria vida, por alguns filósofos, como fenômenos humanos, não considerados ou abordados pela objetividade das ciências naturais. Dentro desta questão filosófica, Dilthey (2010) considera a autobiografia uma hermenêutica central de interpretação e inteligibilidade nos estudos das ciências do ser humano.

Se podemos entender o espírito de uma época, apreender as significações que uma sociedade se deu por meio dos valores e finalidades dos homens que nela viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida. A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de uma própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram seus e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. (DELORRY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Diante da reflexividade biográfica, torna-se importante destacar que há uma distinção entre o hermeneuta e o autobiógrafo. O hermeneuta tem o texto como totalidade que se relaciona com suas partes como palavra, frase, parágrafo, havendo, dessa forma, sentido na relação contexto-texto. Já o autobiógrafo, representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado que relaciona os momentos de sua existência e, em cada experiência, encontra seu lugar e adquire sentido no decorrer de sua vida.

Ainda, considerando essa distinção, as unidades do texto trabalhado pelo hermeneuta desdobram-se no espaço, já o texto trabalhado pelo autobiógrafo, desdobra-se no tempo ligado a um passado e a um futuro conforme experiências biográficas de significação e particularidades da identidade do eu. Nestas circunstâncias em que se vem discutindo sobre a biografia e a autobiografia, considera-se também, nesse processo dinâmico do “ser” para si, a heterobiografia.

Esse conceito é caracterizado por Delory-Momberger (2008) como: “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”. Isso passa a ser um dos lugares onde se experimenta a construção

biográfica de si mesmo e pode se expandir para amplos caminhos, porque a narrativa do outro é um campo de biografização que se realiza sobre a própria vida, nas inscrições sócio – históricas e nos pertencimentos culturais. Dessa forma, a narrativa do outro remete à *figuração narrativa* na qual se produz como sujeito da biografia.

A ação de narrar a própria vida torna dinâmico o projeto de si que traz uma marca retrospectiva da narratividade e que impulsiona a biografização do sujeito a diante de si. Por se tratar da análise de dados bibliográficos de uma obra e, havendo por base as abordagens metodológicas na pesquisa (auto) biográfica acerca da narrativa formadora freireana, torna-se necessário levar em consideração o que Delory-Momberger (2012, p. 523) utiliza a respeito de sua epistemologia quanto à coleta e à análise de leitura e interpretação de materiais coletados e, assim, ela explica:

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticas, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações sociais que ele faz de si próprio e das relações de si e com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Ampliando essa discussão sobre análise de material de pesquisa biográfica, a autora direciona três dimensões da seguinte forma: a primeira, “o indivíduo como ser social e singular” que é o envolvimento do indivíduo com o seu meio social com outros indivíduos conforme sua biografização como a linguagem, por exemplo, que tem um significado muito amplo quando envolve: *códigos, figuras* de discurso, *esquemas, scripts* de ação.

A segunda, “a temporalidade da experiência” enfatiza que a pesquisa biográfica, diferente da sociologia do indivíduo, procura dar conta da subjetividade e da experiência individual, incluindo a *temporalidade biográfica* experiencial e existencial e, a terceira dimensão, “a biografização da experiência” demonstra um aspecto especificamente *biográfico* (da escrita de vida) e elaboração da experiência:



Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Shapp, Schutz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Dessa forma, acontecem com a existencialidade, muitas operações automáticas sucessivas sempre constantes, integrando a experiência de temporalidade e historicidade inerentes ao ser individual. A atividade biográfica não se resume ao discurso, pontua-se como primeiro lugar, como atividade mental e comportamental que compreende a experiência e a ação do ser no mundo onde se insere.

Quanto à análise do material, esse trabalho de pesquisa é de natureza específica no sentido de apreensão, observação e análise do objeto que é a escrita de si, narrativa de formação freireana, havendo destaque às formas enunciativas e tipos discursivos relatados como: descritivos, explicativos, argumentativos, avaliativos entre outros.

A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. Esclareçamos, aliás, que o relato, cujo fundamento e princípio de organização é constituído pelo discurso narrativo, acolhe outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as “ações” relatadas. É da maior importância reconhecer essa pluralidade discursiva do relato, pois é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

A finalidade da análise da escrita da obra nessa pesquisa (auto) biográfica, que envolve Freire com subjetividade explosiva, é principalmente apreender seu discurso que se apresenta a partir de marcas biográficas, autobiográficas e heterobiográficas, narradas com base em suas experiências que firmam as dimensões de sua existência e sua temporalidade. As experiências narradas através

da escrita de si são transversalizadas pelas práticas sócio-histórica e político-social nas representações e crenças coletivas com discursos situados numa determinada época constitutiva da individualidade.

Torna-se necessário distinguir o que se define como exterioridade social e interioridade pessoal no intuito de apreender e compreender os espaços-tempos singulares e coletivos no mundo durante a vida, no pensar e no agir como participação do indivíduo em recortes diacrônicos e sincrônicos que marcam as trajetórias individuais, pois, a pesquisa de escrita (auto) biográfica busca entender a materialização singular das ações, das circunstâncias, das interações entre os indivíduos e das interpretações que dá à sua vida como ser singular paralelo ao seu grupo social. Delory-Momberger (2012) esclarece que a metodologia da pesquisa biográfica é qualitativa na medida em que esta passa a ser objeto da *gênese individual do social* na biografização.

Por se discutir a respeito da leitura e da análise do mundo interior e do mundo exterior, advindos da narrativa de formação escrita, é evidente que os instrumentos de estudo e de análise devem proceder das ciências dos textos e dos discursos como: a narratologia, a linguística pragmática e a análise do discurso, havendo como categorização, nesse processo de análise, o relato das experiências do sujeito.

Considerando que é ao relatar suas experiências que o sujeito produz as categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e definir nele seu lugar, os autores se dão por tarefa “estudar a categorização atuante na linguagem como constituição de um mundo simbólico estruturado que dá conta das práticas do locutor” (p.81). O método de tratamento utilizado inspira-se na análise estrutural da narrativa (Barthes, Greimas) e visa identificar e compreender as estruturas de significações produzidas dos elementos linguísticos e de suas relações. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 531).

No decorrer da leitura e da análise da Pedagogia da Esperança, também se torna necessário identificar e descrever nos relatos das experiências de formação e autoformação (auto) biográficas as ordens de categorização através das estruturas destacadas por Delory-Momberger (2012): “estruturas sequenciais (sintaxe de ações), actanciais (sintaxe de “personagens”) ou argumentativas (opiniões, julgamentos) utilizadas”. Desta maneira, as experiências educadoras e formadoras freireanas; as experiências educativas de autoformação freireana e as

experiências educativas de saber de experiência tornam-se categorias fundamentais diante desta análise.

## **CAPÍTULO IV: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA - PRIMEIRAS ANÁLISES**

Iniciando-se a análise dos dados, este capítulo traz um panorama dos resultados da pesquisa. Do ponto de vista teórico-metodológico, teve como base a pesquisa (auto) biográfica, pois, como fora visto anteriormente, considera aspectos da singularidade e do social dos sujeitos, emanados de suas experiências como fundamentais na apreensão do seu devir.

O material de escrita de vida foi analisado no tocante a Freire como ser que é envolvido com seu meio social, sua temporalidade e sua biografização da experiência. Antes deste aprofundamento biográfico, foi necessário alinhar as análises, partindo do gênero textual, seus elementos peritextuais, seu plano e síntese como forma peculiar e familiarização para melhores análises e interpretações até chegar às identidades freireanas.

O livro *Pedagogia da Esperança* foi objeto de várias leituras integrais (horizontais) e de aprofundamento (verticalizadas) no intuito de apreender as identidades e as experiências de Paulo Freire nas várias narrativas e temas que se entrecruzam no texto, de modo a considerar categorias inter-relacionadas de análises amplas. Isso poderá ser mais bem compreendido pelo leitor no capítulo V, no qual lançamos mão de excertos da obra para exemplificar como se evidenciam as relações entre as experiências e as identidades.

Neste capítulo, discute-se alguns aspectos mais gerais relativos aos elementos peritextuais, ao gênero textual, ao plano do texto proposto e efetivado por Freire e, finalmente, uma síntese da obra. Estes aspectos são considerados cruciais para um entendimento preliminar da obra.

### **4.1 - Gênero textual**

De acordo com Galli (2015), o livro *Pedagogia da Esperança* pode ser considerado uma carta no estilo freireano. Ana Freire pontua que as Cartas<sup>10</sup> Pedagógicas de Freire possibilitam uma aproximação maior ao leitor ou à leitora. Segundo essa autora, na opinião do próprio Paulo Freire, em *Pedagogia da*

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que as cartas pedagógicas freireanas são escritas em uma perspectiva de um processo dialógico amplo, que, ao socializar os movimentos biográficos do autor, busca a aproximação do leitor como em uma conversa íntima entre amigos (FONTANA, 2000).

Esperança, ele teria conseguido se aproximar “[d]eles e [d]elas tanto quanto em suas cartas” (FREIRE, A., 2017, p. 336). Assim na opinião do próprio autor, não é uma carta, mesmo pela proximidade que se estabelece com o leitor. De fato, essa obra não apresenta elementos de direcionamento a alguma pessoa ou organização, com uma mensagem direcionada e circunstanciada, seja de um estilo formal, seja informal (COSTA, 2009).

Os livros denominados de Cartas ilustram essa diferenciação. O livro *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* são, como o subtítulo indica cartas abertas aos pretendentes ao magistério, havendo uma ênfase professoral e de crítica às artimanhas do gênero na docência, aproximando-se mais do discurso político. As *Cartas à Cristina* (sua sobrinha) são escritas em tom mais pessoal.

As *Cartas a Guine-Bissau* são endereçadas a maioria para Mário Cabral e à Coordenação dos Trabalhadores de educação de Guine-Bissau com uma perspectiva mais institucional. *A Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* apresentam-se melhor como cartas abertas. Na pena de Freire, as cartas transformam-se em obras literárias e pedagógicas para as gerações, mesmo as mais pessoais.

Como já afirmamos anteriormente, na opinião de Casali, Pedagogia Esperança estaria no quarto período das obras de Freire, no qual consolida a contribuição dos trabalhos ao “acervo de autobiografias, narrativas, memórias, diálogos, cartas, que têm se mostrado como meios importantes para os processos de pesquisa, formação e ensino”. (CASALI, 2008, p 37).

De um modo abrangente, o livro *Pedagogia da Esperança* pode ser considerado uma narrativa autobiográfica, no qual se destaca a vida do autor. É importante considerar que Adam e Heidmann questionaram a utilização isolada da noção de gênero de discurso para análise da obra literária, propondo, então, a noção de genericidade, pois um único texto participaria de vários gêneros, sendo esses “[...] tão diversos quanto às práticas discursivas” (2011, p. 21).

No livro *Pedagogia da Esperança*, se entrecruzam narrativas autobiográficas, entrecortadas por reflexões de cunho epistemológico, pedagógico, político e pessoal. De acordo com Rabatel (2016), o *homo narrans*, conta histórias a um determinado auditório ou a um público leitor, a partir da explicitação de diversos pontos de vista, congruentes ou concorrentes, de tal modo que:

[...] gostos e desgostos, posições assumidas que se existem por intermédio de uma maneira de criar o mundo e os personagens, e que é profundamente modificada e interrogada por esse processo criador, devido à sua dimensão radicalmente dialógica. (RABATEL, 2016, p.).

A construção da narrativa, de acordo com Rabatel (2016), associa-se à dimensão argumentativa. Nesse sentido, narrar é se posicionar, é oferecer visões de mundo é, portanto, uma *reapresentação*, no duplo sentido de representar e de apresentar. Nessa atividade de contar várias histórias intercaladas com reflexões pedagógicas, defesas, explicações, proposições de um ideário, que se constituem como uma grande narrativa pretendida e refletida sob a amálgama do presente e do futuro.

#### 4.2 - Elementos Peritextuais

Lira e Passeggi (2020, p. 38) ao discutirem sobre a importância dos elementos peritextuais em suas análises, a respeito da obra de Ledo Ivo<sup>11</sup> introduzem a seguinte descrição: “os elementos peritextuais são fundamentais para o entendimento da obra como um todo e se constituem em um movimento editorial para que o leitor a possa compreender mais amplamente”.

Nestas circunstâncias, ainda enfatizam: “Trata-se de uma primeira chave interpretativa quanto ao conjunto de informações necessárias para a contextualização da obra”. Inicialmente, em destaque, na capa do livro, o pensamento existencial de Freire (2018): “*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico*”, chama a atenção do leitor para mostrar que se faz presente no mundo e se percebe no tempo como ser histórico insistente e esperançoso diante da vida.

O prefaciador Leonardo Boff (2018, pp. 10 - 12) instiga com uma pergunta e uma resposta: “Por que o título *Pedagogia da Esperança*? A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito, porque implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da

---

<sup>11</sup> De aluno relapso a pensador transgressor: Ledo Ivo sob o prisma do campo literário e da análise textual dos discursos (Lira e Passeggi)

história” e que “ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador”.

Na orelha superior do livro, Chizzotti (2018) vem explicar que a *Pedagogia da Esperança* é uma obra partejada na *Pedagogia do Oprimido* em memórias de contextos de lutas sociais na América Latina contra a opressão e a vontade de “fazer brotar a esperança” e a buscar a transformação social. Na orelha inferior, Cortella (2018) diz: “*Pedagogia da esperança* não é a continuação da *Pedagogia do oprimido*<sup>12</sup>; é, de fato, um reencontro, sincero e crítico, sem ser saudosista e melancólico”. Essas são as primeiras descrições peritextuais da obra onde o autor narra suas histórias de vida e explicita de forma retrospectiva como deu origem à obra *Pedagogia do Oprimido*, por isso a palavra – elo: “reencontro”.

### 4.3. Plano e Síntese da Obra

Lendo o livro *Pedagogia da Esperança*, pode-se perceber que apresenta uma estrutura em que não há capítulos explicitamente demarcados, ao considerar a ausência de títulos e subtítulos, podendo ser descrito no sumário. Nesta edição analisada, o texto propriamente dito de Freire se encontra da página 21 até a página 272.

A opinião de Ana Maria Araújo Freire, responsável pela obra após o falecimento de Freire, é que esse seja: “um livro que nem sequer tem capítulos” (FREIRE, A. 2017, p. 366). Leonardo Boff (2018) ao prefaciar a obra, como já foi afirmado considerou, em um tom crítico, mas balizado com o contexto geral elogioso, que: “O livro não tem capítulos. É uma conversa sem fim, crítica, poética, filosófica, ética e humanística a propósito das visões suscitadas em *Pedagogia do Oprimido*”.

Apesar da opinião referenciada, inclusive pela proximidade de sua esposa e do amigo com o autor, é fundamental que se possa considerar que há capítulos distintos, uma vez que, há divisões produzidas pela editoração por páginas em branco ao longo do texto e retomadas que se caracterizam pelas letras maiúsculas no início de cada narrativa. Na parte inicial do livro *Pedagogia da Esperança*, nas

---

<sup>12</sup> Primeira edição de *Pedagogia do Oprimido* - 1970.

*Primeiras Palavras*, que também se encontra nos seus outros livros, servindo ao propósito de introduzir e apresentar a obra, consta a explicitação de um plano textual.

O autor introduz as ênfases que seu texto será demarcado em três diferentes momentos. No primeiro momento, discutirá sobre a decisão que o levou a deixar a advocacia para se dedicar definitivamente as práticas educativas, discutirão sobre sua infância, mocidade e início da maturidade, destacando experiência do exílio, da linguagem. No segundo momento, o autor discute mais especificamente sobre o livro *Pedagogia do Oprimido* a partir das críticas que emergiram desde a década de 1970.

Finalmente, no terceiro momento, Freire destaca que: “É como se estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares de minha andariagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela *Pedagogia do oprimido*”. (FREIRE, 2011, p. 17). Esses momentos enunciados são ênfases. Em todos esses, Freire praticamente se utiliza da mesma retórica do falar-reviver que se ilustra, desde a primeira parte do livro.

Na parte, **Pedagogia da Esperança**, é constatada a divisão de sete momentos de narrativa do autor, denominados aqui, nesta pesquisa, de partes tipográficas, com intervalos entre a página 21 até finalizar com a página 272. Em **Notas Explicativas**, Ana Maria Araújo Freire (2018, pp. 273 – 333) relembra pontos esclarecedores autobiográficos de momentos que construiu com o esposo; traduz expressões utilizadas por ele, na obra, por exemplo, “situações-limite” e “inédito viável”; descreve contextos históricos, como o Secretariado de Paulo Freire no governo de Luiza Erudina em São Paulo e contextos educacionais da época, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, entre muitas outras notas. O livro finaliza com a relação (página 334): “**Títulos de Paulo Freire editados pela Paz e Terra**”.

Depois de descrever os elementos peritextuais, torna-se importante descrever as “marcas tipográficas”. Elas se configuram como mecanismos de apresentação visual para chamar atenção. São delimitadoras textuais, cotextuais e contextuais, envolvendo recursos como: números, palavras sublinhadas, em negrito ou em itálico, símbolos, letras maiúsculas, gráficos ou tabelas. Até o espaçamento que há entre uma página e outra pode ser uma marca tipográfica.

Dependerá da visão do leitor com relação ao plano da obra (proposta textual-discursiva que se encadeia com esses elementos) como pode ser visto em



Pedagogia da Esperança. Podem ser percebidas de imediato ou não, dependendo da forma como o leitor analisa. Para uma melhor aproximação com o leitor, além das marcas tipográficas apresentadas em tabela, torna-se necessário haver uma síntese de cada marca grifada em negrito como demarcação dos conteúdos abordados nele, ressaltando que estas marcas evidenciam-se a partir da delimitação “Pedagogia da Esperança” (pp. 21-272) como se pode observar:

<b>MARCAS TIPOGRÁFICAS</b>	<b>PÁGINAS</b>
PREFÁCIO - TODA A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	9 – 12
PRIMEIRAS PALAVRAS – QUANDO MUITA GENTE FAZ DISCURSOS PRAGMÁTICOS	13 – 19
PEDAGOGIA DA ESPERANÇA <sup>13</sup>	21 – 272
<b>EM 1947, NO RECIFE</b>	21 – 272
<b>HOJE, DISTANTE EM MAIS DE 25 ANOS</b>	71 – 114
<b>NA CONSTITUIÇÃO DESSA NECESSÁRIA</b>	115 – 144
<b>SE MINHA POSIÇÃO NA ÉPOCA TIVESSE</b>	145 – 188
<b>UM DIA RECEBI UM TELEFONEMA EM MINHA CASA</b>	189 – 212
<b>NO TÉRMINO DO SEMINÁRIO</b>	213 – 248
<b>DISCORDAMOS QUASE TOTALMENTE</b>	249 – 272
NOTAS EXPLICATIVAS	273 – 333
RELAÇÃO – TÍTULOS DA OBRA DE PAULO FREIRE	334

Além da utilização da tabela caracterizada acima, foi importante haver uma descrição pormenorizada destes elementos, constados em negrito que contribuem para o encadeamento das narrativas relatadas por Freire. Cada marca foi considerada como tópico temático sequencial para que o leitor as compreenda de forma sintético-analítica e passe a ter um melhor entendimento do contexto que configura as narrativas freireanas.

- Primeira marca tipográfica: **EM 1947, NO RECIFE**

---

<sup>13</sup> Título da grande narrativa.

Demonstra experiências de Paulo Freire, por exemplo, como coordenador de trabalhos educativos no SESI. Nesse tempo, revela a Elza sua primeira experiência e reconstrução identitária: desistir da carreira de advogado, depois de ter atendido um jovem dentista oprimido pelas dívidas que fez ao montar seu consultório.

É a partir da experiência de convivência com as famílias carentes e com os trabalhos sociais daquela instituição que Freire (2018, p. 25) considera como momento indispensável à gestação do livro. “A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental”.

Ele considera que a Pedagogia do Oprimido foi um alongamento da tese: “Educação e Atualidade Brasileira”. Também teve “a experiência da infância e da adolescência ao conviver com meninos, filhos de trabalhadores rurais e urbanos e suas ínfimas possibilidades de vida”. Lá obteve mais experiência intelectual ao ler os pensadores: Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt e Marcuse.

Em meio aos estudos e reflexões sobre aquelas realidades a autobiografia freireana revela narrativas de dor quando tem contato com os pescadores livres e explorados e os variados castigos com as crianças, por exemplo, uso de palmatórias, ficar de joelhos sobre caroços de milho e surras com correia de couro. “Castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida. Pancada é que faz homem macho” (FREIRE, 2018, p. 31). Nessa memória, percebe-se a reprodução da ideologia autoritária, o voluntarismo, o objetivismo mecanicista e a negação da subjetividade do processo histórico e, com isso, vê a luta pela valorização da democratização da escola pública.

Uma experiência da linguagem o fazia entender a diversidade da fala dos grupos que mantivera contato. Sempre comparava aquelas linguagens: “Às vezes, enquanto os ouvia, nas conversas com eles, em que aprendi algo de sua sintaxe e de sua semântica” (FREIRE, 2018, p. 30). Outra reconstrução identitária acontece a partir da experiência que teve em uma audiência. Um trabalhador de 40 anos pede a palavra e compara a desigualdade de condição de vida entre ele e Freire.

Alguns pontos podem ser percebidos na seguinte passagem: “uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho,

vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho” (FREIRE, 2018, p. 37). Este episódio o fez rever seu discurso e deu memória também para a construção da Pedagogia do Oprimido quando estava no exílio.

Dos vinte e dois, aos vinte e nove anos, Freire costumava ter uma sensação de desesperança, de tristeza e de acabrunhamento que o faziam sofrer muito. Costumava passar dois, três ou mais dias assim. Apresentava-se depressivo. Acontece, nesse momento, uma experiência de dor a partir das reminiscências de sofrimento: “Em última análise, comecei a tomar meu mal-estar como objeto de minha curiosidade. “Tomava distância” dele para aprender sua razão de ser. Eu precisava, no fundo, de iluminar a trama em que se gerava”. (FREIRE, 2018, p. 41).

A dor que ele sentira está relacionada à sua infância em Jaboatão e à sua relação com aquelas famílias carentes na Zona da Mata, em Recife. Depois que descobriu o motivo de sua tristeza, Freire supera sua depressão e se liberta de sua limitação, é preciso agir: “Fiz a arqueologia de minha dor” (FREIRE, 2018, p. 43). Depois de desvelada a depressão, neste capítulo, Freire faz uma longa reflexão sobre o que é ser oprimido e está exilado.

Entre essas memórias, narra seu exílio no Chile em 1964 durante o Golpe Militar. Reflete sobre a importância de educar a saudade, pois não permitia que o desejo de voltar matasse sua visão crítica. O próprio autor revela que isso tem a ver com a Pedagogia da Esperança, pois estava em outro cotidiano, mas tinha que esperar, não deixando se levar por uma situação, do sistema que havia se instalado no Brasil.

- Segunda marca tipográfica (pp. 71 - 114): **“HOJE, DISTANTE EM MAIS DE 25 ANOS”**

O autor critica o sectarismo e o fatalismo libertador citando a Pedagogia da Esperança e a Pedagogia do Oprimido em defesa do radicalismo crítico. Enfatiza a intensidade da experiência da sociedade chilena que o fazia repensar a experiência brasileira e que o fez escrever Pedagogia do Oprimido entre 1967 e 1968. Sobre isso, ele (2018, pp. 73 e 74) diz: “Texto que retomo agora, na sua maioridade, para rever, repensar, para redizer. Para dizer também, pois que o retomo noutro texto que

tem igualmente seu discurso que, do mesmo modo, fala por si, falando da esperança”.

Ele discute com alguns amigos e familiares a grande experiência de escrever e entre essa discussão, fala sobre a primeira conferência sobre o livro, em Nova York, em 1967 por intermédio do Padre Joseph Fitzpatrick e o Monsenhor Robert Fox. Quando sai a primeira edição da Pedagogia do Oprimido, em 1970, Recebera cartas das norte-americanas, criticando-o, pelo fato de ser contraditório entre o que dissera e a linguagem machista ele utilizara, no livro. Essa foi uma grande experiência para ele, pois, a partir desse momento, revê sua linguagem quanto aos gêneros.

Como se pode observar nas palavras do autor: “É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres”. (FREIRE, 2018, p. 92). Outro ponto importante que revela é a valorização da fala como a riqueza da linguagem dos grupos populares. Isso o faz lembrar as experiências em conversas com os pescadores de Recife e, também, uma gravação que o professor e antropólogo Carlos Brandão fez da fala do trabalhador “Ciço” numa discussão sobre educação, exploração, linguagem popular, linguagem dominante e luta de classes, com alunos do Curso de Pós-graduação da PUC - SP.

Cita Gilberto Freire e sua escrita e estética literária que enriqueceu e estimulou seu gosto pela leitura: “Ler um texto é algo, mais demandante, ler um texto é passear licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa do sujeito crítico, humilde, determinado”. (FREIRE, 2018, p. 105).

- Terceira marca tipográfica (pp. 115 - 143): **NA CONSTITUIÇÃO DESSA NECESSÁRIA** disciplina

O educador retoma a discussão sobre a importância da prática do professor progressista. Fala que deve haver rigorosidade na relação ensino – aprendizagem, mas que essa prática deve ser prazerosa e cita Snyders (2018, p.115): “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem”.

Diante disso, faz uma crítica ao professor que não tem compromisso de despertar no educando a capacidade que tem de se disciplinar intelectualmente para desenvolver a vontade de construir seu próprio conhecimento.

Há, nessa questão, uma discussão sobre a luta por democracia e, diante disso, a valorização das classes populares a partir do nível do “saber de experiência feito” do senso comum para um direcionamento ao nível de saber mais rigoroso para que essas classes saibam que podem ir mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo, desmistificando a ideologia elitista. Sobre isso, Freire (2018, p. 116) tem a seguinte opinião: “O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele”.

A crítica que faz ao sectarismo em Pedagogia do Oprimido é retomada em Pedagogia da Esperança, pois a intolerância da educação bancária desrespeita o educando pela razão de não aceitar o conhecimento que sempre trazem, adquirido pelas suas culturas. Freire diz que o senso comum (saber popular) dos estudantes não ser considerado faz parte de uma ideologia que oculta à realidade objetiva, havendo um erro científico, um erro epistemológico.

O que ele diz a respeito disso, quando recebe as críticas é que são ingênuos aqueles que pensam que sugiro que o educador deva ficar somente em torno do senso comum do educando, muito pelo contrário, é em torno do “saber de experiência feito” do educando que o educador deve progredi-lo para outros níveis de conhecimento sem deixar de lado o que já foi aprendido. Freire, nesse caso, cita Snyders (2018, p. 119) que denomina isso de “cultura primeira e cultura elaborada”.

Nesse contexto, ao abordar sobre o senso comum, ele discute sobre a importância de valorizar as localidades mais simples e as localidades amplas mostrando-se homem do mundo, dizendo que declarou em uma entrevista: minha “recifecidade explicava minha pernambucanidade, que esta esclarecia minha nordestinidade que, por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade elucidava a minha latino-americanidade e esta me fazia um homem do mundo”. (FREIRE, 2018, p.121). Fala sobre as críticas feitas pelo fato de ser marxista. Em suas explicações cita algumas críticas como não fazer referência a classes sociais e que a luta de classes é o motor da história, mas trabalhar com o conceito vago de oprimido, gera dúvidas.

Depois disso lera novamente Pedagogia do Oprimido para ver se falava ou não de luta de classes e, de certa forma, fala sobre o que havia sido criticado e que “a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais e suas identidades narrativas, sem seus interesses em choque. A luta de classe não é o motor da história, mas certamente é um deles”. (FREIRE, 2018, p. 125). Com isso, ele defende a história como *possibilidade* e não *determinismo*, porque esse é incompatível com o sonho, negando a subjetividade do ser humano.

- Quarta marca tipográfica (pp. 145 - 188) **SE MINHA POSIÇÃO NA ÉPOCA TIVESSE,**

Freire discute sobre a questão de não ter seguido a concepção mecanicista, pois se tivesse seguido essa corrente não teria despertado para a conscientização e se tornado um antidialético. Diante disso, Freire critica o dogmatismo mecanicista, pois essa forma de dominação renega a conscientização, não dialoga com as classes populares, mas obrigam-nas sobre o que devem fazer.

Com isso, ele explica: “Só no entendimento dialético, repitamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a aderência deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)”. (FREIRE, 2018, p. 146).

Quando insiste em valorizar o modo de falar das pessoas, chama a atenção para o educador progressista de se familiarizar com a sintaxe e a semântica dos grupos populares, de compreender como esses grupos fazem suas leituras de mundo, percebendo suas culturas de resistência, pois sem elas não podem se defender da violência imposta pelos opressores.

Levanta o argumento de que o passado escravocrata influencia até hoje o povo brasileiro por demonstrar relação para poder entre opressores e oprimidos, por exemplo, os escravos que obedeciam, mas que havia toda uma resistência por trás. Isso significa que, para lutar contra sistemas opressores, deve haver um trabalho de ensinamento de resistência por parte dos educadores e educadoras progressistas

contra um sistema mecanicista, dogmático, autoritário e transmissor de comunicados.

- Quinta marca tipográfica (pp.181-212): **UM DIA RECEBI UM TELEFONEMA EM MINHA CASA**

Freire abre o discurso com descrições de uma manhã em Genebra. Comenta sobre um telefonema que recebera de um imigrante espanhol pedindo uma entrevista para falar sobre um programa de educação infantil. O motivo desse programa foi justamente consultá-lo e amadurecer o projeto que deveria atender ao sistema de ensino-aprendizagem dos filhos dos imigrantes espanhóis, visto que o governo suíço não tinha responsabilidade educacional com os estrangeiros.

Diante daquele contexto, o autor frisa sobre o “cansaço existencial”. Ele utiliza essa expressão ao perceber nos imigrantes um fado neles por serem excluídos e forçados a trabalhar sem nem sequer serem ouvidos quanto aos direitos e às suas necessidades e objetivos de vida. Os trabalhadores espanhóis percebiam que as escolas da Suíça não problematizavam e, por isso, procuravam por um modelo de escola que não os alienasse.

Torna-se abrangente a discussão sobre escola e educação ao ser relatado por Freire práticas de ensino antidialógicas, por exemplo, a história do três suínos que atendiam a conselhos domesticadores e a história de Flávio, filho do cartunista Cláudius. Nessa história, a professora não aceitava o desenho do gato multicolor do aluno Flávio, porque o desenho deveria ser pintado igualmente aos gatos dos colegas conforme a professora havia orientado.

Isso pode ser percebido na seguinte passagem: “Um dia, tristonho e ferido, Flávio lhe disse que sua professora havia rasgado um desenho seu. Vivendo a liberdade que ele aprendia, em casa, cada vez mais a usar, experimentando-se num clima de respeito e afeto, em que sua curiosidade não era interdita” (FREIRE, 2018, p. 196). Outro tema muito abordado por Freire é a luta contra qualquer tipo de discriminação, chegando a frisar a discriminação racial (tema tão atual).

Ao discutir sobre racismo, ele relata experiências de discriminação que teve em Nova York pelo fato de ser latino-americano, pois foi mal atendido em certo restaurante. Sobre esse constrangimento, ele faz o seguinte relato: “Sentados no

restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham, atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos”. Pelo fato de criticar o racismo, Freire defende a “unidade na diversidade”, reflete a busca da inclusão das diferenças e amplia a conceito de diversidade e multiculturalidade.

- Sexta marca tipográfica (pp. 213 - 248) **NO TÉRMINO DO SEMINÁRIO**

Ele retoma a discussão sobre a unidade na diversidade, uma ética fundada no respeito às diferenças e o multiculturalismo. Paulo Freire (2018, p. 214) vem enfatizar: “A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente”. Diante dessa discussão, divide uma longa experiência em três momentos:

No primeiro momento, há a proibição da entrada de Freire (2018) no Haiti. Diante dessa questão, ele sublinha “o que há de mandonismo, de arbítrio, de medo à liberdade, da raiva dela também, de horror à cultura, de desprezo ao pensamento, nos regimes autoritários, sem povo, do que por outra razão, comentar a maneira como fui proibido de entrar no Haiti, àquela época”.

O seminário de Freire sobre o Tema Gerador e Educação Bancária é reorganizado na República Dominicana para 25 educadores e educadoras. Estando lá, fica feliz ao ver a presença e a criatividade dos artistas populares falando sobre a vida do povo e o fortalecimento da liberdade. Ao discutir sobre princípios educacionais, enfatiza a importância da transformação da escola e da prática educativa nela e, com isso, discute a importância da organização curricular, as relações educadores-educandos, as relações humanas da escola com as famílias e com o bairro.

No segundo momento, o diálogo com funcionários administrativos do Ministério da Educação na pequena Ilha Grenada, relata sobre a importância da função de cada um e a colocação do ministro que disse “que não é possível mudar, reorientar a política pedagógica, pondo-a na pesquisa democrática”, mas que “não é



possível fazer nada sem a adesão dos educandos, de suas famílias, das comunidades”.

Por fim, no terceiro momento, há um encontro de Freire e Arturo, seu amigo, com Mr. Bishop. A partir desse momento, admira Bishop pela sua sabedoria de falar sobre a importância da subjetividade na história e o reconhecimento da educação no intuito de produzir ações renovadoras, pois trazia um pensamento dialético. “A maneira dialética de pensar e não a maneira de “falar” sobre a dialética. A impressão que tenho agora, na memorização do encontro, é que Bishop viveu tão bem o pensamento dialético que não havia nele nenhuma separação entre o discurso e a prática”. (FREIRE, 2018, p. 234).

Diante das críticas que consideraram o livro idealista burguês, Freire apresenta uma breve descrição de Pedagogia do Oprimido que representa o reconhecimento da consciência, a importância manifesta do indivíduo, o peso na vida individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. Trata-se também de posições humanistas, da compreensão da história, da recusa a posições dogmáticas sectárias, do gosto da luta permanente, gerando esperança contra um neoliberalismo em um mundo capitalista.

- Sétima marca tipográfica (pp. 249 - 272) **DISCORDAMOS QUASE TOTALMENTE**

Por fim, esta marca delimita dois acontecimentos das experiências de Freire, por exemplo, o último momento em Fiji, sendo, o primeiro momento, na Universidade do Pacífico Sul, em 1970, para palestrar sobre a Pedagogia do Oprimido como ponto de referência aos estudantes. O segundo momento demarca uma homenagem a Freire de uma comunidade indígena onde alguns deles haviam lido o livro. Sente-se acolhido pela tribo e revela viver a experiência de compartilhar a beleza e a ética da cultura daquela tribo, embora não foi permitido a Freire falar no momento da cerimônia.

Logo depois da cerimônia, é permitido a falar, e ele agradece a acolhida, enfatizando o respeito às regras e às exigências ético-raciais daquela cultura como relata o próprio Freire (2018, p. 251): Daí também a designação pelo sacerdote de

um “orador” que falasse em meu nome. Se eu não podia falar da intimidade ou no seio da cultura, enquanto minha palavra não fosse *refundada*, não seria possível “sofrer” a experiência da “refundação”.

No decorrer e no final da obra, Freire se declara pós-moderno, mas uma pós-modernidade progressista pelo fato de seguir essa filosofia. Com suas experiências, reforça o direito à democracia, o direito à palavra, o respeito ao outro e instiga à luta de classes, valorizando o ser ontológico e termina a grande narrativa Pedagogia da Esperança com a esperança de transformação para um mundo melhor ao respeitar as subjetividades dos seres humanos diante de uma objetividade científica que anula o ser, a vida.

## CAPÍTULO V: CONSOLIDANDO A TRAJETÓRIA DE EDUCADOR

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 2018, PE, p. 25).

O percurso autobiográfico freireano em Pedagogia da Esperança evidencia os entrecruzamentos das suas experiências com suas identidades nas quais demonstra continuidades e rupturas de linhas de pensamento, onde a narrativa de si é coletiva, no tocante às faces das histórias de vida pelas suas experiências educadoras formadoras.

Há, neste caso, a consideração das suas dimensões do ser ontológico, da sua temporalidade, da sua experiência e da sua biografização, quando a contextura de sua obra demonstra variados modos discursivos que são rebuscados nas gavetas de suas memórias para poder justificar ao leitor suas criações e recriações em universos de práticas e identidades educadoras.

A rigor, narrar é se posicionar, é oferecer visões de si mesmo, do outro e do mundo (RABATEL, 2016). O enredo das experiências e das identidades freireanas em Pedagogia da Esperança é caracterizado por diferentes modos. Delorry-Momberguer (2012), ao considerar as “formas de discurso”, como primeira categoria, em uma abordagem da pesquisa biográfica, discute esses modos<sup>14</sup> como: narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos e avaliativos que, nesse caso, se interpenetram na escrita freireana. Portanto, é necessário não os dicotomizar, porque Freire é um autor conhecido como um exímio contador de histórias, que os utilizou para desenvolver sua obra e que não os separa.

Inicialmente, o modo narrativo freireano é uma estruturação, uma construção da sua identidade na temporalidade e em diversos cenários de atuação, pois estende-se do local às dimensões amplas, como afirma: “minha recifecidade

---

<sup>14</sup> [...] diversos modos de organização discursiva (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo). DELORRY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de educação v. 17 n. 51 set – dez. 2012.

explicava minha pernambucanidade, que por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade educava minha latino-americanidade e esta me fazia um homem do mundo”. (FREIRE, 2018, PE, 121).

Os modos descritivos, no autor, estão vinculados às suas ricas lembranças, colocando os leitores diante de imagens produzidas como registros subjetivos, emotivos e até psicossomáticos<sup>15</sup>. No final do primeiro capítulo, sublinhamos o entrecruzamento entre a história de vida, a angústia e a sua superação. Revisitar o passado, descrever para si, narrá-lo, resulta em um ato terapêutico tal como se deslinda na redescoberta da chuva e da terra em sua infância em Jaboatão dos Guararapes.

Os modos argumentativos procuram apresentar e justificar seu pensamento no quadro da denúncia das duras realidades sociais de opressão, bem como no debate e no combate por suas ideias, que suscitaram muita admiração e oposição. Para Charaudeau (2016, p. 75), o modo argumentativo tem, como função de base, expor e provar casualidades, em uma visada racionalizante para influenciar o interlocutor através do princípio de organização da lógica e da enunciação argumentativa. Por fim, os modos avaliativos são produtos de um olhar para si mesmo, para o coletivo e para as mudanças requeridas no mundo social.

O foco desta dissertação é a relação entre as identidades e as experiências formadoras em Paulo Freire. Ao ler o texto, como um todo, considera-se que a identidade docente é aquela que dá sentido às experiências e às demais identidades freireanas. O livro *Pedagogia da Esperança* se inicia com uma breve narrativa. Apresenta-se, de início, como “professor de língua portuguesa” nesses termos: “EM 1947, NO RECIFE, professor de língua portuguesa do colégio Oswaldo Cruz, em que fizera, a partir do segundo ano, o curso secundário e o então chamado curso pré-jurídico [...]” (FREIRE, 2018, PE, p. 21). Mais adiante, são destacadas as palavras de sua esposa Elza: Paulo Freire seria uma pessoa vocacionada ao magistério, um “educador” (p. 25).

Da autodesignação de “professor” ao reconhecimento de Elza um “educador”, a narrativa inicial e as subseqüentes se desenvolvem para elucidar que: a) a carreira de Paulo Freire se consolida na área de educação e não na advocacia; b) seu interesse era o magistério e a educação, de um ponto de vista mais amplo; c) seu

---

<sup>15</sup> Aqui não estamos usando esse termo em sentido técnico, mas no sentido amplo no qual se articula o corpo e a mente.

trabalho lhe proporcionara prazer e desenvolvimento pessoal. A primeira narrativa do texto é crucial para o entendimento de todo o livro. Paulo Freire, sendo professor na escola em que tinha sido aluno, recebeu um convite para ser coordenador do SESI após se formar. Paulo Rangel, amigo do casal, responsável por comunicar o convite de emprego, escutou de Elza:

Acendendo a luz, Elza perguntou a Rangel: “E que fará Paulo nesse órgão? Que poderá ele propor a Paulo, além do necessário salário, sentido de que ele exercite sua curiosidade, se entregue a um trabalho criador que não o leve a morrer de tristeza, a morrer de saudade do magistério de que ele tanto gosta?” (FREIRE, 2018, PE, p. 22).

O convite foi aceito. Contudo, justamente no primeiro dia de trabalho, atuando como advogado, Paulo Freire recebe um dentista que afirma não poder mais pagar as suas dívidas. Apesar de formação superior, em um tempo em que a formação graduada era uma garantia financeira, a situação do dentista era constrangedora. O diálogo é tocado de forma leve e são surpreendentes os posicionamentos inusitados de ambas as partes, sobretudo, o final. O dentista tivera mais tempo para pagar a dívida, mediante a promessa ou compromisso inesperado de pedido de demissão do advogado.

“Errei”, disse ele, “ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado”, continuava o jovem dentista, em voz lenta e sincera, “segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis — a sala de jantar, a sala de visitas...”. E, rindo um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: “Só não pode tomar minha filhinha de um ano e meio.”

Ouvi calado, pensativo, para, em seguida, dizer: “Creio que você, sua esposa, sua filhinha, sua sala de jantar, sua sala de visitas vão viver uns dias como se estivessem entre parênteses com relação aos vexames de seu débito. Só na próxima semana poderei ver o credor a quem devolverei a causa. Mais uma semana, possivelmente, ele levará para conseguir outro necessitado como eu para ser seu advogado. Isto lhes dará um pouco de ar, mesmo entre parênteses. Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado.” (FREIRE, 2018, PE, p. 24).

A colocação dessa narrativa do encontro com um oprimido (dentista) ou de dois oprimidos (dentista-advogado) não é trivial. Essa narrativa introdutória serve para desencadear o movimento de tantas outras narrativas, a partir de então. A Pedagogia da Esperança se fará à luz desse reencontro com a Pedagogia do Oprimido.

Percebe-se que o autor relaciona as duas obras problematizando a educação, havendo foco nas práticas educativas como processos mais abrangentes no sentido de uma construção social educativo-humanizadora presente na identidade freireana que se expande de professor transmissor para educador libertador. Lira e Villas Bôas (2020) analisam a dicotomia produzida em torno da designação *Professor X Educador* na literatura brasileira. Um dos maiores expoentes do fortalecimento dessa dicotomia foi o ensaísta literário-educador Rubem Alves.

Diante desta discussão, os autores explicam que a obra de Paulo Freire enfatiza mais o termo *educador* em detrimento de *professor*, uma vez que sua obra estava mais pautada em práticas educativas mais amplas, não necessariamente vinculadas à realidade escolar. Freire (2019, p. 23) discute sobre práticas docentes de educadores ou educadoras progressistas, considerando-as como saberes indispensáveis, demandadas pela prática educativa em si mesma, independente de qualquer escolha do educador ou educadora.

Um grupo de pedagogos, por exemplo, quando se traja de palhaço para educar pessoas no trânsito, manifesta uma prática educativa. Organizar um círculo de cultura, para discutir sobre problemas no trânsito, também é uma prática educativa. Isso significa que o educador não é singular e não se predispõe a um ângulo unilateral apenas, mas a vários ângulos de reciprocidade de aprendizagem, devido ao fato de que sua metodologia mobilize os outros de forma reflexiva e dinâmica, libertando-se de práticas cumulativas.

## **5.1 As Experiências do Educador Pensador da Linguagem, da Educação e da Sociedade**

### **5.1.1 Os Caminhos na Linguagem do Educador Pensador**

Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. (FREIRE, 2018, PE, p. 23).

Na epígrafe acima, Freire enfatiza que narrar não é simplesmente dizer, ou melhor, emitir sons, mas retomar sua temporalidade originária no sentido de relatar vivências construídas e forjadas pelas próprias experiências que conduzem à transformação de vida do ser enquanto narra. A linguagem, nesse sentido, localiza-se na dimensão do reviver o que o tocou para fazer valer o conhecimento presente em sua identidade.

Para considerar os conceitos e as classificações a respeito das experiências freireanas, é preciso compreender que se trata de um intercruzamento, porque o autor narra várias histórias de vida que se engajam em processos de autoformação. Por isso, a necessidade de elencar as experiências pelo viés das narrativas (auto) biográficas do auto.

Torna-se peculiar, inicialmente, levar em consideração a experiência da linguagem, porque é constituidora das experiências e que perpassa pela obra, em termos de discursividade narrativa e valorização da dialogicidade, observando também o valor dessa linguagem, como existencial, pois Freire narra dois grandes eventos experienciais em dois lugares, SESI (Recife) e Chile. O primeiro capítulo que inicia com a marca tipográfica “EM 1947, NO RECIFE”, demonstra sua preocupação com aquela realidade e, com isso, a valorização da prática educativa.

Trabalhava no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha, experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. (FREIRE, 2018, PE, p. 28).

Dewey (2016) levanta um debate importante quando relaciona as noções interdependentes entre *significação, pensamento e comunicação*. Neste caso, a experiência ganha possibilidades quanto à visão empírica, pois se trata de algo que se interliga à vida individual e à vida coletiva. Dessa maneira, a linguagem é a

experiência compartilhada, pois dizer algo é agir sobre o mundo, porque esse fenômeno se configura como um ato de transformação do próprio mundo.

Relativamente a esta questão, Dewey (2016) considera que “Tudo está diretamente envolvido na existência do falar inteligível”. Diante do contexto das várias narrativas (auto) biográficas freireanas, evidencia-se que essa forma de linguagem é um processo das experiências que configura uma relação de si, (consigo mesmo) e com outros seres humanos, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524): “processos de gênese socioindividual seriam o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser individual e social”.

Freire, como um ser de linguagem que fala (ser do discurso) e que sente (ser existencial), apresenta-se como “sujeito com subjetividade explosiva” (LEJEUNE, 2016, p. 54), configurando-se um *pacto narrativo* (auto) biográfico, ou seja, torna-se *autor*, pois escreve as próprias histórias em sua obra; *personagem*, porque participa dessas histórias e, *narrador*, porque, relata as histórias de sua vida com grupos que manteve convivência e desenvolveu conhecimento a partir das próprias experiências formadoras.

Reconhece que deve considerar as variações linguísticas, visto que é importante valorizá-las devido aos contextos culturais para não haver uma discriminação social e anulação dos outros, porque quando não se considera a linguagem do outro, acontece uma desvalorização daquela cultura e anulação do ser e do seu grupo. A linguagem para ele é representada pela palavra que surge na manifestação simbólica e sócio-histórica do ser. Essa linguagem, sendo anulada, tira do ser a sua principal condição – a de existir.

Sobre isso, ele demonstra um embasamento discursivo no viés da teoria de Erich Fromm (2019) que confronta a biofilia (amor à vida) e a necrofilia (amor à morte do outro) sob a impressão de uma generosidade disfarçada com aqueles que são manipulados sem a utilização da palavra, sem determinada linguagem que deveria assegurar a dialogicidade dos seres humanos oprimidos, no tocante às suas realidades em grupo como seres biográficos.

Fiori (2018, p. 12), explica: “Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Nas palavras de Casali (2008) “Freire desde cedo se identificou com o adulto analfabeto, como alguém que



perdera parte de sua vida material, mas mantivera uma extraordinária vitalidade cultural: seu mundo apropriado, sua cultura incorporada”.

Com base nisso, desenvolve propostas de alfabetização (a exemplo dos métodos<sup>16</sup> aplicados e desenvolvidos em Angicos, RN) para a valorização do ser presente no mundo, capaz de relatar sua própria vida, reconhecer-se e edificar-se como ser politizado e politizante. Mesmo que o trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos de Paulo Freire tenha sido chamado de método de um modo frequente, o próprio autor não define como método, entretanto, trata-se de uma ampla abordagem sobre a educação. Pode-se entender que constrói uma concepção filosófica geral de educação que se baseia no processo de tomada de consciência de cada indivíduo.

A educação é o caminho que o indivíduo deve percorrer para que se torne consciente de si, do mundo e de sua ação na sociedade. Esta tomada de consciência começa com um movimento de exteriorização do sujeito que percebe o mundo e, no momento em que ele se volta para um processo de interiorização, percebe-se fora como não sendo nada dele e é a partir dessa percepção que começa a se constituir enquanto identidade em um mecanismo de funcionamento da consciência humana diante do mundo através de suas experiências.

A abordagem da pedagogia freireana se configura paralelamente na educação popular que se integra no movimento da sociedade, pois, somente a oferta da educação nas escolas não é o bastante para atendê-la. Seria necessária a expansão do sistema de movimentos educativos, tendo como núcleo teórico principal de Paulo Freire dentro da ideologia marxista cristã, por isso o envolvimento em ações religiosas, principalmente, no *“World Council of Churches”* (Conselho Mundial das Igrejas), visto que, seu pensamento pedagógico foi construído na matriz filosófica cristã, sendo referência nas instituições católicas do Brasil.

Giroux (1997, p. 148) afirma que Freire tanto criticou como resgatou o aspecto radical do cristianismo revolucionário e passa a ser um crítico da igreja reacionária, pois se torna uma farsa, exercer o amor cristão e explorar os seres humanos. A fé cristã, propagada por ele traz em sua fundamentação a ação profética quando os seres humanos devem agir e não permitir que o sofrimento permaneça e sejam

---

<sup>16</sup> Confunde-se o método com a teoria de Paulo Freire. Nesse sentido, deve-se considerar “método” como estratégias de alfabetização, pois o que Paulo Freire propõe na verdade é uma ampla reflexão sobre a realidade educacional brasileira.

oprimidos. Unifica história e teologia para fornecer a base teórica de uma pedagogia radical que expressa esperança, reflexão crítica e luta coletiva.

A educação popular emerge como um projeto de educação do povo para conscientização das massas, um contraponto à educação das elites. Por isso, torna-se também referência para os movimentos sociais ligados aos sindicatos, MST (Movimento dos Sem – Terra), ONGs, conselhos e associações populares. Considera a educação a razão pela qual os homens devem se desenvolver e se libertar, conforme valorização e busca do conhecimento e da conscientização a partir da identidade narrativa para entender as constantes realidades e, numa perspectiva ideológica, questionar através da linguagem dialógica, no intuito de construir ações transformadoras.

A narrativa do autor configura um discurso que traz, ao mundo dos seus leitores, suscitações capazes de construir uma verdadeira reflexão para edificação de um ser biográfico – dialético e dialógico que questiona o mundo e, se questiona, passando a compreender sua realidade e a agir sobre ela. É dentro de uma concepção humanizadora que discute a importância de insistir por uma educação emancipatória, mostrando-se a necessidade de se desfazer do processo de educação bancária que não desperta o senso crítico e contribui para a sociedade elitizada e cruel. Os círculos de cultura<sup>17</sup> são um exemplo de desenvolvimento e valorização da linguagem que segue justamente numa proposta dialógica, quando há realmente a necessidade de discutir realidades sociais. Nestes círculos, cada pessoa tinha sua vez de falar e expor seu discurso, seu pensamento, sua forma de agir. Pode-se perceber que esta prática é narrativa e biográfica, pois, cada ser humano relata sua história de vida ou seu problema dentro da discussão em grupo.

Forma-se uma rede (auto) biográfica, onde cada um diz de si, para si e para os outros que retornam a palavra, havendo, desta forma, troca de experiências, construção de conhecimento e formação. “A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto dialógico” (FREIRE, 2018, p. 177). No que se refere à conjugação ensino e linguagem, pode-se observar e entender o que ele comenta:

---

<sup>17</sup> Esta prática foi exercida no SESI, onde Freire, para entender melhor as realidades das famílias, ouvia-as em discussão, em forma de círculo, registrando o que tinham para narrar diante das dificuldades.

Em certo momento de um esforço como este, seria possível propor a diferentes grupos de trabalhadores, como se fossem codificações, as estórias ou as frases, ou os retalhos de discursos, já estudados com, sobretudo, a colaboração de sociolinguistas, e testar a compreensão que das frases, das estórias, tinham tido os educadores, submetendo-a aos trabalhadores. Seria um exercício de aproximação das duas sintaxes – a dominante e a popular. (FREIRE, 2018, PE, p. 99).

Na relação com os outros, a construção de seu conhecimento *teórico-político-educativo* foi desenvolvido no cotidiano compartilhado pelo jeito de dizer das pessoas de grupos populares que demonstravam modos de ser e de viver a partir da linguagem manifestada pela fala, proporcionando sentidos. Esses sentidos trouxeram, à visão freireana, a importância de compreender os outros em suas situações e realidades sociais.

Observa-se que, quando o autor utiliza a expressão “riqueza popular” remete a uma ampla reflexão a respeito da subjetividade da linguagem dos outros, a partir de suas formas de dizer, de suas formas de agir, identificadas em uma convivência biográfica com a finalidade de entender grupos humanos desfavorecidos que também proporcionam conhecimento através de suas “estórias” e, com isso a valorização das variações linguísticas e da inclusão social.

Daí que minhas falas fossem sempre cortadas ou permeadas por *quer dizer, isto é*. Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los. (FREIRE, 2018, PE, p.33).

Por se tratar da valorização do “saber de experiência feito”, ou seja, do senso comum, Freire abre uma discussão no sentido de dizer que é acolhendo a linguagem do outro que se pode perceber seu conhecimento advindo de experiências formativas cotidianas. Uma boa demonstração pode ser vista quando Freire relata, como exemplo, uma pesquisa feita por alunos de um curso de pós-graduação da PUC – SP sobre o modo de falar e de compreender o mundo do camponês Antônio Cícero de Souza, o “Ciço” (Minas Gerais). Há, neste relato, uma valorização de sua linguagem com base em seu discurso sobre a pergunta: “O que

é educação”? Diante desta questão, o trabalhador discute a resposta fazendo diferentes comparações de seu mundo do saber com o saber do pesquisador, demonstrando conhecimento.

Educação Quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem do fundo do oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe porque eu nunca vi isso aqui. (FREIRE, 2018, PE, p. 96).

Neste sentido, Paulo Freire reforça a ideia de que o saber do senso comum constitui-se como saber e que não deve ser desconsiderado, sobretudo, evoluir para conhecimentos mais conscientes capazes de proporcionar ao ser humano sua autonomia e capacidade crítica, logo, *senso comum* e *senso científico*, ambos devem ser considerados como saberes que se engajam para que não haja um abismo entre linguagem dominante e linguagem popular e, muito menos, dominação de uma sobre a outra, pois linguagem é interação; é narração de si e dos outros para com os outros, é demarcação da temporalidade e da existencialidade do ser e não dominação, anulação ou silenciamento.

A linguagem dialógica, defendida por Freire nas duas obras, intensifica a condição do diálogo como forma de desenvolver uma prática de relacionamento mais democrático, pois valoriza o discurso do outro no grupo, na relação educadores–educandos (locutores e locutários). Assim, a autoridade do educador passa a ser construída de forma mútua e a aprendizagem deve acontecer entre os pares, por exemplo: educador, crianças, jovens e adultos.

Torna-se evidente que a dialogicidade faz parte do processo narrativo, visto que as pessoas têm sempre o que dizer devido às suas experiências e o dizer é narrar histórias de vida que demonstram a identidade do ser a partir do seu diálogo que pode argumentar, descrever, avaliar e, com isso, constituir processos de formação. O diálogo constitui-se de valores. Esses valores são mencionados por Freire como: o amor, a humildade, a fé, a confiança, a crítica e a esperança. Por se tratar da valorização da linguagem, retoma a teoria da práxis pedagógica que é a

“palavra” proporcionada conforme atos do ser em sua ação-reflexão-ação<sup>18</sup>.

Por que Freire valoriza a linguagem em sua teoria quanto à problematização da educação? Porque ela demonstra o ser humano na sua essência ética, e se os processos educativo-formativos buscam a construção do ser em grupo, essa edificação deve emergir nos preceitos da verdade, pois se o ser humano não dialoga, não narra, não se biografava, eis aí um ser anulado, um ser destruído. Pelo fato de constituir-se como interativo-discursiva, todos devem ter sua vez de soar sua consciência, porque a vida é anunciada pela linguagem, o que interessa principalmente, porque é marca distintiva da espécie humana. Desta forma, o pensamento freireano sobre linguagem é fundado na problematização da vida que, sendo filosófica é educadora ao modo derivado e interpretativo dos fatos.

Kohan (2019, p. 72), quando revê o pensamento de Foucault, que discute sobre prática filosófica e prática educativa, enfatiza a semelhança entre o método socrático e o método freireano, havendo, neste sentido, uma missão filosófica – educadora, quando “concebe o ser humano como ser inacabado e entende que sua missão é despertar, a partir de uma pedagogia da pergunta, um sentimento de busca”. (KOHAN, 2019, p. 75). Isso significa que Freire se aproxima da visão filosófica socrática, pois há um pensamento ontológico sobre uma forma de ser e estar no mundo e aceitá-lo de forma curiosa e crítica.

Conforme é discutido nas ideias de Giroux (1997, p. 150): “Freire combina o que chamo de linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade”. Essa abordagem questiona por não haver uma forma de domínio de classe apenas. Não há uma única forma de opressão. Existem no interior de vários grupos, muitas formas de sofrimento, alusivos a comportamentos de dominação e, as relações de poder são assimétricas, porque a história não é predeterminada.

Freire sugere uma nova dimensão na teoria e na prática educacional, pois, preocupa-se com o processo de luta dos seres humanos e instiga em defesa de uma fé no poder dos oprimidos que devem lutar pela libertação para haver a emancipação das pessoas e da sociedade. Emerge, dessa forma, uma tentativa de realização da esperança a partir da educação que, conforme Giroux (1997), “A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade”.

---

<sup>18</sup> Teoria da Práxis Pedagógica, apresentada no Livro Pedagogia do Oprimido.

Freire propõe um trabalho contra-hegemônico e de respeito pela vida a partir da linguagem de possibilidades forjadas na filosofia da esperança. Discutir suas ideias, desperta vontade de promover a liberdade dos oprimidos e valorizar a busca do conhecimento, tendo, como uma grande bandeira, a educação como proposta de conscientizar o ser humano para sua realidade.

À vista disso, seu discurso fortalece a democracia e instiga as pessoas a lutarem por liberdade. Como diz Frederico Mayor (1996, p.18): “Dar a cada pessoa o domínio de si mesma, a capacidade de traçar o espaço infinito do espírito, o próprio desenho de sua forma de ser e se projetar”. Sua concepção opõe-se a um contexto de opressão social e ausência de democracia.

É adentrando nas circunstâncias de desigualdade, por exemplo, o Nordeste, vítima de discriminação, que o autor defende a ideia de que a cidadania é uma prática coletiva de visão de mundo e valorização das vidas, independente de qualquer espaço geográfico. Ele se mobiliza a favor da inclusão dos excluídos das práticas políticas e da condição de igualdade, julgados pelos poderosos, pela indefinição e a incapacidade de expressar a própria experiência no mundo.

Também, traz em sua expressividade, a luta pela valorização dos seres humanos, mostrando a eles que são capazes de registrarem suas realidades e vivências, naturalmente, biográficas. Por conseguinte, Freire, educação e biografia traduzem-se como subsídios na visão daqueles que entendem a busca do autor em mostrar a valorização do ato de educar como esperança pela luta de transformar a sociedade naquilo que realmente ela deveria ser e, por isso mesmo, digna e equânime a partir da construção de um ser autobiográfico transcendental e, dessa maneira, valorizado pela sua identidade.

Cabe, a partir de sua obra, *Pedagogia da esperança*, entendê-lo principalmente no âmbito (auto) biográfico que se apresenta existencial, tratando da visão reflexiva da realidade do ser em relação ao caráter histórico, avigorando-se no existir concreto do mundo. Essa é uma condição antropológica em que o ser se questiona e vive em um constante jogo de respostas diante de uma práxis que dinamiza o refletir e o agir constantes no intuito de modificar realidades.

Sobre isso, Gadotti (2014)<sup>19</sup> vem esclarecer que, na visão freireana, há três conceitos sobre o ser humano: um ser curioso como categoria fundamental e, por

---

<sup>19</sup> Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Documentário Paulo Freire.

isso, deve ler, tematizar e problematizar o mundo, um ser inacabado e, por esse motivo precisa do outro para conviver e viver e, por último, um ser interativo, conectivo que compartilha o mundo com o outro.

Munido de uma visão política, ele discute as questões sobre dominação e opressão a respeito de uma busca constante da prática libertadora a partir da própria atuação política para fortalecer a democracia, lutando contra uma sociedade cerrada pelo reacionarismo em direção a outra que se abra, sustentando-se nas flexibilidades discursivo-interativas, no intuito de possibilitar mudanças expressivas na vida dos seres humanos em coletividade.

A reflexão educacional, abrangente diante do olhar freireano, busca contribuir para a libertação do ser, valoriza a humanização e problematiza a essência da educação, pois, contrapõe-se ao modo de domesticação e busca desenvolver o ser transcendental. A ação de educar não está para treinamento. Ela está para a formação e promoção dos educandos em seu verdadeiro sentido e significado biográfico. Essa concepção se fundamenta na busca da esperança concebida como uma necessidade ontológica.

Há um considerável realismo na sua visão econômica. Nela, o autor discute a desigualdade social e a luta de classes e, por isso, configura-se um dos pontos preponderantes em sua obra, porque impulsiona as análises e, praticamente, denuncia as injustiças sociais mantidas pelo domínio e determinação, estabelecidos por aqueles que mantêm uma realidade cruel e desumanizadora.

Sua consciência e ação temporal - biográfica reconhecem a importância da experiência do ser no mundo e, evidentemente, as ideias do pensador, nunca deixaram de ressaltar, por exemplo, o processo de alfabetização dos adultos ou, até mesmo, toda a educação e isso respinga principalmente no contexto histórico-cultural dos educandos vistos fora da roda da história, ou seja, seres humanos sem historicidade, selados e anulados pelo destino que os opressores impõem.

É observando isso que ele apreende a necessidade de investir no processo dialógico, por exemplo, “os círculos de cultura”, porque as palavras devem estar no contexto da realidade sócio-histórica dos indivíduos que não podem ficar fora dos acontecimentos. Quanto à Pedagogia do Oprimido, teoriza sobre a necessidade de expandir cada vez mais o diálogo democrático no viés da “dialogicidade” contra uma “antialogicidade” de uma educação bancária que vem prejudicando o

relacionamento humano, desvalorizando as subjetividades e anulando os diversos conhecimentos que proporcionam os saberes de experiência.

Por isso que a educação deve valorizar, acima de tudo, os conhecimentos que as pessoas trazem, associando-os aos conhecimentos científicos, quebrando o isolamento que a objetividade científica criou. A dialogicidade parte do uso da palavra pós-posta ao que se conhece do mundo do ser de sensibilidade, não como código, mas como representação da reflexão e da ação, quando o dizer engaja o fazer democrático, havendo, dessa forma, a linguagem de possibilidades intersubjetivas.

Assim, completando com as palavras de Josso (2004, p. 25): “captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, com vistas a despertar nesses sujeitos o desejo de mudança e, com eles, criar meios para a transformação”. Ampliando esta visão dialógica, sobretudo, nos estudos contemporâneos, nas ciências sociais, Marková (2017, p. 145) abrange uma discussão a respeito das intersubjetividades e as apreende, principalmente, na psicologia contemporânea como crenças compartilhadas e respostas de comportamento, porque esta interrelação é naturalmente ligada à práxis social, engajada na ação ética, nas relações de liberdade, vontade e responsabilidade na interação Ego – Alter <sup>20</sup>.

Diante deste conceito de interdependências e naturezas culturais recíprocas, Freire, no gênero Pedagogia da Esperança, transparece uma mentalidade dialógica, por que se utiliza de um imaginário narrativo, advindo de uma percepção cultural, demonstrada pelos grupos populares em universos de experiências com unidades ontológicas.

Dessa maneira, o ser humano demonstra uma postura de relação assimétrica Ego – Alter – Objeto, uma tríade dialógica que assume no sentido de se colocar no lugar dos outros, no intuito de que o “Objeto” do conhecimento seja desenvolvido para os outros (Alter) como forma de libertação e não de condenação. “Guareschi insiste que somente aqueles que participam com suas vozes podem ficar completamente realizados como seres humanos. Para reconhecer o outro como humano é preciso estabelecer um diálogo com ele. Conclui que a

---

<sup>20</sup> Ego-Alter e Ego-Alter-Objeto como axiomas da epistemologia dialógica: “Tendo explorado a pluralidades da intersubjetividade e do reconhecimento social como formas de pensamento dialógico nas filosofias do dialogismo e seus reflexos na psicologia social”. (MARKOVÁ, 2017, pp. 146 e 147).



dialogicidade conta como a moralidade da existência”. (MARKOVÁ, 2017, p. 161). Sobre o que demonstra a tríade dialógica, a confiança epistêmica reside no educador que, a partir de uma linguagem comunicativa conjunta para com os educandos (Outros), desperta neles a racionalidade com questões éticas, morais e reconhecimento social. A atuação de uma mente dialógica manifesta-se na relação democrática da individualidade à integralidade, não em um jogo opressor.

## 5.2 As Experiências do Educador Pensador Desdobradas em uma Teoria Educacional

Pode-se entender que a teoria educacional de Freire referencia-se aos direcionamentos sociais e políticos de uma prática progressista que enfatiza aos educadores e educadoras a condição de não manipularem os educandos, mas de desenvolver neles a capacidade crítica e a curiosidade epistêmica contra as armadilhas do currículo oculto.

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento, sem essa disciplina, é espera vã. (FREIRE, 2018, PE, p. ).

A disciplina que Freire comenta, quando discute a prática do(a) educador(a) é justamente a rigorosidade metódica com que o conhecimento deve ser adquirido. Essa disciplina deve ser exercida pelos(as) educandos(as) na relação ensino-aprendizagem. Mesmo que haja uma seriedade nos estudos, defende a ideia de que a aprendizagem, além de ser dinâmica, deve ser direcionada de forma agradável e, diante desta discussão cita as palavras de Snyders, (2018, PE, p. 115): “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem”.

Entre narrações, descrições e argumentações sobre disciplina, saber de experiência, educação conservadora, educação revolucionária e relação educador educando delineia sua identidade educacional, havendo como foco a prática do professor em relação ao aluno. Com isso, é compreendido que há toda uma gama de contextos que, naturalmente, em sua temporalidade, espelha análises mais fecundas, reverberando para as realidades que precisam respeitar e acolher as ações humanas de saberes cujos meios busquem melhorar a condição do ser educando em sociedade.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 2018, PE, p. 119).

É pelo fato de defender a educação que Freire se torna um crítico das realidades sociais. Além de não aceitar as ideologias conservadoras, ele faz críticas ao *subjetivismo*, ao *objetivismo* e, ao *dogmatismo mecanicista* e à *excelência do capitalismo*. Essa forma de criticar sistemas que prejudicam a vida humana é sua peculiaridade, principalmente porque se envolve em manifestações políticas, sociais, educacionais, culturais e históricas de seu tempo.

Quando critica o *subjetivismo* e o *objetivismo*, vê nestas correntes processos antidialéticos, estruturas sem capacidades de compreender as tensões que há entre a consciência e o mundo, mas enfatiza que entre a subjetividade e a objetividade não deve haver uma dicotomia, entretanto um engajamento para que possam considerar a consciência e o mundo como fenômenos inerentes ao ser. “Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos”. (FREIRE, 2018, p. 141).

Quanto ao *dogmatismo mecanicista*, vê neste a inexorabilidade histórica a partir de práticas engessadas por programas de conteúdos que não atendem às subjetividades, na maioria das vezes. “Do ponto de vista do dogmatismo mecanicista, não temos como sequer falar em conscientização. Daí que as lideranças dogmáticas, autoritárias, não tenham por que dialogar com as classes populares, mas dizer- lhes o que devem fazer”. (FREIRE, 2018, PE, p. 145).

Segundo o autor, “a prática educativa implica sempre a existência de sujeitos e também processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade”. Neste sentido, torna-se necessário que o professor, na escolha dos conteúdos programáticos, esteja consciente do que é necessário para os níveis diferenciados de alunos e seus pares na escola, para que este conteúdo atenda de forma mais coerente à comunidade escolar e, assim, desprender-se de programas deterministas e controladores.

Que cada um ou cada uma se pergunte e veja se, participando como docente ou como discente da experiência do ensino crítico do conteúdo, a leitura do mundo, de natureza política, não se coloca, necessariamente. (FREIRE, 2018, PE, p. 155).

Além de discutir sobre a postura de educador quanto à maneira de ensinar e de prever conteúdos que se adequem às realidades, descreve duas práticas bem distintas de ensino, sendo essas denominadas de “exacerbação” e “licenciosidade”. A primeira prática corresponde ao autoritarismo e imposição de poder através da posse do conteúdo por parte do professor ou professora, sendo essa prática antidemocrática. “Dessa maneira, possuindo como coisa própria o conteúdo, não importa que tenha ou não participado de sua escolha, possuindo os métodos com que manipula o objeto, manipula também os educandos”. (FREIRE, 2018, PE, p. 156).

A segunda prática corresponde à anulação da autoridade, mas os educandos ou as educandas são entregues a si mesmos (as), fazem ou desfazem seu gosto. Uma espontaneidade, uma falta de responsabilidade. Como diz Freire (2018, PE, p. 156): “não tendo a força suficiente para negar a necessária existência do conteúdo, o levo, porém, a perder-se num jamais justificável faz de conta pedagógico”.

Em contraponto a essas duas práticas, ele sugere que um ensino voltado à *substantividade democrática* não espera que conservadores manipulem o currículo. Até este momento, sobre esta discussão, faz uma distinção e compreende que para um militante dogmático somente há preocupação de encher a mente vazia dos educandos ou das educandas, desrespeitando-os (as).

Para um educador ou educadora democrática, o direcionamento é propor que os alunos ou alunas, a partir do que já sabem, elaborem seu conhecimento em um movimento autopoiético, havendo respeito à subjetividade em um processo dialógico. Toda preocupação de dar autonomia às pessoas traz o foco de que a educação é um fenômeno capaz de esclarecer às classes sociais sobre suas realidades, para que não se tornem alienadas pelo neoliberalismo que se aloja nos corpos dos seres humanos. Freire afirma que o discurso neoliberal, mesmo com todo seu poder, não tem forças para apagar da história a existência dos grupos sociais.

Os neoliberais erram quando os criticam e os negam por serem ideológicos, numa época, segundo eles, em que as “ideologias morreram”. Os discursos e as práticas dogmáticas da esquerda estão errados não porque são ideológicos, mas porque a sua é uma ideologia que concorre para a interdição da curiosidade dos homens e das mulheres e contribui para sua alienação. (FREIRE, 2018, PE, p. 162).

Conseqüentemente, os grupos sociais exercem sua condição de coletividade e demonstram sua força com os movimentos sociais e, esses representam uma prática educativa revolucionária e trazem experiências formativas capazes de manter o encadeamento da interação verbal, da significação, da crítica e da transformação como resultados fundamentais de uma dialogicidade.

Por consequência, a exacerbação e a licenciosidade são prejudiciais ao ser humano, porque a primeira não valoriza a identidade e a segunda não instiga a experiência educadora formadora das pessoas. Dentro do universo educativo dos professores, professoras, alunos e alunas, o diálogo não constitui uma igualdade, porém, segundo Freire (2018, pp. 162 e 163), “marca a posição democrática entre eles ou elas”. Diante disso, reforça essa importância:

O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem favor que um faz a outro. Nem é tática manhosa, envolve, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

Até agora, reforçando a discussão, ele descreve outros conceitos e diz que não há diálogo tanto no espontaneísmo quanto no autoritarismo, evidentemente, a relação dialógica não interrompe a prática de ensino-aprendizagem, porém, de outro ponto de vista, cria um elo que firma uma completude entre as partes, tornando-se possível a criticidade e a capacidade de pensar tanto do professor ou da professora, quanto do aluno ou da aluna que se entregam à curiosidade e à busca do conhecimento.

Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente

rebelde. (FREIRE, 2018, p. 163).

Suas elucidações narrativas sobre a importância do diálogo no processo educativo da formação e da aprendizagem, em *Pedagogia da Esperança*, explicam o porquê da crítica à “educação bancária” na obra *Pedagogia do Oprimido*. Revela que o mal não está nas aulas expositivas (aulas verticais), mas pelo fato de não haver dialogicidade e considerar o aluno um recipiente vazio, desconsiderando sua condição de corpo biográfico no mundo e também seu contexto cultural, social e histórico.

Em síntese, enfatiza a necessidade de um ensino problematizador que se caracterize pelo viés de um (a) educador (a) sério (a) que se relaciona com o tema do conteúdo a ser tratado, conjugando uma relação respeitosa e afetuosa, dando testemunha de como se estuda e se aproxima de algum tema, não como sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas uma relação sujeito-objeto-sujeito.

Finalizando essa discussão, Freire (2018, p. 166) vem esclarecer: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros não fenecer no isolamento”. Para que valha a práxis pedagógica é preciso haver dialogicidade e, naturalmente, o caminhar dos objetivos da humanidade e a consistência de uma história, mais humanizadora, mais coerente, mais ética, mais biográfica.

### **5.3 As Experiências do Educador Exilado: As Inevitáveis Consequências da Educação como Ato Político**

Cheguei ao Chile dias depois da posse do governo democrata cristão de Eduardo Frei. Havia um clima de euforia nas ruas de Santiago. Era como se tivesse ocorrido uma profunda, radical, substantiva transformação na sociedade. Somente as forças retrógradas, de um lado, e as de esquerda marxista-leninistas, de outro, por motivos obviamente diferentes, não participavam da euforia. (FREIRE, 2018, p. 50).

Mesmo trazendo relatos de histórias de vida, sua narrativa expande-se em três períodos de tempo que se entrelaçam: o antes (a retomada das memórias ao SESI, no Brasil); o durante (o exílio, no Chile), grande período de experiência e, o depois (o retorno ao país de origem) para fazer com que o leitor compreendesse

seus principais argumentos, voltados àquelas realidades em que se fizera presente e mostrar que foi vítima de um sistema opressor e, por isso, elaborou o livro *Pedagogia do Oprimido* como grito de resposta.

Depois da experiência educativo-formativa que vivenciou com as realidades daquelas famílias, em circunstâncias de miséria e muito sofrimento, no SESI em Recife, Freire é exilado para o Chile. Lá, passa a obter muitas experiências desde participações em movimentos sociais a vivências educativas que lhe proporcionaram uma ampla formação.

Ao modo da análise (auto) biográfica, as narrações focadas na formação de Freire mostram várias maneiras de existencialidade na relação singular-plural, sobretudo, no seu sentido de pensar, atuar, conviver e ser com os outros, cada um com suas histórias de vida que se firmam como uma educação continuada inerente a cada ser humano. No que se estende à linguagem como constituidora da experiência, as narrativas de vida de Paulo Freire, no Chile, registradas em *Pedagogia da Esperança* são desveladas por várias experiências formativas.

Sobre a questão de um sujeito desenvolver formação em lugares que se tornam educativos, esses lugares proporcionam uma construção pessoal, cultural e desenvolvimento de formação profissional. Assim, o ser se representa à sociedade com suas identidades construídas conforme o ambiente e a própria natureza do desenvolvimento humano.

Quanto às identidades freireanas, torna-se necessário em um primeiro momento haver um conceito de identidade, sobretudo numa visão existencial de formação que envolve eventos como valores de referência narrativos, políticos, sociais, culturais, educativos e históricos. Para assim dizer, Josso (2007, p. 415) enfatiza: “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.

O pensador começa sua trajetória biográfica de exilado em um contexto histórico político e marcante que é o “Golpe de 64”, quando se implanta o sistema de Ditadura Militar e, dessa forma, é enviado ao Chile por ser acusado de ter pensamentos e atuações subversivas. Começam, naquele tempo, os processos de formação através da grande experiência de sofrimento – a de exilado. Essa

experiência se define por um coletivo de experiências que o engajou em narrativas de formação.

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 2018, PE, p. 49).

No fragmento narrado acima, o autor se demonstra um ser angustiado diante das circunstâncias de sofrimento, mesmo assim, mantém em si a vontade prospectiva com a vida em busca da esperança, mesmo em um território desconhecido, cheio de incertezas. Além do SESI em Recife, o Chile foi o palco onde Freire obteve diversas experiências, inserindo-se em eventos revolucionários políticos e educativos daquele contexto, que não era tão diferente do Brasil em termos de busca por democracia e lutas contra práticas sectárias.

Somente nos meados de janeiro de 1965 nos encontramos todos de novo. Elza, as três filhas e os dois filhos, trazendo consigo também seus espantos, suas dúvidas, suas esperanças, seus medos, seus saberes e fazendo-se, recomeçaram comigo vida nova em terra estranha. (FREIRE, 2018, PE, p. 49).

Começa a adaptar-se no Chile, tendo aquele espaço como lugar de aprendizagem, um lugar estranho, porém, depois de acolhimentos e amizades, passa a adaptar-se e a vivenciar experiências formativas lá. Estas experiências podem ser percebidas nos seguintes eventos como: Manifestações Políticas; o MIR (Movimento Independente Revolucionário); o INSIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria); Situações Educativas em Senso Comum; os Círculos de Cultura no Chile; Escrita da Obra *Pedagogia do Oprimido*. As experiências formativas em Manifestações Políticas situaram Freire em realidades sociais e fizeram-no perceber e entender momentos de euforia política entre partidos de direita e de esquerda em contextos históricos chilenos revolucionários.

Freire se engaja nas atividades educativas de duas instituições chilenas. Começando pela experiência formativa no *Movimento Independente Revolucionário*



(MIR). Este movimento, segundo ele narra, foi “constituído por jovens revolucionários que discordavam do que lhes parecia um desvio do Partido Comunista, o de “conviver” com dimensões da “democracia burguesa””. Participa também do *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (INSIRA)*, órgão que tinha atuações tanto das Nações Unidas quanto do Governo Chileno. Através da prática deste instituto, ele escuta os camponeses, discute com eles questões agrônomas e agrícolas no viés de uma compreensão “político-pedagógico-democrático”. Sobre isso, ele traz à memória:

Tenho ainda hoje, na memória, bem vivos, retalhos de discursos de camponeses, de afirmações, de legítimos desejos de melhora, de um mundo mais bonito ou menos feio, menos arestoso, em que se pudesse amar – sonho também de Guevara. (FREIRE, 2018, PE, p. 57).

As situações educativas do senso comum revelam um amplo contexto experiencial freireano, visto que se tornam constantes os relatos dele devido aos diversos contatos com grupos populares de trabalhadores. Grupos pelos quais irão fazer parte de análises educativas representadas na sua visão como modos de desenvolvimento de sua aprendizagem em constantes contatos com determinados grupos e, relativamente a isso, a constiuição do saber de experiência feito como conhecimentos advindos e vinculados àquelas realidades humanas excludentes como pode ser observado nas palavras de Freire (2018, pp. 57 e 58): “Os camponeses discutiam seu direito à terra, à liberdade de produzir, de criar, de viver decentemente, de ser. Defendiam o direito de serem respeitados como gente e como trabalhadores, criadores de riqueza, exigiam seu direito ao acesso à cultura e ao saber”. As experiências formativas *nos Círculos de Cultura* chilenos demonstram os mesmos procedimentos do Brasil.

Me lembro agora de uma visita que fiz, com um companheiro chileno, a um assentamento da reforma agrária, algumas horas distante de Santiago. Funcionavam à tardinha vários “círculos de cultura” e fomos para acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura do mundo. (Freire, 2018, PE pp. 57 e 58)

Os círculos de cultura no Chile fizeram-no lembrar dos círculos de cultura no interior do Nordeste brasileiro e de como aquelas pessoas tinham uma aderência de submissão ao opressor. Um dos círculos também trouxe a memória de Freire aquele momento em que o trabalhador de quarenta anos questiona e compara o modo de vida dele em relação à condição de vida de Freire, reforçando que, aquele questionamento, guardou consigo na continuidade de sua vida, inclusive no país de exílio.

“Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez dos cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelavam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. (FREIRE, 2018, PE, p. 35).

Na continuidade das experiências no Chile, pode-se perceber que a atuação de Freire vai além do campo teórico e docente, pois se configuram através dos movimentos populares, o trabalho com a proposta de alfabetização e a escrita de Pedagogia do Oprimido e que o projetaram para o mundo. Ao ler o livro Pedagogia da Esperança, pode-se perceber que Freire apresenta-se também como biógrafo, autobiógrafo e heterobiógrafo (PASSEGGI, 2008), por se experienciar no campo da educação, atuando como educador e percebendo a importância de seu pensamento educacional formador para e com os outros seres humanos como forma de desenvolvimento consciente. Demonstra a assunção da postura de educador, problematizando uma realidade educacional que deve se expandir de forma discursivo-interativa pelo fato de que a prática educativa somente é válida quando se manifesta entre grupos que dialogam.

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. (FREIRE, 2018, PE, p. 65).

No decorrer das discussões sobre práticas educativas, prossegue suas análises, narrando circunstâncias dialogais de educadoras em momentos de ensino-aprendizagem, por exemplo, uma atividade com grupos oprimidos de negros e porto-riquenhos que demonstram sua falta de autonomia por não reconhecerem o lugar onde moravam.

- O que vemos nesta foto? – perguntou a educadora.  
Houve um silêncio como sempre há, não importa onde e a quem façamos a pergunta. Depois, enfático, um deles disse com falsa segurança:
- Vemos aí uma rua da América Latina.
- Mas – disse a educadora – há anúncios em inglês...  
Outro silêncio cortado por outra tentativa de ocultar a verdade que doía, que feria, que magoava.
- Ou é uma rua da América Latina e nós fomos lá e ensinamos inglês ou pode ser uma rua da África.
- Por que não de Nova York? – perguntou a educadora.
- Porque somos os Estados Unidos e não podemos ter isso aí. – E, com o dedo indicador apontava ofato.  
Depois de um silêncio maior um outro falou e disse, com dificuldade e dor, mas como se tirasse de si um grande peso:
- É preciso reconhecer que esta é a nossa rua. Moramos aqui. (FREIRE, 2018, PE, p. 77).

Diante deste diálogo educativo, Freire levanta reflexões fundamentais sobre aquelas realidades e enfatiza que os oprimidos não se assumem como indivíduos e como classe pelo fato de não se comprometerem, não lutarem, negando a verdade que os humilha, ou seja, uma realidade dominante que faz dos oprimidos autores dos seus fracassos.

Estes momentos de convivência, atrelados a estas realidades fazem com que ele, além de sonhar, reflita, discuta, argumente, problematize e conceitue a importância da educação na vida dos educandos, valorizando suas realidades. Para ele, os conteúdos e suas respectivas disciplinas devem estar engajados com as realidades dos educandos.

Trata-se de uma valorização do saber de experiência que constroem naturalmente durante a vida e, por isso mesmo, considerar esses conhecimentos cotidianos é unificá-los e constituí-los como aporte que os levam a novas construções de saberes em contextos democráticos. “Esse é, aliás, um dos temas

fundamentais da etnociência, hoje, o de como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyder chama cultura primeira e cultura erudita”. (FREIRE, 2018, PE, p. 119).

Dessa maneira, os professores devem se estender a outros conhecimentos não se restringindo à sua disciplina apenas, mas aliarem-se a um fenômeno vital de conhecimentos para serem compreendidos dentro da trama histórico-social, cultural e política, porque estão lidando com seres humanos que fazem parte de grupos e também desenvolvem saberes, por isso a máxima: “A leitura do mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 2018). Antes mesmo de se desenvolver um conhecimento específico através da leitura, da alfabetização e da escrita, os seres humanos demonstram conhecimentos adquiridos no decorrer de suas biografias, no mundo. Estes conhecimentos são de grande valor, porque estão vinculados ao ser de experiência e formação que oscilam do modo mais simples ao modo mais complexo de existencialidade. Não havendo uma consideração da aprendizagem do mundo, o ensino torna-se desconecto e falho.

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 2018, PE, p. 109).

Durante essa discussão sobre a educação e a prática do professor, ao destacar que toda prática é diretiva, Freire critica a prática de professores que ainda não levam em consideração os saberes dos alunos. Seu conceito se alonga mais ainda quando ele confronta o “saber revolucionário”, de esquerda, que busca quebrar os conceitos tradicionais de educação e o saber conservador de direita que mantém a manipulação e constitui-se sectário, inexorável e antidemocrático, para lutar por democracia. “Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática”. (FREIRE, 2018, PE, p. 110).

## 5.4 As Experiências do Educador Escritor: Os Diálogos e Embates Amplificados

### 5.4.1 O Processo de Escrita da Pedagogia do Oprimido

Naquela tarde, redizendo a Elza o dito, não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois, escreveria a *Pedagogia do Oprimido*, cujo discurso, cuja proposta têm algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também [...] (FREIRE, PE, p. 25).

Para justificar a representação da experiência educativa e formadora no tocante à elaboração do livro *Pedagogia do Oprimido*, partindo do que havia escrito, rediz em *Pedagogia da Esperança* o processo de elaboração da obra e relata que iniciou seu processo de edificação em conversas sobre o “falar das ideias” com amigos, no trabalho, em seminários, em conferências para depois escrever.

Trata-se de testar, recriar, repartear para obter uma melhor forma de elaboração do livro que discute a respeito da relação opressor - oprimido. O escrever freireano demonstra-se, primeiramente, em atos dialógicos. Um discutir antes para escrever depois. Uma recriação fixada no papel para fundamentar sua teoria.

Levei um ano ou mais de um ano falando de aspectos da *Pedagogia do Oprimido*. Falei a amigos que me visitavam, discuti-os em seminários, em cursos. Um dia, minha filha Madalena chegou a chamar, delicadamente, minha atenção para o fato. Sugeriu maior contenção de minha parte na ância de falar sobre a *Pedagogia do Oprimido* ainda não escrita. Não tive forças para viver a sugestão. Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo (FREIRE, 2018, PE, p. 75).

O decorrer da escrita de *Pedagogia do Oprimido* demonstra, além das opiniões, momentos de muita reflexão e discussão junto com amigos e familiares durante a elaboração da obra. Há várias passagens na *Pedagogia da Esperança*, inclusive momentos em que o autor narra os motivos pelo qual escreveu. Esta identidade de escrita freireana demonstra-se para o leitor como principal, pois, retorna ao passado, para rever aquelas ocasiões de experiências e justamente traçar as passagens daqueles tempos, lugares e viagens que o fizeram construir

memórias em épocas eufóricas entre o conviver, o pensar, o agir e o escrever sobre a importância da educação como ato político.

O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar inseparáveis na criação ou na produção do texto, me compensava o déficit de sono com que voltava das viagens. Já não tenho na memória os nomes dos hotéis onde escrevi pedaços do quarto capítulo da *Pedagogia*, mas guardo em mim a sensação de prazer com que relia, antes de dormir, as últimas páginas escritas. (FREIRE, 2018, PE, p. 85).

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire narra caracterizações, esclarecimentos e interpretações pelo qual escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, sobretudo na sua visão política, educativa e democrática, declarando-se contra o mecanicismo, o idealismo burguês, o sectarismo e, principalmente, o capitalismo, eventos onde e quando ele esteve presente e que o fez perceber, compreender e sentir, na própria pele, como acontecem as relações desiguais.

Creio, mais do que creio estou convencido, de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na *Pedagogia do oprimido*, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações "pragmáticas" aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (FREIRE, 2018, PE, p. 71).

Como se pode observar, o redizer sobre a *Pedagogia do Oprimido* demonstra que ele não conjuga uma obra com a outra, mas faz emergir memórias sobre pontos de vista a partir de várias narrativas (auto) biográficas em contextos individuais e em grupo. "Possivelmente aqueles camponeses estavam, pela primeira vez, tentando o esforço de superar a relação que chamei *Pedagogia do oprimido* de "aderência" do oprimido ao opressor para, "tomando distância dele", localizá-la fora de si, como diria Fanon". (FREIRE, 2018, PE, 68).

"Assim que começamos a pôr em prática o plano, fui procurado por uma comissão de moradores, de que um dos que me tinham feito a denúncia fazia parte, para solicitar, encarecidamente, que eu

parasse com a campanha. Haviam sido ameaçados de despejo, caso eu não parasse com as acusações”. (FREIRE, 2018, PE, pp. 172 e 173)

Isso significa que o movimento dinâmico do pensar e do escrever freireanos, a partir de práticas educativas e formadoras como a do SESI transversalizam-se na formação do seu tempo originário, demonstrando-se a criação de outras obras impregnadas de problematização sobre a educação e a realidade brasileira. A obra revê este fato. Há uma preocupação constante do autor em retomar isso, porque seu pensamento demonstra propostas de que o ser humano deva desenvolver sua capacidade de conhecimento para ter forças e lutar radicalmente contra práticas que venham, cada vez mais, oprimir seres humanos.

Por isso que ele, nestas duas obras, insiste em levantar seus argumentos quanto à sua prática educativa e formadora que o levaram ao saber experiencial, servindo-se até de exemplos constantes de conquistas que teve quando resolveu investir no próprio conhecimento, autobiografando-se. Para haver uma melhor compreensão da elaboração da Pedagogia do Oprimido, torna-se importante saber que o conteúdo escrito desta obra provoca no leitor o despertar para questões factivas e ontológicas do ser e sua relação de autonomia ou não com os outros seres, sobretudo em relações que demarcam o opressor e o oprimido.

Também vem demonstrar de forma teórica e esclarecedora como aconteceram essas relações e, sobre suas concepções, vem demonstrar como se luta e como se organiza contra aquela realidade que deveria ser superada no emanar de práticas educadoras, formadoras e, naturalmente, conscientizadoras em épocas de ditadura e falta de respeito à vida.

As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do oprimido* são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se vêm junto às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas. (FREIRE, 2019, PO, p. 31).

Na obra reencontrada, o autor demonstra a contradição entre opressores e oprimidos e a superação dessa relação na busca da construção de ser menos para ser mais. Também, tornam-se evidentes as circunstâncias concretas de opressão. “Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e

sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo”. (FREIRE, 2019, PO, p. 67).

É na referida obra que conceitua e critica a concepção bancária da educação e que esta educação oprime e, como opressora, fortalece os grupos elitizados que estão no poder e que iludem a humanidade com propostas disfarçadas. À vista disso, elabora pressupostos que venham a problematizar a concepção libertadora da prática educativo-formadora, valorizando as subjetividades das pessoas e seus grupos humanos em seus processos de conhecimento.

Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, fundamenta que é a partir do diálogo como prática democrática que se define os conteúdos programáticos a serem estudados. Relativamente, os temas geradores, os círculos de cultura e suas metodologias coletivas são um exemplo concreto de dialogicidade e valorização das subjetividades contra práticas antidialógicas. Atos que conquistam, iludem, dividem, manipulam, invadem, oprimem e apagam a oportunidade da escrita de vida das pessoas, suas formas de vida que deveriam ser vividas conforme suas identidades e inerências.

Além de enfatizar sobre a necessidade de haver uma educação autenticamente dialógica, Freire (2019, PO, pp. 226 – 253) propõe a dialogicidade pela precisão dos atos de: colaboração, união, organização e síntese cultural. Naquela época, e mesmo até hoje, o livro vem servindo como crítica às realidades, principalmente educacionais, provocando discussões necessárias quanto à condição de ser do ser quando vive em grupo e que precisa mobilizá-lo para a liberdade.

#### **5.4.2 - Diálogos e Embates em Torno de Pedagogia do Oprimido**

Torna-se peculiar entender como as experiências vão se engajando no contexto da temporalidade freireana, porque sua narrativa política e educadora desafia de sua tese “Educação e Atualidade Brasileira” (1959), quando Freire (2003, p. 35) discute sobre a importância da dialogação contra um sistema domesticador que sacrifica a autenticidade dos seres humanos. Entretanto, a experiência daquelas circunstâncias de miserabilidade, no SESI, o fizeram perceber os contextos de desigualdade que, posteriormente, influenciaram na atitude de escrita



da Pedagogia do Oprimido.

*A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido.* (FREIRE, 2018, PE, p. 26).

Uma pedagogia cravada na memória e na vida, edificada pelas próprias experiências educativas, enfatizada sob um ponto de vista de ser lembrada para justificar o motivo do redizer narrativo diante daquelas circunstâncias vividas. A Pedagogia do Oprimido, segundo Paulo Freire, nasce a partir de contextos de ideias críticas, forjadas em realidades como afirma no excerto acima, quando enfatiza que o ambiente do SESI o tocou a ponto de acordá-lo para aquelas realidades e entender que fazia parte também daquele contexto de desigualdade social e opressão.

“[...] como fonte de minhas reflexões teóricas ao escrever a Pedagogia do Oprimido e continuariam até hoje a repensá-la, me parece oportuno refiro-me a um caso exemplar que vivi nos anos 1950. Experiência de que resultou um aprendizado de real importância para mim, para minha compreensão teórica da prática político-educativa,” (FREIRE, 2018, PE, p. 28).

O pensador reforça seu radicalismo crítico e, com isso, questiona o espírito limitado, intransigente, intolerante, castrador, contudo, antidemocrático do sectarismo, que é negador da historicidade dos seres humanos como possibilidade. Neste caso, ele alega que há um fatalismo libertador e que se deve lutar por um socialismo democrático.

A Pedagogia do Oprimido não foi elaborada individualmente, apenas. Foi uma elaboração pelo modo dialogado, quando os pensamentos freireanos engajavam-se às análises e opiniões de amigos professores, por exemplo, Marcela Garjado, chilena, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, e José Luis

Fiori, brasileiro, sociólogo, professor da Universidade do Rio de Janeiro. “Com eles debati vários momentos de Pedagogia do oprimido ainda em processo de redação. Não tenho por que negar o bem que a amizade de ambos me fez e a contribuição que a inteligência arguta deles me trouxe”. (FREIRE, 2018, PE, p. 73).

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizarem também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas”, isto sempre fiz. E disto falei quase exaustivamente na *Pedagogia do oprimido*. E disto falo agora, com a mesma força, na *Pedagogia da esperança*. (FREIRE, 2018, PE, p. 110).

Freire passa a ser criticado por aqueles que viam, em sua reflexão e atuação, uma ameaça contra o poder estabelecido naquela época de ditaduras, principalmente no Brasil. Neste caso, em *Pedagogia da Esperança*, narra vários relatos de perseguição, desde quando é exilado até ser impedido de apresentar o livro proibido em outros países que mantinham o sistema de ditadura, por exemplo, Portugal, Espanha e Haiti.

Em Genebra, eu havia conseguido, através do Conselho Mundial das Igrejas, visto de entrada no Haiti. Ao chegar, porém, a Kingston, fui informado pelos organizadores do programa de que as autoridades haitianas lhes haviam comunicado estar eu proibido de entrar no país. Desta forma, substituíram o seminário do Haiti por outro, na República Dominicana. (FREIRE, 2018, PE, p. 219).

Ainda, enfatizando esta discussão, quanto aos embates feitos à *Pedagogia do Oprimido*, Ana Maria Araújo Freire (2018, PE, p. 329) comenta ao leitor que “A *pedagogia do oprimido* como obra de fundamental importância para as rupturas em inúmeras sociedades de nossos tempos sofreu por isso embargos e interdições em várias partes do mundo”. Também cita os documentos quanto à proscrição mandantária e autoritária em relação à proibição da publicação do livro em Portugal e Espanha, sendo considerado uma “erva daninha”. Obviamente, uma obra de

ideologia marxista e revolucionária. Os autoritários portugueses acharam que a linguagem do livro seria inacessível e com pouca tiragem, assim, não haveria entendimento do que Freire propunha como autor, entretanto as colônias africanas, na condição de oprimidas, compreenderam sua proposta.

Consta nesses documentos que hora analiso que, em 21 de fevereiro de 1973, a Direção dos Serviços de Informação, órgão da Secretaria de Estado da Informação e Turismo, ordenou no Ofício nº 56 – DGI/S que o diretor – geral de Segurança se dignasse “a bem da nação portuguesa” a “providenciar no sentido de ser apreendida a publicação da *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, editada por João Barrote, desde que tinha aquela direção averiguado “tratar-se de uma obra de teoria política e experiência de mentalização do povo para uma revolução social” (FREIRE, 2018, PE, p. 329).

A identidade freireana constitui-se de processos de formação, conhecimentos, críticas e aprendizagens, mesmo em meio à perseguição em suas histórias de dor, principalmente, aquelas experiências formativas que vêm a fortalecer seu existir, porque estas, ao se apresentarem como sofrimento ou não, constituem conhecimentos. O que vai ampliar sua concepção educacional é justamente a experiência de sofrimento, pois o sente para si e para com outros também e passa a defender a educação como principal modo de despertar os educandos como possibilidade de mudança de melhora de vida. Polêmico, O livro *Pedagogia do Oprimido* passa até ser considerado idealista burguês dentro das críticas.

Para quem pensava assim, mecanicisticamente, a *Pedagogia do Oprimido* era um livro idealista burguês. Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer este livro tão procurado hoje quanto há 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-lo idealista e burguês. É a importância nele reconhecida, da consciência, que, porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo, sem que lhe atribua a força que tem, é o peso igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. (FREIRE, 2018, PE, p. 245).

A obra o faz posicionar-se diante das injustiças, principalmente quando critica processo de discriminação e segregação social. Durante o período de exilado e socialização da *Pedagogia do Oprimido*, nas conversas, conferências, reuniões,

estudos e palestras, ele e Elza sofrem na pele a discriminação por serem latino-americanos. Há, dessa forma, a representação discursiva da experiência de discriminação racial, em Chicago, quando vão tomar café no hotel onde ficaram hospedados.

Sentados no restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham, atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos ou como se, num filme de ficção, sob o efeito de uma dessas drogas miraculosas, estivéssemos invisíveis. Aquela foi uma experiência de que jamais poderia me esquecer. E não poderia olvidá-la precisamente porque, ao experimentá-la, mas dela tomar conhecimento como discriminação tão tardiamente, descobri que, no mais profundo de mim mesmo, não me concebia capaz de ser discriminado. (FREIRE, 2018, PE, p. 209).

Naquele período, participou de eventos contra discriminação, principalmente contra o racismo, tema tão discutido e que ainda hoje é muito forte essa questão, Enfatiza que o Brasil ainda vive um modelo da Era Colonial. Ele propõe discussões e amadurecimentos contra qualquer tipo de discriminação para que haja respeito e consideração às diferenças e valorização das subjetividades. São constantes as perseguições e as críticas a Freire, chegando até ser chamado de arrogante, elitista e desrespeitador da identidade cultural. Ele rebate as críticas, justificando que se trata de leituras malfeitas do seu trabalho.

No fundo, esse tipo de crítica, a mim feito, fundando-se em uma compreensão distorcida da conscientização e em uma visão profundamente ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem sorrir o risco. (FREIRE, 2018, PE, p. 107).

Entre criticar todo um sistema, ser criticado e perseguido, as reconstruções identitárias discursivas freireanas vão surgindo como julgamento de valores de como ser humanizador, ser de amorosidade, sobretudo, ser educador. O movimento de reconstrução é demonstrado por Freire no decorrer de suas narrativas em *Pedagogia da Esperança*.

Estas mudanças são caracterizadas pelos seus efeitos de consciência

quando ele reflete sobre ela. Há, nesse processo, uma questão do autor de respeitar a ética enquanto ser político para com os outros, porque negá-los seria incoerente quanto à sua prática teórico-discursiva em relação às realidades sociais e, principalmente, em relação à educação.

Desvelei o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser. Fiz a "arqueologia"<sup>25</sup> de minha dor. Desde então, nunca mais, a relação chuva, verde, lama ou barro pegajoso deflagrou em mim o mal-estar que me afligiu durante anos. Sepultei-o na tarde chuvosa em que revisitei Jaboatão. Ao mesmo tempo em que lidava com meu próprio problema, me entregava no SESI, com grupos de trabalhadores rurais e urbanos, a como passar de meu discurso sobre minha leitura do mundo a eles, a desafiá-los no sentido de que falassem sobre sua própria leitura. (FREIRE, 2018, PE, p. 43-44).

Torna-se muito interessante sua consciência como poder discursivo de identidade, principalmente, no que se refere à comunidade feminista como exemplo de luta constante e como um grupo pode atuar de forma crítica e cautelosa no sentido de comunicar que não foram incluídas no processo pragmático da linguagem no livro *Pedagogia do Oprimido*, vendo que, dessa maneira, seriam caladas e anuladas do processo de inclusão.

Isso é alusivo à reconstrução narrativa discursivo-identitária freireana, pois acontece quando ele recebe as cartas das norte-americanas criticando-o quanto à linguagem machista, utilizada na elaboração do livro *Pedagogia do Oprimido*. As críticas vieram a contribuir para a construção da identidade de educador escritor que passa a acolher a dimensão de gênero em suas obras.

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem - número de mulheres norte - americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (FREIRE, 2018, PE, p. 91).

Este é um grande exemplo de reconstrução identitária, porque se trata de uma discussão sobre a linguagem machista pela qual se demonstra a ausência do gênero feminino na pragmática do discurso em *Pedagogia do Oprimido*. Este é um

fator muito forte de discriminação tanto quanto o racismo. Seria incoerente da parte de Freire se não retomasse essa situação, porque, critica as realidades de discriminação e de desigualdade social.

Diante das críticas narradas nas cartas, Freire não chega a fazer as alterações na escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*. Entretanto, justifica, em *Pedagogia da Esperança*, que passou a considerar também a dimensão do gênero feminino nas obras seguintes. Acontece, dessa maneira, uma refiguração, um ipse, dentro do contexto da identidade dinâmica narrativa, na rede das próprias histórias freireanas. Para Ricoeur (2012, p. 419): “A ipseidade pode escapar ao dilema do Mesmo e do Outro na medida em que sua identidade repousa numa estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriundo da composição poética de um texto narrativo”.

#### **5.4.3 A Importância da Escrita de Pedagogia do Oprimido na Trajetória de uma Pedagogia da Esperança**

A pedagogia do oprimido nasceu há 22 anos, movido por este sentimento com o qual revivo hoje, mais por ele tocado e por ele envolto do que antes, nesta *Pedagogia da Esperança*. (FREIRE, 2018, PE, p. 166).

Em sua trajetória de vida, o processo de elaboração do livro *Pedagogia do Oprimido* torna-se essencial, porque o autor focaliza sua historicidade e existencialidade, biografando-se junto aos grupos na compreensão dos fatos, trazendo a justificativa, por exemplo, a contradição entre opressores e oprimidos, pois segundo Freire (2019, PO, 41), “aí está a grande tarefa humanizadora e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”.

Consequentemente, sua escrita baseia-se em situações concretas de opressão que se direciona para a importância da prática educativa contra um sistema de educação que capitaliza os seres humanos como inanimados; da força da dialogicidade dos grupos sociais e da luta contra práticas antidialógicas. Seus escritos originais são transportados de Genebra para o Brasil em 1970 pelo *Conseiller National* Professor Jean Ziegler - às escondidas - porque ainda permanecia a Ditadura Militar, Freire continuava exilado e perseguido, embora o

livro proibido tivesse sido, pela primeira vez, divulgado e publicado em inglês em Nova York. Considera-se que sua fala e sua escrita constroem o evento do diálogo para consigo mesmo e para com os outros.

Quando escreve sobre si mesmo, no sentido de atestação, seu pensar demonstra-se dialógico ao compartilhar-se, sobretudo, no movimento autoformativo de autobiografar-se na escrita de *Pedagogia da Esperança* para justificar a escrita de *Pedagogia do Oprimido* e levantar discussões importantes quanto às identidades com um dinamismo e um alinhamento que engaja a retrospectiva (retorno às memórias), a inspeção (o pensar e o examinar sobre a condição de vida de si e sobre a condição de vida daqueles com quem conviveu) e a prospecção (sobre o que é preciso se preparar para o que virá depois, como busca de propor uma melhor mudança, condição de vida para a humanidade e respeitando à diversidade). Dentro de uma radicalidade contra o reacionarismo e, diante desta questão prospectiva de valorizar as identidades, ele se anuncia um professor educador político progressista “pós-moderno” junto com outros grupos.

Atravessamos alguns dos momentos mais problemáticos de nossas vidas amenizando, sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas. Sem o sabermos, na época, já éramos, à nossa maneira, pós-modernos... (FREIRE, 2018, PE, p. 21).

Ao introduzir a definição de pós-modernidade na visão crítica brasileira, desperta para a valorização das classes populares que é uma marca fundante do compromisso para com os outros, sobretudo, como se apresentam e se reclamam da realidade desigual diante de condicionamentos que demonstram a desvalorização da fluidez do ser híbrido e, por natureza cultural, múltiplo, ao criticar situações de racismo, ao valorizar a linguagem de gênero, quando assume que errou por utilizar uma linguagem machista em *Pedagogia do Oprimido*, ao anunciar a valorização da multiculturalidade quando discute a respeito da “unidade na diversidade”. Na discussão sobre racismo mesmo e as críticas radicais que faz, chega a argumentar e a descrever situações de racismos quando vê escrito em tabuletas, ao entrar em um bar, no litoral, em *Dar es Salã*<sup>21</sup>, a frase: “*Blacks and*

---

<sup>21</sup> **Dar es Salã** é uma cidade da Tanzânia, sendo a maior e mais populosa do país.

*dogs, forbidden*” (Proibida a entrada de negros e cães).

Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela de corte e de classe. Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial, nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia. (FREIRE, 2018, PE, 214).

Sendo de uma época que os graus de discriminação, segregação e violência também são evidentes e menos tratados, a visão freireana o encaixa nas reflexões pós-modernas quanto à diversidade. É ele que inicia essa visão, porque o que discutia há muitos anos, reflete ainda hoje. Isso significa que a preocupação com o outro vai mais além, porque isso deve levar em consideração o ser que é oprimido só pelo fato de ser diferente dentro de uma multiplicidade identitária, característica natural da humanidade. Diante disso, torna-se cada vez mais forte a discussão sobre valorização da diversidade.

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-podeosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 2018, PE, 214).

A discussão política freireana provoca reflexões quanto ao desenvolvimento da humanidade. Trata-se de questões de valor que se delineiam pelos descaminhos da economia, da prática do poder e das variadas instituições, incluindo as que demandam o conhecimento diante das interações pessoais, das constituições subjetivas das identidades individuais e coletivas.

Preocupar-se com o ser humano é uma questão, além de antropológica,

---



educativo-formativa e pedagógico-experiencial, havendo, dessa maneira, uma análise ético-política e um embate contra práticas aéticas que prejudicam a sociedade através de interações imorais como justaposições, guetizações, assimilacionismos, rejeições, dominações e subordinações. A valorização da diversidade cultural discutida por Freire através da multiculturalidade encaixa-se em outras interações que acolhem o ser, por exemplo: interculturalidade e transculturação não havendo pluriculturalidade apenas.

Isso não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem classes sociais, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disso ocorre. Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos de se trabalhar com a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. (FREIRE, 2018, PE, p. 269).

Esta discussão sobre pós-modernidade traz o entendimento dos novos encaminhamentos da educação que deve expandir as ideias de unidade na diversidade, das lutas pela construção de um mundo melhor, mais humano no papel de uma democracia que se expanda para a dimensão da existência humana no tocante à produção do conhecimento cultural e intelectual dos excluídos e oprimidos, advindo um novo paradigma científico que proporcione os desafios da falta de instabilidade, da flutuação, do caos e dos frágeis futuros diante de tanta complexidade de incertezas provocadas pela indolência daqueles que se cegam através da indiferença do obscurantismo.

A escrita da *Pedagogia do Oprimido* é um diálogo, uma preocupação de Freire para com os outros, porque sentiu na pele a angústia provocada pelo poder do opressor. Despertou diante das circunstâncias e se propôs como exemplo de oprimido, preocupando-se com tantos outros ou outras que passaram e passam pela mesma situação de segregação.

Suas histórias de vida (escritas) são atestadas em visões pós-modernas na *Pedagogia da Esperança*, realmente, como reencontro das visões prospectivas que foram construídas por ele, afligindo-se com a realidade dos outros, em suas condições de miseráveis, de desiguais e de condenados pela falta de compromisso

daqueles que detêm o poder e, naturalmente, interrompem a inclusão e favorecem a exclusão.

A experiência de escrita de Freire, que perpassa pelo antes, o durante e pós-exílio, apresenta um movimento de construção autoral que revela sua identidade de escritor, principalmente, quando relata, na *Pedagogia da Esperança*, como escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, narrando jornadas reflexivo-históricas e prático-educativas, formadoras, problematizando a educação, a partir dos seus saberes de experiência como educador. Outro ponto importante sobre a valorização dos grupos e a preocupação com o meio ambiente, é a discussão sobre a valorização dos povos da floresta, quando é recebido por aborígenes na Nova Zelândia e considera suas atitudes iguais aos da Austrália quanto à compreensão da *Pedagogia do Oprimido*.

Na Nova Zelândia, as discussões em torno da *Pedagogia do oprimido*, com grupos semelhantes aos da Austrália, se repetiram com ênfase maior ou menor num ou noutro aspecto. Me impressionaram as discussões com as lideranças indígenas. Sua lucidez, a consciência de sua posição subalterna e sua recusa a ela, seu desejo de luta, sua inconformidade. Hoje, a população maori, bilíngue, de 100 mil habitantes, tem sua língua estudada opcionalmente nas escolas. (FREIRE, 2018, PE, p. 246).

Continuando, sobre essa discussão ambiental, cita o evento ECO – Rio 92 e relembra o assassinato de Chico Mendes, um revolucionário protetor da Floresta Amazônica. A identidade prospectiva de Paulo Freire provoca inquietações para o futuro. É uma identidade coletiva. Ele não se revela por uma autobiografia individual, mas por construções de vida junto com os outros grupos como identidades comunitárias, sociais e políticas.

Sua criatividade identitária demonstra capacidade constitutiva pelo fato de produzir ideologia e utopia, envolvendo o passado, o presente e o futuro na possibilidade do seu tempo originário. Esta capacidade de imaginação apresenta-se como uma estrutura que não é pré-simbólica à vida, mas simbólica durante a vida. Sua vida relaciona-se com o presente e o passado e se conjuga com o futuro, não no tempo vulgar, mas o tempo que atravessa o ser.

Não há uma sequência temporal apenas, visto que a identidade prospectiva

traz expectativas para o futuro como diz Ricoeur (2013), com “o que não somos”, é o que se espera, o que surpreende, orienta e desorienta. A personalidade prospectiva freireana assim é, porque demonstra transcender os limites inalterados, por momentos de crises e por falta de confiança naqueles que governam sem ação e sem visão ou com interesses próprios, por exemplo, no Brasil. Assim, é necessário abrir-se à novas possibilidades existenciais, não como hipóteses, mas como verdades metafóricas pela verdade do que é e do que não é.

Com isso, é preciso a busca pelo que vale mais como qualidade de algo real e verdadeiro e cada vez mais a diante. As utopias são ficções que buscam ser realizadas. Isso é muito semelhante ao que Freire relata que para ter esparança é necessário sonhar, pois a utopia serve para quebrar uma ordem vigente e alterar uma realidade. A ontologia defendida por Freire na Pedagogia da Esperança é uma demonstração de imaginação produtiva, porque a ficção pode abrir e mudar a realidade histórica do ser, trazendo novas possibilidades ontológicas diante do já existido e o que deve ser modificado.

A referência prospectiva (RICOEUR, 2012) situa-se sempre à frente, na busca de realizar novos objetivos na realidade pelo dever de se fazer mais, de construir-se mais, porque a referência produtiva pode transfigurar uma capacidade por meio de uma experiência de uma realidade e a busca pela remoção do horizonte da expectativa, começando por recontrar a história em um viés de possibilidades para o que é novo (o inédito-viável), diferente e vital na identidade que requer a ação humana, porque, os seres humanos são transfigurados pela narrativa, quando ela age sobre eles e confirma ser a guardiã dos seus tempos. Sendo assim, Freire revela em sua escrita autobiográfica uma identidade ao modo narrativo político-social, educacional e, acima de tudo, tornando-se um educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar como se evidenciam e se articulam as experiências e as identidades freireanas em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, percebe-se, naturalmente, que se trata de uma obra que demonstra, no contexto da narrativa autobiográfica, as práticas educativas, sociais de autoformação e formação coletiva que constituíram a sabedoria freireana.

Foi de suma importância, a compreensão de como as experiências foram traçando as identidades freireanas, a partir das principais temáticas abordadas e elencadas em seu discurso quanto aos modos: narrativo, argumentativo, explicativo, avaliativo, injuntivo e dialogal que depreenderam o movimento de (re) construção identitária em contextos sócio-histórico-culturais com demonstrações educativas e formadoras, na vivência do autor ao assumir a postura de educador.

Além dos elementos peritextuais e de suas marcas tipográficas que delineiam temáticas narrativas entrelaçadas e intercaladas por diálogos, torna-se necessário também compreender duas dimensões: uma textual narrativa, havendo Paulo Freire como: biógrafo, autobiógrafo e heterobiógrafo; outra contextual narrativa, ao demonstrar o universo discursivo freireano, conforme suas experiências narradas. Na primeira dimensão, há a utilização simultânea das linguagens formal e informal, aproximando-se da oralidade.

Convém dizer que esta obra traz dinâmicas textuais narrativas e, por isso é refratária devido aos variados gêneros que utiliza para poder configurar esta ampla história de vida. Pode-se perceber que ele não demarca essa obra como carta pedagógica, mas em questões de variada genericidade, o autor compôs o texto com variados modos discursivos, por exemplo, o narrativo, pois demonstra histórias de vida e um enredo delineador do tempo, havendo uma sequência de sua escrita com: início – convivência com as famílias carentes no SESI, em Recife; meio – experiências de exilado, no Chile e, fim – visita a El Salvador para ser homenageado na sede do partido FMLN (*Frente Farabundo Martí para La Libertación Nacional*).

Embora haja essa sequência cronológica, ele demonstre um movimento discursivo de retomada de temas abordados e sempre prosseguindo com a discussão crítica, sócio-política e educacional. Constitui-se modo descritivo, porque caracteriza suas discussões a partir de exemplos analógicos, predominando

caracterizações do espaço, utilização dos sentidos e de metáforas e ancora-se em temas voltados à realidade social.

O modo argumentativo configura-se por teses do autor que apresenta argumentos, contra-argumentos e contestações através de suas premissas, levando-o a conclusões ou avaliações. O modo explicativo reforça o argumentativo, porque assegura a contestação e a problematiza a partir de explicações e informações suplementares, avaliando o que se contestou.

No amplo modo reflexivo, encadeia pensamentos filosóficos, melhor dizendo, trata subjetivamente os diversos temas e situações de sua realidade como ser de reflexividade histórica complexa. O modo dialogal é muito frequente na Pedagogia da Esperança, porque (inter) localiza conversas de outros personagens dentro do cotidiano da sua autobiografia em termos narrativos. Estes personagens são os trabalhadores, os amigos, a esposa Elza, a família e, também, professores e professoras, no geral, oprimidos.

Os diálogos surgem em momentos de fala entre os interactantes em algumas fases de saudação e formação social em coconstrução do conteúdo temático discutido, marcados por modalizações enunciativas e vozes sociais do autor e dos personagens. Quanto ao modo injuntivo, instiga seus leitores a valorizarem o conhecimento em processos de experiências educadoras e formadoras, demonstrando-se como próprio exemplo de experiência biográfica.

A segunda dimensão - a contextual narrativa - traz uma abordagem a partir das análises, no universo da pesquisa (auto) biográfica, desencadeando amplas discussões que aportam nas questões ontológicas do ser e sua relação em coletividade. Tornou-se perceptível a abrangência das experiências freireanas que deram origem às suas construções e reconstruções identitárias durante a narrativa originária do seu ser que se enteia através de fios retrospectivos como se pode ver no desvelamento de suas reminiscências.

Trata-se também de fios inspectivos, porque impulsiona reflexões e busca de atitudes e críticas quanto às realidades políticas, sociais e educacionais. Nos fios prospectivos, há a intenção de mostrar aos leitores que os seres humanos são capazes de evoluir através de suas experiências, naturalmente, educadoras e formadoras, conforme ambientes dialógicos e interativo-discursivos. Esta prospecção é necessária, porque há dentro dela a capacidade de mudança e a construção de uma nova vida, sendo ela experiencial.

Como autobiógrafo, Freire demonstra-se, um sujeito múltiplo pelo que se observa nas caracterizações presentes no decorrer da obra *Pedagogia da Esperança*. Ele se torna um narrador, intérprete de suas próprias histórias de vida. Com seu modo de interpretar, demonstra realidades que o guiaram para muitos conhecimentos, principalmente, durante sua condição de exilado.

Isso significa que esse processo instigou nele a sua visão educacional e o tornou um ser humano reflexivo e ativo a partir de suas concepções desenvolvidas naqueles contextos revolucionários. Freire consolida o pacto autobiográfico quando, como escritor, estabelece um alinhamento entre sujeitos na condição de autor, narrador e personagem onipresente, consciente de suas narrativas que irão servir de discussão para leitores do universo educacional. Tratando-se da multiplicidade do sujeito, há um personagem de alta percepção de ser no mundo como corpo biográfico, quanto à sua infância, mocidade e fase adulta.

Demonstra-se um sujeito empírico, pois não se desvincula do seu cotidiano sócio-histórico-cultural, valorizando tanto sua subjetividade quanto às subjetividades dos outros; epistêmico, porque desenvolve conhecimento teórico-científico dentro de sua própria realidade em processos de experiência, formação e demonstração de práticas educativas, problematizando-as em contextos dinâmicos entre as práticas: tradicional exacerbadora, licenciada irresponsável e progressista problematizadora, além das aprendizagens do cotidiano como prática democrática e libertadora.

Ele não se caracteriza como o sujeito moderno, aquele que vive fadado nos excessos do trabalho, da opinião e da informação, mas demonstra-se um sujeito da experiência, porque há, na própria convivência em grupo, sua aprendizagem e transformação humana que as experiências proporcionaram. Demonstra-se um sujeito biográfico, porque escreve a sua vida em várias histórias atreladas às histórias de vida dos outros.

Apresenta o próprio discurso a partir de textos direcionados aos leitores, quando, em suas memórias, faz relatos narrativos importantes como educador, revelando seu saber experiencial. É um autobiógrafo pelo discurso que emana de si através de textos direcionados aos leitores também, pois, como sujeito perceptivo, apresenta um si constituído como ser que se edificou através das próprias circunstâncias da vida.

Ele pode ser considerado também como um heterobiógrafo, aquele que se edifica pelo discurso dos outros – é o leitor analítico, ao escutá-los. Neste caso, os

outros produzem o texto, porque, em coletividade, contribuem também para a formação de Freire em momentos dialógicos. Toda prática educadora é formadora que, por sua vez é conscientizadora e, por isso, como experiência de vida, proporciona ao ser sua transformação. No livro, Freire testemunha um capital autobiográfico quando exterioriza sua hetero-formação, demonstrando o retorno a si a partir de sua reflexividade histórica.

Diante disto, suas memórias traçam sua disposição humana enquanto ser que evoca aquelas imagens narrativas para firmar o que foi dito como circunstâncias do que foi vivido em contextos políticos, culturais, sociais, enfim, em tempos de vida. A aprendizagem autobiográfica freireana corrobora para análises educacionais desde pequenos a grandes relatos, além do que se constitui enquanto teoria e legado.

Suas exemplificações educativo-formativas são enriquecedoras como demonstração do que é necessário refletir no tocante às práticas que levam ao conhecimento, por exemplo, junto com imigrantes espanhóis, descrever momentos de diálogos de como montar uma escola problematizadora do conhecimento para os filhos dos trabalhadores estrangeiros em terras alemãs; Rever a prática da professora que rasgou o desenho do aluno porque desenhou um gato multicolorido, ou seja, não desenvolveu a atividade conforme a professora havia obrigado; Analisar a prática da professora que, ao fazer a leitura da imagem de uma rua, revela que os leitores são oprimidos a ponto de não perceberem onde estão situados, desconhecendo suas identidades, seus tempos e lugares; Perceber que nos círculos de cultura os trabalhadores aprendem a questionar para saber quem são diante da desigualdade social; Entusiasmam-se com a prática de alfabetização dos ônibus-escola em Santiago; Identificar o cansaço existencial no rosto dos oprimidos em circunstâncias de imposição e manipulação dos opressores, entre muitas outras histórias e demonstrações de experiências, por exemplo, o processo de escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*, uma das principais teorias dialógicas dele – a Práxis Pedagógica.

Ao caminhar para si, Freire torna-se um sujeito aprendente e, por isso, privilegiado por desenvolver cada vez mais sua atividade mental, reflexiva e prática que o situa como um ser de linguagem não porque fala, escreve ou narra apenas, mas porque se demonstra um ser que se apresenta, mostrando-se quem é como observador crítico do mundo, revelando a si mesmo e, aos oprimidos, em que condição de existência se veem e se percebem.

Experiência e formação conjugam-se no trajeto consciencial freireano. Sua trajetória formativa aponta evidências do quanto o conhecimento foi importante em sua vida. Freire teve aquelas experiências, porque aconteceram conforme sua realidade, porque foi preciso fazê-las devido àquelas circunstâncias impostas pelo próprio tempo de desenvoltura do conhecimento, em situações originárias e em processos de construção nos contextos cotidianos.

Por se tratar de identidade narrativa, a linguagem dialógica, como constituidora das experiências, é evidenciada nas histórias de vida freireana, principalmente, quando há o domínio de socialização consigo mesmo e com o outros como encadeamento social de fazer valer a realidade empírica através das experiências significativas que, nesta ocasião, proporcionam domínio de valores conforme devem ser ditos como atos factíveis da própria linguagem.

Sem a linguagem, nem há construção de identidade individual ou coletiva, nem tão pouco há representatividade, especificamente, quando não há visão de melhora social. Diante de sua proposta narrativa, traz imaginários relacionados ao espaço, tempo, corpo, relações sociais e crença, por isso uma visão antropológica. A crença freireana é um imaginário de opinião, pois tem a convicção de que marxismo e cristianismo devem estar associados pelo fato da crítica radial aos erros de quem manipula a sociedade e, sobretudo de acolher o ser, como ser humano mesmo, diante de suas condições em que foi colocado e desprezado enquanto desigualdade. Também demonstra um imaginário identitário de pertencimento à educação como constituidora de valores, caracterizando-se como socioinstitucional.

Como texto vital, jamais, qualquer narrativa será autônoma, porque, ora a sonoridade humana, ora a escrita, ora qualquer semiótica oriunda-se do modo de ser das pessoas, de suas culturas relativas ao tempo, às lembranças que foram se edificando como uma grande rede de interdependências entre o antes, o agora e o depois como aconteceu com Freire em suas experiências formadoras por onde passou e conviveu com outras pessoas. Isso significa que os conhecimentos socializados e narrados em grupo proporcionam mais inteligibilidade.

Diante dos tecidos de histórias narradas, será mesmo narrativa quando houver ipseidade, em outras palavras, surgem mudanças no decorrer das histórias de vida. Freire se constitui quem é na sua identidade narrativa. Isso acontece em Pedagogia da Esperança, na medida em que vai demonstrando as reconstruções



identitárias e, relativamente a isso, as mudanças, quando relata a escolha de ser educador, na medida em que vai aprendendo com outros grupos sociais.

Há alterações também ao aceitar as propostas das norte-americanas que propõem a não utilização da linguagem machista em Pedagogia do Oprimido. Outra mudança também que ocorre em suas histórias acontece quando entende que o trabalhador de quarenta anos questiona no tocante às realidades de ambos, fazendo comparações entre quem tinha melhor condição de vida. Isso reforça em Freire uma reflexão constante sobre a desigualdade social.

A grande narrativa de si apresenta um ocorrer de mudanças como se pode perceber na obra quando relata a percepção que teve quanto às famílias do SESI em condição de miserabilidade, quando narra experiências que trouxeram a ele momentos de formação em circunstâncias de exilado e, quando volta ao Brasil, continua escrevendo suas obras no mesmo condicionamento de problematizar e elevar a importância da educação para a libertação dos seres humanos.

Quanto à análise dos dados (auto) biográficos, consolidou - se a trajetória de educador quando se desvelou as experiências e as identidades de educador pensador da linguagem, da educação e da sociedade, educador exilado e educador escritor ao demonstrar o processo de escrita de Pedagogia do Oprimido e os diálogos e embates amplificados na trajetória.

Freire torna-se o educador que vive em uma jornada de amadurecimento físico, espiritual, político, social, psicológico, ético e moral, demonstrando tudo isso em suas atividades de formação através de suas narrativas autobiográficas como ser social e singular, havendo a temporalidade e a biografização de suas vivências que foram amplas e que, evidentemente, forjaram suas identidades.

No que concerne à obra, as análises feitas, a partir da pesquisa autobiográfica, provocam discussões importantes quanto à questão das identidades de educador. Pelo que se observa, a autobiografia freireana é um exemplo ímpar de que as experiências formadoras, refletidas no devir, são necessárias na constituição de práticas de ensino e de aprendizagem, em uma visão mais humanizadora, problematizadora e em defesa da vida.

Mais do que nunca, é preciso rever a formação docente pelas vias da experiência (auto)biográfica reflexiva. Isso para que se valorizem as subjetividades dos seres humanos, compreendam-se os seus contextos sociais, as suas diversidades e que se fortaleçam as múltiplas relações do ser para si, do ser para os

outros e com os outros, em processo dialógico. Por decorrência, desse amplo processo, que a vida seja sempre um “esperançar”, como ensinou Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **Aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 47-66.
- ADAM, Jean-Michel e HEIDMANN, Ute. **O texto literário: Por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. **Análises textuais e discursivas**. – São Paulo: Cortez, 2010.
- ADAM, Jean-Michel. **Texto, tipos e protótipos**. - São Paulo: Contexto, 2019.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: 7ª ed**. Campinas: Papyrus, 2012.
- AMOSSY, Ruth (Org.). – **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARROYO, Miguel G. “**Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola**”. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália. Novela sociolinguística**. São Paulo, Contexto: 1997.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª ed. São Paulo, Contexto: 2007.
- BAKHTIN. Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** 2ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN. Mikhail. **Os gêneros do discurso**. – São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALLEUX, A. **Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche**. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 26, n. 2, p. 263-286, 2000.
- BARBIER J.-M. **Expérience, apprentissage, éducation**. In: ALBARELLO, L.;et al. (Dir.). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF, 2013a.

BARBIER J.-M. **Vécu, élaboration et communication de l'expérience**. In: BARBIER J.-M. ; THIEVENAZ, J. (Dir.) *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan, 2013b. p. 13-37.

BARRETO, Vera; CASALI, Alípio. Prefácio. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Paulo Freire em seu lugar**. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: [10/04/2015]. Acesso em: 05, junho de 2021.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURGEOIS, Louise: **O Retorno do Desejo Proibido**. Vol. II: **Escritos Psicanalíticos**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2011, p. 49.

BRANDÃO, H. N. **Análise do discurso: leitura e produção textual**. In: Santana Neto, J. A. **Discursos e Análises**. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2001.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação –** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASALI, Alípio. Et al. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

CASLI, Alípio. **“Paulo Freire: o educador na história”**. Revista Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa, n. 10, p. 95 – 109, 1998.

CATANI, Denice. **As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação**. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, pp. 31/40, jul./dez., 2005.

CATANI, Denice. **Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação**. In: BARBOSA, Raquel Larzzari Leite (Org.) – **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, pp. 119/130.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHOMSKY, N. **Language and Mind**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Paris: Mouton, 1972.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

COMETTI, J-P. **Présentation. L'expérience dans la philosophie de John Dewey.** In : DEWEY, J. *Expérience et nature*. Paris: Gallimard, 2012. [1925]. p.7-18.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento (fundamentos epistemológicos e políticos).** 13 ed, São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. **Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam a vivência.** *Pro-posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 197-215. maio/ago. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set-dez, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** São Paulo: Paulus, 2008.

DESCHAMPS, J-C; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos às representações identitárias.** Petrópolis: Vozes, 2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** – São Paulo: Martins Fontes: 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 2ª ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas.** Tradução Marcos Casanova. São Paulo: Editora Unesp, 2010, 346 p. (Clássicos UNESP).

DOMINICÉ, P. **La formation experientielle: um concept importe pour penser la formation.** In: COURTOIS, B.; PINEAU, G. (Orgs.). **La formation experientielle des adultes.** Paris: La Documentation Française, 1991. pp. 53 – 58.

DURÃO, F. A. **O que é crítica literária?** São Paulo: Parábola, 2016.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais** – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FINGER, M. **Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie? Éducation permanente**, n. 100/101, p. 39-45, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** – 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam,** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire.** In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, uma bibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e realidade brasileira**. - 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**. Depoimentos ao reporter Ricardo Kotscho. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: vida e obra**, São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: diálogos (Paulo Freire e Sergio Guimarães)** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática em educação popular**. 4ª ed. Rio de Janeiro: vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho de faz caminhando: Conversar sobre educação e mudança social**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FROTA, W. N.; PASSIANI, E. **Entre caminhos e fronteiras: a gênese do conceito de “campo literário” e sua recepção no Brasil. Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n.. 32, jul. - dez, 2009, p. 11-41.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Tradução de Enio Paulo Giachini. ; revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **A Atualidade do Belo: A Arte como Jogo, Símbolo e Festa**. Tradução de Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GADOTTI, Moacir e TORRES Carlos Alberto. **Paulo Freire Administrador Público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da Cidade de São**

**Paulo (1989 – 1991).** In FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da pedagogia do oprimido e da pedagogia da esperança.** 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, São Carlos.

GASTON, Pineau e GRAND, Jean-Louis Le. **Histórias de vida – Natal, RN:** EDUFRN, 2012.

Georgakopoulou, A. **Small Stories, Interaction and Identities.** Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje.** Barcelona, Paidós, 1990.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro.** – Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana: 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaioffatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. **Princípio da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária.** Curitiba: Editora CVR, 2016.

GRENFEL, M. **Pierre Bourdieu: key concepts.** 2. ed. Bristol: Acumen, 2012.

GRONDIN, J. **Hermenêutica.** São Paulo: Parábola, 2012.

HANKS, W. F. **Língua com prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem,** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** – 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O espírito e a letra: estudos de crítica literária II (1948-1959).** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala.** In: *Educação e Realidade*, v. 37, n. 01, jan./abr. pp. 19 – 31, 2012.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação** - São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, I. **Quem tem medo de Lêdo Ivo?** In: IVO, L. **Poesia completa: 1940-2004**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: A neglected species**. Houston: Gulf Publishing Company. Revised Edition, 1973/1990.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOLB, D. A. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARA, Glaucia Proença; Limberti, RITA Pacheco. **Discurso e (des)igualdade social**. – São Paulo: Contexto, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**, Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Lawler, Steph. **Identity, sociological perspectives**. 2nd, Plity Press: Cambridge, 2014.

LAWLER, Steph. **Stories, memories, identities**. In: **Identity: sociological perspectives**, pp. 10-30.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **Definir autobiografia**. In MOURÃO, Paula(org). **Autobiografia. Autorepresentação**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

LIRA, A. A. D.; PASSEGGI, L. . **Lêdo Ivo: o jogo identitário do ser/fazer-se poeta**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em**



**educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** 1 ed. Natal: EDUFRN, 2018, v. 1, p. 397-414.

LIRA, André; PASSEGGI, Luís. **De aluno relapso a pensador transgressor: representações discursivas identitárias em Lêdo Ivo.** – Campina Grande – PB: EDUFCEG, 2020.

LIRA, André; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais.** – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

LISBOA, M. J. A. **Razão hermenêutica: fenomenologia, hermenêutica e psicanálise.** Revista Jurídica, v. n. 115, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Campo discursivo: a propósito do campo literário.** In: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto.** São Paulo: Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica: senso comum e ética.** – Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MELLO, C. M. M. de; CATHARINA, P. P. G. F. (orgs.) **Crítica e movimentos estéticos: configurações discursivas do campo literário.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação poética: poesia e prosa.** Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, [1965] 2012.

MORIN, Edgar et al. **Ecologia: caso de vida ou morte.** Lisboa: Moraes, 1973.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURA, Sérgio Arruda de. **A crônica: entre o campo literário e o campo jornalístico.** *Contemporânea*, n. 11, p. 2-15, 2008.

NÓBREGA, L. **Quero ser o que se passa: a poesia de Lêdo Ivo.** Rio de Janeiro: Contracapa; Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2011.

NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp 63 a 77.

Nóvoa, António. **Evidentemente – Histórias da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

OLIVEIRA, A. S. Z. de. **Análise textual das representações discursivas no discurso político brasileiro**: o discurso da primeira posse da presidenta Dilma Rousseff (1º/01/2011). Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014 (UFRN/PPgEL).

PASSEGGI, L. *et al.* **A análise textual dos discursos: para uma teoria co(n)textual da produção de sentidos**. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. 9. p. 262-312.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica** – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de Formação e Saberes Biográficos**. São Paulo: Paulos, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição et ali. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infância e adolescência em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. In: Educação em revista. v 27, n. 01, abr. Belo Horizonte, 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 13ª. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1985.

PIMENTA, Selma G. **“A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa”**. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma G. **“A pesquisa em Didática (1996 – 1999)”**. In: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2000.

PIMENTA, Selma G. **“Professor reflexivo: construindo uma crítica”**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. In: Souza, Elizeu Clementino de e Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, pp. 42 a 59.

PINEAU, Gaston; LE GRNAD, Jean Louis. **As histórias de vida**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2012.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

POLKINGHORNE, Donald. **Narrative knowing and the human sciences**. BRUNER, J.; WEISSER, S. **A invenção do ser: autobiografia e suas formas**. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade* São Paulo: Ática, 1995.

PORTELLA, Eduardo. **Fundamento da investigação literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

RABATEL, Alain. Homo Narrans. **Por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. – São Paulo: Cortez, 2016.

REINHOLZ, F. **Jara: A importância de Paulo Freire frente a um momento de involução democrática**. Brasil de fato, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2019/10/18/jara-a-importancia-de-paulo-freire-frente-a-um-momento-de-involucao-democratica>, em 18/10/2019

REIS, Carlos. **Dicionário de estudos narrativos**. Coimbra: Almeida, 2018.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Campina: Papyrus, 1991.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. v. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RICOEUR, Paul. **Ética, identidade e reconhecimento**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2013.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Crítica literária: em busca do tempo perdido?** Chapecó: Argos, 2011.

RODRIGUES, M. DAS G. S. *et al.* **A carta testamento de Getúlio Vargas (1882-1954): genericidade e organização textual no discurso político**. Filol. Linguíst. port., n. 14 (2), p. 282-304, 2012.

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. **“Voltarei, o povo me absorverá...”: a construção de um discurso político de renúncia**. In: RODRIGUES, M. das G. S.; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, L. *Análise textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-188.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Thomas Giulliano Ferreira (Org.). **Desconstruindo Paulo Freire.** Porto Alegre: História Expressa, 2017.

SAUSSURE, F. **A natureza do signo linguístico.** In. SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. 20ª edição. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, S. P.; QUIMELLI, J. A. S. **A extensão universitária como espaço de formação profissional do assistente social e a efetivação dos princípios do projeto ético-político, emancipação,** 6(1): 279-296, 2006.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Ed. Manole, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora.** 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, João Francisco. **Ética, política e pedagogia na perspectiva freireana,** Recife: Bagaço, 2004.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Sabres docentes e formação profissional.** 17ª ed. - Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VILLAS BÔAS, Lúcia. **Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização.** In: Diálogo Educação, v. 17, n. 53, pp. 867 – 887, São Paulo, 2017.

WYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTBROOK, Robert B; Teixeira, Anísio, et ali. **John Dewey.** Coleção Educadores – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.