

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILLA ROCHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC:**
possibilidades e desafios

FORTALEZA – CE

2013

CAMILLA ROCHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC:
possibilidades e desafios**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA – CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S579e

Silva, Camilla Rocha da.

Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC : possibilidades e desafios / Camilla Rocha da Silva. – 2013.

119 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE). 2.Estudantes universitários – Fortaleza (CE) – Atitudes. 3.Freire,Paulo,1921-1997. 4.Educação – Finalidades e objetivos. I. Título.

CDD 370.711813

CAMILLA ROCHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC:
possibilidades e desafios**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

Aprovado em ___ / ___ / _____

Banca examinadora

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC)

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC)

Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UECE)

À minha avó, Vicência, a mulher mais forte e mais feliz que eu conheci. Como materialização da minha gratidão infinita e do meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a DEUS por existir e pela oportunidade maravilhosa de realizar este trabalho, por todos os aprendizados, crescimentos pessoais e profissionais que ele me trouxe, pelas pessoas que conheci e convivi e pelos momentos felizes que tive durante esse caminho.

Sou grata à minha avó Vicência, por ter sido sempre uma estrela a iluminar a minha vida, minha fortaleza, minha fonte de amor incondicional. A ti dedico este trabalho, vó...

Sou grata à Sarah, minha nega, por ser a luz do meu caminho, por sua paciência e apoio de sempre, e especialmente durante o período deste trabalho, em que muitas vezes tive que abrir mão de cuidar dela, e a vi cuidando de mim...

Sou grata ao meu pai, Lucélio, pelo seu exemplo de caráter e honestidade, e à minha mãe, Rita, por sua paciência e sua dedicação. Eu não seria o que sou hoje se não fossem vocês...

Sou grata ao João, meu amado companheiro, amigo, professor... pelo seu amor, sua dedicação, sua paciência, sua amizade, seus ensinamentos. Esse trabalho não seria possível sem a sua parceria. Agradeço por acreditar em minha capacidade, algumas vezes, mais do que eu mesma...

Sou infinita, extrema e apaixonadamente grata aos meus amigos, Zanzinha, Evandro, Grace, Roberto, Euclides, Júnior, Josi, Iara, Rafaelly, Rafael, Paulinha, Eugênia, Jorge, Sofia e Acauã. Não existem palavras para descrever o que vocês representam para mim e a gratidão e o reconhecimento que sinto por tê-los na minha vida. Só posso dizer que *"I'll be there for you... 'cause you're there for me too"*...

Sou grata à minha família, meus irmãos Felipe e Samuel, às minhas tias Socorro e Tutu, ao meu tio Pedro e aos meus primos e minhas primas Isabelle, Mariana, Paulo Victor, Nícolas, Vanelly, Vanessa, por todo apoio e torcida.

Sou grata à Karenine, minha irmã de alma, por sempre estar ao meu lado, mesmo tantos quilômetros distante.

Sou grata à Suyanne, Lara, Patricia, Wlândia, Márcia, por compartilharem comigo as delícias e as dores dos primeiros anos de docência, e pela terna e eterna amizade.

Sou grata aos amigos e às amigas do GEAD, pela deliciosa parceria em todo esse percurso, e em especial agradeço ao Maclecio, Jon, Mazinho, João e Pedro, pela contribuição na discussão dos resultados.

Sou grata à Eleni, pela sua solicitude e disponibilidade e pelas suas valiosas contribuições na feitura deste trabalho.

Sou grata à professora Ercília, que com sua alegria, sempre demonstrou desvelo em auxiliar minha trajetória.

Sou grata à professora Jeannette Ramos, pela sua aceitação em participar da defesa.

Sou grata à professora Sandra Gadelha, pela sua participação na banca de qualificação do projeto de pesquisa e suas importantes contribuições.

Sou grata à professora Ana Iorio, pela sua amizade e por todos os aprendizados que compartilhei com ela.

Sou grata aos(às) estudantes que me concederam entrevistas e aos(às) que me acolheram na disciplina com tanta amorosidade.

Sou grata aos professores e colegas e funcionários do PPGE e da FACED, pelo compartilhamento de aprendizagens e tantos momentos felizes.

Sou grata à FUNCAP, que financiou esta pesquisa e possibilitou que eu me dedicasse integralmente a ela.

*“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei
[...]
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz”.*

(Almir Sater)

RESUMO

Através deste trabalho de pesquisa, buscamos compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes de Pedagogia da UFC, a partir da leitura destes(as). Além disso, buscou-se conceituar a Educação Dialógica com base em Paulo Freire; identificar a relação entre o entendimento destes(as) estudantes e o que Paulo Freire caracteriza/conceitua como Educação Dialógica; conhecer as percepções de estudantes de Pedagogia acerca da EDF em sua trajetória de formação; analisar os contributos e dificuldades das experiências de EDF na trajetória de formação destes(as) estudantes. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove estudantes em processo de conclusão do curso. Com base no diálogo entre a proposta de Paulo Freire e a situação concreta vivenciada por esses(as) estudantes da Faculdade de Educação da UFC, constatamos que a dialogicidade freireana aparece como algo que é necessário, mas que não é reconhecido como tal. Isso nos permitiu inferir a necessidade e importância da dialogicidade freireana mostrada por eles(as), bem como o reconhecimento de que a educação carece da dialogicidade, ou seja, de diálogo verdadeiro, amoroso, respeitoso, e que boa parte dessa ausência decorre da não formação freireana.

Palavras-chave: Educação Dialógica Freireana; Paulo Freire; trajetória de formação; Pedagogia.

ABSTRACT

Through this research, we seek to understand the Freirean Dialogical Education (FDE) in the trajectory of training students of Pedagogy of the UFC, from their view. In addition, we attempted to conceptualize the Dialogical Education based on Paulo Freire; identifying the relationship between the understanding of students and what Paulo Freire characterizes/defines as Dialogical Education; knowing the perceptions of pedagogy students about FDE in their career training, analyzing the contributions and difficulties of FDE experiences in the path of formation of these students. This research is characterized as a qualitative case study. Semi-structured interviews were conducted with some students in the process of completing the course. Based on the dialogue between the proposed Paulo Freire and situations experienced by some students of the Faculty of Education at UFC, we found that the Freirean dialogicity appears as something that is necessary, but it is not recognized as such. This allowed us to infer the need and importance of Freirean dialogicity shown by them, and the recognition that education needs dialogicity, in other words, dialog true, loving, respectful; and that much of this lack stems from not Freirean training.

Keywords – Freirean Dialogical Education; Paulo Freire; Trajectory of Training; Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	NOSSAS QUESTÕES E TEMAS GERADORES	11
1.2	OBJETIVOS	16
2	DIÁLOGO COM O PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1	SOBRE O TIPO DE PESQUISA	18
2.2	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	19
2.3	CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC	21
2.4	SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS “ACHADOS”	23
3	DIÁLOGO COM OS PROCESSOS FORMADORES NUMA PERSPECTIVA FREIREANA	25
3.1	A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E SUA RELAÇÃO COM A COLONIALIDADE	25
3.2	A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA E SEUS FUNDAMENTOS	28
3.3	A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	32
4	DIÁLOGO SOBRE O QUE ENCONTRAMOS NESSA BUSCA	36
4.1	APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS ‘ACHADOS’	37
4.2	DIÁLOGO SOBRE OS RESULTADOS	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
	APÊNDICES	110
	ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscamos compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes de Pedagogia da UFC, a partir da leitura destes(as).

Esta busca se deu através de entrevistas realizadas com estudantes em processo de conclusão do curso, o que nos permitiu inferir a necessidade e a importância da dialogicidade freireana mostrada por eles(as), bem como o reconhecimento de que a educação carece da dialogicidade, ou seja, de diálogo verdadeiro, amoroso, respeitoso, e que boa parte dessa ausência decorre da não formação freireana.

Este trabalho de dissertação está estruturado em cinco capítulos, de maneira que esclarecemos para orientar o(a) leitor(a):

1. Na continuação desta introdução, apresentaremos as motivações e questionamentos que nos levaram a essa busca, bem como a justificativa de sua relevância.

2. No capítulo seguinte, Diálogo com o Percorso Metodológico, definimos o tipo de pesquisa; apresentamos o nosso campo de estudo; definimos a metodologia de pesquisa que nos orientou; e esclarecemos a metodologia de análise na qual nos baseamos para tratar os “resultados”.

3. No capítulo Diálogo com a Perspectiva Freireana na Educação Dialógica, trazemos a revisão de literatura que deu suporte à nossa pesquisa. Aqui, atendemos ao primeiro objetivo dessa pesquisa, quando conceituamos a Educação Dialógica Freireana, com base principalmente nos livros fundamentais de sua obra: Pedagogia do Oprimido (2005), Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia da Esperança (2009). Também abordamos os temas da Educação Bancária e sua relação com a Modernidade/Colonialidade.

4. Na sequência, apresentamos o Diálogo sobre o que encontramos nessa busca. Neste capítulo, trazemos os “achados” e “resultados” da pesquisa, com a apresentação e problematização de trechos das entrevistas realizadas. Além disso, anunciamos algumas categorias sintéticas resultantes do campo empírico e da proposta freireana.

5. Na conclusão do trabalho, seguem as nossas considerações finais, bem como as nossas perspectivas de continuidade.

1.1 NOSSAS QUESTÕES E TEMAS GERADORES

Quando comecei a escrever as primeiras páginas do projeto que resultou nessa dissertação, um pensamento me veio à cabeça: o de tentar descobrir como esse trabalho se originou. E, ao buscar uma resposta a esta pergunta, não a encontrei com precisão. Penso que o projeto deste trabalho possa ter sido concebido há muito tempo. Talvez, desde que comecei a me questionar sobre algumas situações, acontecimentos, fatos, que eram tomados pela maioria das pessoas como naturais, “normais”, mas que em mim causavam grande inquietação. Talvez este trabalho tenha se gerado a partir de algumas indagações minhas sobre o viver, o pensar, o trabalhar, o estar no mundo... Mas por que é assim?!, pensava eu. E, quando ousava questionar à minha mãe, por exemplo, ela dizia: “É assim mesmo, minha filha! Desde que o mundo é mundo, é assim e pronto”. Mas essa resposta não me convencia, e minhas inquietações permaneciam sem solução.

Algumas delas se relacionavam a questões sobre a educação, pois desde pequena sentia, mesmo que de maneira vaga, que havia alguma coisa que não era natural naquelas relações na escola. Essas inquietações foram se aprofundando e se corporificando de maneira mais clara quando iniciei minhas atividades como “professorinha”¹. Vou buscando, então, relembrar algumas experiências significativas que contribuiriam para que eu chegasse ao problema dessa pesquisa.

Neste rumo, recordo que a maior parte da minha educação escolar se deu nos moldes tradicionais, ou seja, em uma educação subalternizante, castradora, embora eu não a reconhecesse assim, à época. Era eu uma aluna bem-comportada, tinha uma caligrafia impecável, não conversava com os colegas durante as aulas, ouvia tudo o que a “tia” explicava e decorava todos os inumeráveis conteúdos, o que me fazia tirar boas notas. Com isso, eu era motivo de orgulho para meus pais e toda a família, que acreditavam (e ainda acreditam) que se eu fosse uma boa aluna e estudasse bastante, conseguiria ter um “futuro” melhor que o deles, ou seja, uma situação com condições financeiras confortáveis. E eu, quando criança, nada disso questionava; cabia a mim somente ser boa filha e boa aluna.

Entretanto, à medida que o tempo passava, comecei a me incomodar com aquela situação e, ao adentrar na adolescência, passei a me questionar: Por que teria que aprender aqueles conteúdos que não serviriam para minha vida?! Só para fazer uma prova?! Isso me

¹ Trago aqui uma homenagem aos(às) estudantes da primeira turma de EJA, na qual compartilhei aprendizados como educadora-educanda, na forma com que, amorosamente, me tratavam.

parecia perda de tempo, desperdício de vida! E, assim, fui perdendo o gosto que tinha pelos estudos e pela escola.

Mas mesmo assim, sabia que, de certa forma, precisaria me adaptar a algumas situações para alcançar certa autonomia. Com isso, fui batalhando para passar do Ensino Médio: frequentei três escolas e, por fim, consegui concluir essa etapa escolar num CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), que curiosamente levava o nome de Paulo Freire.

Quando ingressei na universidade, esse desinteresse pelos estudos se transformou. Na graduação em Pedagogia (que cursei na UFC) me senti reencontrada com a vontade de aprender, de estudar, pois era o curso que eu havia escolhido, a profissão que eu queria “me formar”. Foi lá que ganharam força as reflexões que chegaram a se materializar nesse projeto que agora apresento.

Nesse sentido, relembro que durante a minha formação como pedagoga tive a oportunidade de conhecer e vivenciar, em algumas situações, a Educação Dialógica, tanto como estudante, quanto como educadora, pois comecei a lecionar antes mesmo de concluir a graduação. Acredito que seja interessante aqui destacar algumas experiências que contribuíram significativamente com a minha formação, que relato a seguir.

Já nos primeiros semestres da graduação, iniciei um estágio com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse estágio, eu deveria dar aulas de estímulo à leitura para estudantes de idades variadas e de níveis de compreensão leitora bem diversificados. Por esse motivo, eram turmas muito heterogêneas, pois enquanto algumas dos(as) estudantes ainda mal conseguiam decodificar palavras, outros(as) já dominavam a leitura, mas precisavam aprofundar-se na compreensão. No entanto, essas pessoas tinham algo em comum, que era bem evidente: o forte desejo de aprender, de crescer, de se sentirem “incluídas” na sociedade letrada.

Iniciei as aulas seguindo as orientações da coordenadora da escola. Entretanto, essas sugestões não estavam funcionando, pois ela propunha atividades que não tinham relação com as vivências e interesses dos(as) estudantes e eles(as) demonstravam isso claramente. Lembro-me de que me sentia mal com aquela situação, pois me encontrava diante de mulheres e homens que passavam todo o dia trabalhando e que iam para a escola já cansados, alguns e algumas me contavam que deixavam os filhos pequenos sozinhos em casa, mas mesmo com todas essas dificuldades estavam ali, à noite, buscando por algo que os fizesse aprender, crescer, ser mais.

Ao deparar-me com esse desafio, não poderia estar ali apenas repassando conteúdos que não tivessem significado para a vida destas pessoas. Queria colaborar, de alguma forma,

para que esses momentos pudessem efetivamente contribuir para o engrandecimento delas. Fui, assim, à procura de aportes que me dessem autonomia no meu fazer pedagógico.

Nessa mesma época, na faculdade, comecei a me integrar ao GEAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade e Educação Popular Freireana). O GEAD é um grupo formado por educadores(as) e estudantes que se propõem a estudar, debater e compartilhar suas experiências educativas, tendo sua práxis alicerçada nos princípios freireanos. Com as contribuições do grupo, busquei, então, aprofundar meus estudos em educação popular, transformadora, encontrando em Paulo Freire, especialmente, contribuição valiosa para minha ação-reflexão-ação.

Lembro-me vivamente das primeiras vezes em que li Freire. Emocionava-me com suas palavras, seus relatos. Pensava: mas essas coisas são tão óbvias, como as pessoas não percebem?! Como eu não pude perceber antes?! O próprio Freire se diz “portador do óbvio”, de coisas que estão tão explícitas, mas que ninguém vê, ninguém diz...

Com o apoio de Paulo Freire e de sua pedagogia, vi aqueles encontros com as turmas de EJA se transformarem para melhor. Antes, me sentia constrangida na frente deles(as), pois parecia que falávamos línguas diferentes e a sala de aula se esvaziava gradativamente. No entanto, quando passei a buscar assuntos que lhes despertavam o interesse, as aulas tornaram-se muito mais cheias de vida, tanto para mim quanto para os(as) estudantes. Falávamos sobre seus trabalhos, seus afazeres domésticos, suas histórias de vida, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e, partindo daí, procurávamos livros, matérias de jornais, contos, poesias, músicas, enfim, textos que se relacionassem com os temas levantados e com isso construíamos as aulas, que passaram a ficar mais interessantes. Isso me dava ânimo para continuar!

No momento mesmo em que reconto essa história, vou reformulando-a e me reformando e vejo o quanto cresci com essa experiência. Diante desse reconhecimento, quero expressar aqui a relevância dessa experiência, mesmo sabendo que o que fiz foi pouco diante de tanto que aquelas pessoas esperavam e precisavam. Gostaria que eles(as) soubessem que a professorinha muito mais aprendeu com eles e elas do que ensinou.

Diante dessas experiências e reflexões, pude intuir, através de conversas com meus colegas e minhas colegas de profissão, que muitos não tiveram oportunidade de fazer essas ponderações, pois percebi que muitos dos(as) estudantes que passam pelo curso de Pedagogia não conhecem a teoria de Freire, ou a conhecem apenas superficialmente, “ouvem falar”...

Uma evidência disto é que no currículo do curso de Pedagogia, na nossa Faculdade, por exemplo, apenas disciplinas optativas tratam destes temas. Acabamos aprendendo a educação tradicional, e da maneira tradicional. Muitas vezes, ouvi colegas afirmando: “eu aprendi assim, vou ensinar assim”...

Até mesmo depois de “formada”, trabalhando com Educação Infantil em uma escola de bases construtivistas e sociointeracionistas, às vezes enxergava as velhas posturas tradicionais, nas quais o(a) professor(a) é o(a) que ensina, e o(a) aluno(a) é o que aprende. Ao fazer essas constatações, sentia-me bastante incomodada.

Entendemos² que estes velhos modelos educativos não atendem mais às necessidades e exigências da humanidade. Aliás, vivemos numa sociedade em estado de crise, que envolve múltiplos aspectos: econômico, ambiental, ético, espiritual, político. Na área ambiental, por exemplo, se veem catástrofes acontecendo em consequência da excessiva exploração da natureza não humana e, ao invés de mudar nossos hábitos, continuamos a consumir e poluir sem calcular as consequências, como se esta natureza fosse um mero “recurso”, algo fora de nós, que existisse apenas para servir aos seres humanos. Para citar outros exemplos, todos os dias pessoas morrem na porta de nossas casas por não ter com o que se alimentarem, crianças maltrapilhas nos param nos sinais, saímos de casa com medo de sermos assaltados por algum “marginal” e, muitas vezes, naturalizamos essas situações e não nos movemos na direção de mudá-las. Parece que o valor dos seres humanos está mais no “ter”, que é supervalorizado, em detrimento do “ser”.

Ao abordar essa questão de crise da humanidade, destaco que a educação é sempre levantada como “tábua de salvação” da sociedade. Escuto por toda parte que a educação é transformadora: pode transformar a vida dos indivíduos, da sociedade, de uma nação, do mundo até. Preciso dizer que acredito, sim, no papel transformador da educação, e concordo plenamente com Paulo Freire, quando ele afirma que “a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.” (1992, p. 32).

Entretanto, faz-se necessário questionar: de que educação se está falando?! Pois o que se percebe é que o atual modelo hegemônico de educação ainda se baseia na reprodução de conteúdos, que em sua maior parte são desconectados da realidade dos(as) estudantes, na ideia de detenção do conhecimento pelo(a) professor(a), na descrença na capacidade criadora

² Na estrutura deste trabalho, serão utilizadas expressões em 1ª pessoa do singular, quando se tratar de vivências e reflexões particularmente minhas, e a 1ª pessoa do plural, quando forem abordados debates, discussões e reflexões realizadas em conjunto com o meu orientador e com os(as) colegas do GEAD.

dos(as) educandos(as). Este modelo educativo, regra geral, apenas contribui para a manutenção da situação de opressão em que vivemos, pois como alerta Freire (2005, p. 68), “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Paulo Freire afirma que essa circunstância em que nos encontramos não é natural, e sim histórica, pois é resultado de um processo de desumanização, decorrente da ação de exploração do humano pelo humano. Essa situação é consequência do projeto de um sistema-mundo fundado na Modernidade/Colonialidade³, que traz como seus pilares o eurocentrismo, o racionalismo, o antropocentrismo, o sistema capitalista, no qual existe uma lógica que tira, como se fosse possível, a condição humana dos seres humanos que não se enquadram nestes padrões (QUIJANO, 1991; LANDER, 2005).

Diante desta realidade de crise e opressão, a educação se apresenta como instrumento essencial para as transformações tão imprescindíveis para a recuperação da humanização plena. Faz-se necessária uma educação integral e crítica, para que se possa fazer frente a este modelo de sociedade; uma educação que contemple um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2007, 2011), pois esta potencializa o reconhecimento de nossa humanidade e capacidade de ser mais.

Para apresentar uma proposta que se contraponha a uma educação desumanizadora, bancária, colonializante, Paulo Freire (2005, 1992) nos apresenta a Educação Dialógica, que carrega em si um compromisso com a conscientização autêntica e com a transformação da realidade, pois se baseia em princípios que colocam o(a) educando(a) como autor(a) no processo de construção do conhecimento, valorizando os saberes que este(a) traz consigo. A abordagem freireana possibilita repensar a relação entre educador(a) – educando(a), visto que ressalta o diálogo como fundamento essencial para uma verdadeira aprendizagem e libertação.

Acreditamos extremamente que a Educação Dialógica Freireana é caminho possível para essa superação. Contudo, o próprio Freire reconhece a dificuldade do(a) educador(a) dialógico(a) atuar nessa estrutura injusta de poder que se reflete na educação e que nega o diálogo. Aconselha ele que, diante desta dificuldade, o diálogo sobre a negação ou inexistência do diálogo pode ser o primeiro passo nessa caminhada (FREIRE, 2005, p. 71).

³ Os Estudos sobre a Modernidade/Colonialidade serão mais bem explicitados nos referenciais teóricos da pesquisa (Capítulo 3).

Entendemos que seja possível e necessária uma Educação Dialógica Freireana, na qual haja educadores(as) que reconheçam que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Educadores(as) que se façam parceiros(as) dos(as) estudantes. Educadores(as) que valorizem os saberes destes(as), que tenham humildade e comprometimento, que saibam dialogar (FREIRE, 2005, 1996).

Diante destas reflexões, me aproximo das questões dessa pesquisa: Como tornar-se um(a) educador(a) dialógico(a)? Os(as) estudantes que se encontram em formação para a docência conhecem a Educação Dialógica Freireana? De que forma a conhecem? Existe uma práxis dialógica freireana durante sua formação? Como eles(as) avaliam essa educação dialógica? Os(as) professores(as) da Universidade, em geral, vivenciam uma práxis dialógica?

Creemos ser de fundamental importância que os(as) professores(as), em sua formação inicial, conheçam alternativas à educação tradicional, para que possam ter clareza em sua opção pedagógica. Em particular, consideramos essencial o conhecimento da abordagem dialógica de Paulo Freire, pois que esta potencializa a criatividade, a criticidade e a autonomia do(a) educador(a) e, mais ainda, contribui significativamente para a construção de um mundo melhor, diante da condição transformadora que carrega em si.

Rubem Alves (*apud* ANDRÉ, 2011) afirma que: “Todo ato de pesquisa é um ato político”. Dessa forma, expressamos o nosso desejo e anseio de que este trabalho possa trazer contributos à sociedade, na medida em que levanta reflexões sobre a formação inicial de professores(as) numa perspectiva freireana, que possa ser pensada e realizada buscando a efetivação da transformação tão necessária à humanidade e frequentemente atribuída à educação.

Fica aqui explícito o anseio de contribuir com o campo da formação docente numa perspectiva freireana, ao potencializar o desvelamento de alguns aspectos concretos invisibilizados pelo cotidiano, por nossas (de)formações e por nossa imersão no cenário da modernidade/colonialidade.

1.2 OBJETIVOS

O eixo dessa pesquisa se fundamentou em verificar em que medida e como a Educação Dialógica Freireana acontece na formação inicial de professores(as) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e quais as contribuições e dificuldades na implantação desta. Abaixo, apresentamos os objetivos gerais e específicos da mesma.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes de Pedagogia da UFC.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Conceituar a Educação Dialógica com base em Paulo Freire;
2. Identificar a relação entre o entendimento destes(as) estudantes e o que Paulo Freire caracteriza/conceitua como Educação Dialógica;
3. Conhecer as percepções de estudantes de Pedagogia acerca da EDF em sua trajetória de formação;
4. Analisar os contributos e dificuldades das experiências de EDF na trajetória de formação destes(as) estudantes.

2 DIÁLOGO COM O PERCURSO METODOLÓGICO

Como já esclarecido, o objetivo desta pesquisa foi compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de professores(as), bem como a compreensão de estudantes acerca da relevância desta abordagem educativa. Para responder às perguntas-problema desta pesquisa e diante das condições de tempo possíveis, delimitamos a pesquisa ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Neste capítulo, caracterizaremos a pesquisa; apresentaremos o nosso campo de estudo: o curso de Pedagogia da UFC; definiremos a metodologia de pesquisa que nos orientou; e esclareceremos a metodologia de análise na qual nos baseamos para tratar os “resultados”.

2.1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). De acordo com estas autoras, os estudos de caso apresentam algumas características, das quais destacamos:

- a) visam à descoberta, pois “se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”;
- b) enfatizam a interpretação do contexto, por compreender que as ações, percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica na qual estão inseridas;
- c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo;
- d) usam variadas fontes de informação, em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;
- e) procuram representar os variados pontos de vista presentes numa situação social, pois compreende que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única verdadeira.

Compreendendo isto, partimos para a escolha dos(as) parceiros(as) da pesquisa(as). Convidamos alguns(mas) estudantes que estavam cursando as disciplinas referentes aos

últimos semestres da graduação, por acreditar que estes(as) poderiam ter uma visão mais ampla sobre o curso que estão concluindo.

Essa escolha se deu baseada nos estudos de Minayo (1996), pois esta autora esclarece que a amostragem qualitativa deve atender aos seguintes critérios:

a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer;

b) considera-os em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta;

c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças;

d) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa (op. cit., p. 102).

2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Conforme esclarecemos, elegemos para contribuir com essa investigação nove estudantes em fase de conclusão do curso. Portanto, o primeiro passo foi o encontro com estes(as) estudantes. Para isto, buscamos ajuda junto à coordenação do curso, que nos forneceu o contato de alguns(mas) concludentes.

No entanto, tivemos certa dificuldade em nos encontrarmos com eles(as), pois a maioria já tinha colado grau e estava ocupada em suas atividades profissionais. Apenas duas estudantes dessa lista nos atenderam. Diante dessa dificuldade, procuramos outro caminho para encontrá-los, e fomos a algumas salas onde estavam havendo disciplinas referentes aos últimos semestres e lhes explicamos a nossa intenção, solicitando sua contribuição.

Com isso, conseguimos mais alguns contatos e marcamos outras entrevistas. Ressaltamos que gostaríamos de ter realizado mais entrevistas, contudo, alguns acontecimentos dificultaram essa nossa intenção, que foi o fato de muitos(as) destes terem marcado conosco a entrevista e não terem comparecido. Insistimos no nosso propósito, e muitas vezes até remarcamos os encontros, o que algumas vezes foi realizado e outras não.

Um dos passos metodológicos dessa pesquisa foi a observação/participação em uma disciplina optativa do curso de Pedagogia, que traz a abordagem freireana. Por se tratar de uma disciplina optativa, havia estudantes de semestres variados, desde os iniciantes até alguns concludentes. Além disso, foram feitas anotações em diário de campo. Isto foi feito com a intenção de conseguirmos informações significativas e relevantes, que nos ajudassem a responder os nossos questionamentos iniciais, dentro do tempo e das possibilidades de que dispúnhamos.

Bem, continuando, o segundo passo dessa investigação se deu através de entrevistas⁴ semiestruturadas⁵ com estes(as) estudantes. Entendemos que este foi um instrumento de coleta adequado a esta pesquisa, pois através da entrevista, puderam ser obtidos dados “que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões. São informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar ‘subjetivos’. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos” (op. cit.).

E, por fim, o procedimento de coleta que nos trouxe informações mais significativas, que foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes concludentes, orientadas por um roteiro (Apêndice 1) elaborado a partir dos objetivos da pesquisa.

Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise. Ressaltamos que a transcrição das entrevistas foi feita quase totalmente por mim; apenas duas foram transcritas por outras pessoas, que depois foram ouvidas e revisadas por mim.

Foram feitas nove entrevistas, com estudantes em fase de conclusão: quatro estudantes cursando o último semestre do curso, três no penúltimo semestre e dois estudantes que concluíram há pouco, fariam a colação de grau na semana seguinte à entrevista e mais uma estudante do quinto semestre. Destes(as), quatro eram matriculados(as) no curso diurno e cinco no noturno.

Por questões éticas, ocultamos os nomes dos(as) estudantes entrevistados(as), bem como de alguns(mas) professores(as) que foram citados(as) por estes(as) durante as entrevistas. Para a identificação dos(as) estudantes durante a análise, utilizamos codinomes,

⁴ Num ensaio de aproximação ao campo empírico dessa pesquisa, realizamos alguns questionários junto aos(as) estudantes da Disciplina “Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire”, por reconhecer neste grupo a possibilidade de uma leitura capaz de desvelar o contexto mais amplo do curso, a partir desse coletivo, que se expressa pela presença de estudantes de Pedagogia de diversos semestres. Os resultados destes questionários serão apresentados a partir do agrupamento das respostas a cada item do mesmo, ao final do trabalho (Anexo 1). Informamos que aqui não se encontram as respostas completas, mas os destaques que fizemos de acordo com o interesse dessa pesquisa, e que também, excluímos algumas respostas que consideramos evasivas ou superficiais.

⁵ O roteiro da entrevista encontra-se no final do trabalho (Apêndice 1).

optando por nomeá-los(as) por cores, para facilitar a identificação das informações dadas por eles e elas.

A relação entre os(as) estudantes e as cores foi feita de forma aleatória. Gostaríamos, contudo, de esclarecer que escolhemos cores para nomeá-los(as) por acreditar que a associação a diversas cores está relacionada à diversidade.

No quadro abaixo, se pode observar melhor essas informações.

ESTUDANTE	SEMESTRE	TURNO
Azul	Último	Diurno
Amarelo	Último	Diurno
Verde	5º	Diurno
Rosa	Penúltimo semestre	Noturno
Vermelho	Penúltimo semestre	Diurno
Lilás	Último	Noturno
Laranja	Colou grau recentemente	Noturno
Marrom	Colou grau recentemente	Noturno
Roxo	Penúltimo semestre	Noturno

Quadro 1: lista dos(as) estudantes entrevistados(as).

Fonte: elaborado pela autora.

2.3 CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC

O curso de Pedagogia da UFC faz parte da Faculdade de Educação (FACED) e oferece três licenciaturas: uma diurna e outra noturna, além de uma na modalidade semipresencial. Semestralmente são ofertadas 80 vagas para ingresso de estudantes em cada um desses turnos (diurno e noturno). Na tabela abaixo, pode-se observar mais informações sobre o curso.

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA UFC
Informações Gerais
- Código do Curso: 52 (Pedagogia Diurno) e 53 (Pedagogia Noturno) - Ingresso por Vestibular: anual - Oferta de vagas: 160 vagas para o curso diurno e o curso noturno - Ingresso de alunos por semestre letivo: 80 alunos (40 no curso diurno e 40 no curso noturno)
Organização do Curso
- Tempo máximo: 7 anos - Carga horária total: 3.200 horas - Carga horária de atividades formativas: 2.800 horas - Carga horária de estágios supervisionados: 300 horas - Carga horária de atividades complementares teórico-práticas: 100 horas

Quadro 2: Informações sobre o curso de Pedagogia – UFC

Fonte: (UFC, 2012a)

O curso de Pedagogia foi criado em janeiro de 1961, tendo sua primeira turma iniciando no primeiro semestre de 1963, e neste ano comemora seus 50 anos de funcionamento. Destina-se à formação direcionada para atuação nas seguintes vertentes: docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O projeto político-pedagógico (PPP) em vigor foi aprovado no ano de 2008, tomando como fundamento legal para orientar sua formulação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Inclusive, ao analisarmos o PPP do curso, encontramos nele elementos que podemos relacionar à dialogicidade freireana, como se observa nesse trecho:

A dimensão de *intencionalidade* da ação do educador tem contornos éticos e estéticos visto que envolve o ser humano interagindo com seus pares. O trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, afetivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, constitui-se, em *ato de instrução/informação e de formação* envolvendo sujeitos, afetando o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e, por via de consequência, remete à socialização/emancipação humana. Portanto, o trabalho pedagógico procede mediante uma *práxis transformadora* de um sujeito (educador) em *interação situada* com outro sujeito (aprendiz) envolvendo conhecimentos e saber-fazer, em que a *produção de (novos) saberes e significados* caracterizam e direcionam o processo de comunicação, *dialogicidade* e entendimento entre ambos na direção de uma *emancipação fundada no ser social*. Nesta concepção, o *trabalho pedagógico* constitui um processo de *mediação e de interação educativa*, a partir de *conteúdos de aprendizagem*, em perspectiva de construção de uma sociabilidade humana, em que sujeitos constituem sua identidade própria no seio da coletividade. (UFC, 2012b, p. 8)

Na grade curricular do curso de Pedagogia da UFC, duas disciplinas tratam sobre a temática Paulo Freire. São duas disciplinas optativas, nomeadas Pedagogia de Paulo Freire e Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire⁶.

⁶ As ementas das seguintes disciplinas:

PD - DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE (48 H)

Vida e obra de Paulo Freire. Fundamentos filosóficos da pedagogia freireana. A multidimensionalidade da formação humana: linguagem, cultura e dialogicidade.

Concepções epistemológicas e educacionais: conhecimento, educação, sociedade e escola.

Práxis fundamentada na pedagogia de Paulo Freire. (UFC, 2012b, p. 27)

PC074 – PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE (04 créditos)

O contexto sócio-econômico-político gerador da proposta de Paulo Freire; fundamentos filosóficos; concepção de homem-mundo-educação na Pedagogia de Paulo Freire; a concepção e prática da alfabetização de adultos na Pedagogia de Paulo Freire; o Método Paulo Freire: suas principais etapas, experiências com o Método Paulo Freire. (UFC, 2012b, p. 28).

2.4 SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS “ACHADOS”

Para realizar a interpretação do material coletado na pesquisa, baseei-me essencialmente nas sugestões de Lüdke e André (1986). Estas autoras trazem contribuições relevantes para análises em pesquisas qualitativas, pois apresentam uma abordagem simples, sem com isso, deixar de ser objetiva e válida.

As autoras tratam ainda sobre a questão da objetividade em pesquisas qualitativas, pois que muito se questiona sobre a validade desse tipo de estudos, pois que envolvem a subjetividade do(a) pesquisador(a), devendo este(a), segundo elas, estar atento(a) às questões éticas, metodológicas e políticas que envolvem esse tipo de trabalho/abordagem.

Lüdke e André (op. cit., p. 45) afirmam que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Acrescentam que essa análise começa desde o início do trabalho, e apresentam algumas estratégias para que a coleta de ‘dados’ seja feita de maneira relevante:

- a) delimitação progressiva do foco de estudo;
- b) formulação de questões analíticas;
- c) aprofundamento da revisão de literatura;
- d) testagem de ideias junto aos ‘sujeitos’;
- e) uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Para nós, fica evidente que nesse tipo de pesquisa não é possível (nem é o que esperamos!) que haja objetividade absoluta. É fato que as nossas expectativas, preconceitos e valores acabam por influenciar o trabalho. Isso começa, por exemplo, desde a escolha pela temática a ser pesquisada, que nasce de nossas vivências e reflexões sobre as mesmas. Apesar disso, nos comprometemos a dialogar com os(as) parceiros e leitores(as) deste trabalho, procurando, seguindo as sugestões de Lüdke e André, deixar claro os critérios utilizados para selecionar os ‘dados’ e as situações e indivíduos a serem observados(as).

Lüdke e André (1986) propõem um conjunto de passos/ações para ajudar fazer a análise do material após a conclusão da coleta; esta seria a fase mais formal da análise. Para a análise deste material, baseamo-nos essencialmente nesta proposta.

O primeiro passo é a formulação de um conjunto de categorias descritivas, baseada essencialmente nos referenciais teóricos do estudo. Para a definição destas categorias, as autoras sugerem que se leia e releia o material, até que se chegue “a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (MICHELAT, 1980 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com essas leituras e releituras, é possível que se delimite os componentes do material, observando-se sempre a relação destes componentes com o todo. As autoras atentam para que se observe e se considere tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente desse material, procurando desvelar “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (op. cit., p. 48). Para auxiliar nisto, utilizamos as anotações feitas no diário de campo, como também anotações feitas durante as transcrições das entrevistas, que denotam ênfase, desinteresse, pausas longas etc.

Em seguida, deve-se fazer uma codificação, ou seja, uma classificação dos dados de acordo com as categorias definidas inicialmente. Com essa codificação, é possível reunir os componentes similares.

Por fim, essa codificação deverá gerar um conjunto inicial de categorias de análise. Estas categorias, por sua vez, poderão ser reavaliadas e modificadas posteriormente, quando se podem combinar categorias para formar conceitos mais abrangentes, ou subdividi-las, quando muito amplas ou complexas.

Além dessas etapas, há o passo final, quando da análise passa-se à teorização, que diz respeito à exposição dos seus achados. É a etapa mais importante, quando o(a) pesquisador(a) acrescenta algo ao que já é conhecido.

[...] É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. [...] Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

A partir dessas sugestões, elaboramos uma sistematização dos passos indicados por estas autoras, que pode ser observado no quadro abaixo.

Análise de dados	
1ª etapa	Construção de um conjunto de categorias iniciais descritivas.
2ª etapa	Leitura e releitura do material, até a “impregnação” do seu conteúdo.
3ª etapa	Codificação dos dados (de acordo com as categorias iniciais).
4ª etapa	Elaboração de um novo conjunto de categorias.
5ª etapa	Teorização: acréscimos e contribuições do(a) pesquisador(a).

Quadro 3: etapas da análise de dados, baseada em Lüdke e André (1986).

Fonte: elaborado pela autora (baseada em Lüdke e André).

3 DIÁLOGO COM OS PROCESSOS FORMADORES NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Ludke e André (1986, p. 1) afirmam que “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Com esse entendimento, para concretizar essa pesquisa, foi necessário que eu procurasse contributos e orientações a partir de estudos relevantes que contemplem alguns dos conceitos aqui selecionados, dentre os quais o mais importante, o conceito de Educação Dialógica.

Neste intuito, pretendo iniciar com uma breve caracterização da Educação bancária e seus alicerces, reconhecendo-a como ação colonializante. Para que haja um melhor entendimento sobre o que quero dizer com este termo, faz-se necessário um esclarecimento sobre o conceito de Colonialidade, já mencionado na introdução.

Em seguida, vou à busca dos fundamentos da Educação Dialógica, apoiando-me para isto, na obra de Paulo Freire, principalmente em seus livros *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Para contribuir com esta fundamentação, trago a *Perspectiva Eco-Relacional – PER* (FIGUEIREDO, 2007). A PER, é uma abordagem epistemo-educativa que “[...] se funda na proposta de enfatizar a Relação como eixo principal dentro do contexto de mundo (sentido, pensado ou vivido), na constituição ontológica e epistemológica do ser” (Op. Cit., p. 55).

Por fim, devo adentrar no tema que trata mais especificamente da práxis da Educação Dialógica Freireana na formação inicial de professores(as). Com este intento, buscarei alguns estudos sobre os contributos e desafios apontados, dialogando ainda com Freire e Figueiredo, como também com outros autores que abordam essa temática.

3.1 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E SUA RELAÇÃO COM A COLONIALIDADE

Paulo Freire reconhece a situação de desigualdade social presente em nossa sociedade, na qual há alguns homens que detém a riqueza material e o poder e, com isto, exploram outros seres humanos, retirando destes a sua “humanização”. Aponta ele que essa situação, onde há opressores e oprimidos, também ocorre na educação, visto que nesta se refletem as estruturas de poder da sociedade.

Paulo Freire intitula como “educação bancária” a educação tradicional, dominante, burguesa. Na educação bancária, o educador tem papel de protagonista, e sua tarefa fundamental é encher os “a-lunos”⁷ com seus depósitos de conteúdos e narrativas. Nesta prática educativa, o professor se comporta como aquele que sabe, que educa, que pensa, que diz a palavra, narra e transmite conhecimento, aquele que disciplina, que opta e prescreve sua opção, que escolhe o conteúdo (FREIRE, 2005).

Dentro dessa perspectiva, cabe aos(às) estudantes somente o papel de objetos, em uma função subalterna nesse teatro de ensinar e aprender. Eles(as) são depositários de um saber que lhes é passado pelo professor e devem adequar-se docilmente a isto, conforme explica Freire (2005, p. 66): “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, melhor professor será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Esse modelo de educação é, em sua essência, colonializante, como já o afirmamos, pois atende à lógica dos opressores, dos detentores do poder, como especifica Freire:

Na medida em que essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Op. Cit., p. 69).

Ao tratar da questão da relação efetiva entre a educação bancária e a colonialidade, Figueiredo (2012, p.82) destaca:

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e ‘consequentemente’ intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor.

A Colonialidade é um fruto da composição da Modernidade, e ao mesmo tempo constituinte desta. Para trazer esclarecimentos sobre este tema da Modernidade/Colonialidade, apoiar-nos-emos nos estudos de Quijano (1991, 2005), Lander (2005), Figueiredo (2009b, 2011b, 2012) e Walsh (2008).

A ideia de Colonialidade difere e avança do conceito de colonização, pois este último se caracteriza por “tomar posse do território ou região pertencente a outros; impor valores e normas, lógica, cultura etc.” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 8), enquanto a Colonialidade vai além, pois com ela se impõe uma lógica hegemônica sobre as outras culturas, “com o intuito

⁷ A-luno, etimologicamente: aquele que não tem luz.

de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo” (op. cit.).

O termo Colonialidade foi inicialmente designado pelo sociólogo Aníbal Quijano. Catherine Walsh (2008), por sua vez, diz que a colonialidade apresenta-se por meio de pelo menos quatro áreas ou eixos interligados entre si, que explicitaremos a seguir.

O primeiro destes eixos, a **colonialidade do poder**, se institui a partir de uma categoria mental originada na modernidade: o conceito de raça. Quijano (2005) mostra que com a conquista das Américas, os dominadores europeus estabeleceram um sistema de classificação baseado na hierarquia racial, o que justificou a exploração de indígenas, negros e mestiços. Afirma ele que “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (op. cit., p. 107). Este conceito de raça, como nos assevera Walsh (2008), foi imposto sobre toda a população do planeta e logo assumido pelas elites nacionais.

O segundo eixo é a **colonialidade do saber**, que define uma única lógica de conhecimento: o conhecimento científico eurocêntrico, identificado, sobretudo com a racionalidade cartesiana. Com isso, descarta-se a existência de outras formas de conhecer, pois a ciência passa a ser a única forma de conhecimento válido, verdadeiro. As outras formas de conhecer, dos povos tradicionais e das classes populares não são somente tomadas como inferiores, mas até como inexistentes.

Através desses dois eixos se funda o terceiro: a **colonialidade do ser**, que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização dos que não atendem aos padrões europeus de indivíduo civilizado. Os colonizados são considerados seres inferiores, sem alma, bárbaros, diminuídos em sua humanidade.

Há ainda o quarto eixo, apontado por Walsh (2008), a **colonialidade da mãe natureza e da vida mesma**. Este eixo encontra sua base na divisão natureza/sociedade, o que leva à negação do sagrado e da relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual. A colonialidade da mãe natureza justifica a exploração e controle da natureza não humana, pois esta é vista como produto disponível para o consumo humano.

É importante ressaltar que a colonialidade atua tanto em nível macro quanto micro social, assim sendo, afeta todos os setores da vida humana, inclusive a educação, pois “a escola é um espaço de interações que reproduzem e/ou influenciam a sociedade como um todo” (FIGUEIREDO, 2011b, p. 76).

Catherine Walsh (2008, p. 137) corrobora com esse pensamento, quando afirma que:

Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola até a universidade), onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como O marco científico-acadêmico-intelectual. [...] ao atravessar o campo do saber, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares.

Ao desvelar essa lógica opressora e desumanizante, é possível pensar em movimentos de descolonialidade, pois como afirma Freire, o primeiro passo para a recuperação da humanização é o reconhecimento da situação de opressão.

Nessa perspectiva, é importante ter em conta igualmente a função descolonizadora da educação. Walsh (op. cit.) nos estimula a buscar a descolonialização, através de lutas, ações e pedagogias entretecidas, que possam por em cena outras lógicas e conhecimentos, possibilitando repensar a organização social e o Estado de maneira radicalmente distinta.

Esse papel descolonizador se encontra anunciado na pedagogia freireana, como assevera Figueiredo (2012). A educação dialógica carrega em si um potencial descolonizador, pois “a Pedagogia do Oprimido é a própria pedagogia descolonizante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se” (FIGUEIREDO, op. cit., p. 79). Assim, com esse entendimento, iremos, em seguida, explicitar os alicerces da Educação Dialógica.

3.2 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA E SEUS FUNDAMENTOS

Diante da necessidade de superação da situação de opressão, Paulo Freire apresenta a educação dialógica, como proposta de educação verdadeiramente libertadora, problematizadora, na qual os(as) envolvidos(as) na ação educativa tornam-se todos(as), simultaneamente, educadores(as) e educandos(as), pois: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Com a perspectiva freireana, portanto, pode-se compreender a dialética de relações entre os envolvidos no processo de ensinar-aprender, o que permite uma nova forma de enxergar essas relações, possibilitando, assim, a superação das “sombras” resultantes das visões tradicionais que colocam o(a) professor(a) como exclusivo detentor do saber.

[...] não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa “sombra” é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem

ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 1992, p. 44).

Essa concepção dialógica de educação transforma as posturas dos educadores(as) e educandos(as), tornando-os(as) parceiros(as), que crescem e aprendem juntos, uns com os outros, umas com as outras. Para isto, é indispensável o diálogo. O diálogo é o lugar de encontro no qual os seres humanos podem se encontrar e pronunciar o mundo, para transformá-lo. Para Freire (2005, p. 91), “o diálogo é uma exigência existencial”.

A concepção dialógica freireana aponta alguns fundamentos essenciais, sem os quais o diálogo não pode existir. Estes pressupostos do diálogo são: o amor, a humildade, a fé nos seres humanos, a esperança e um pensar crítico.

Inicialmente, Freire (2005) assegura que só é possível o diálogo se existe um profundo amor à vida, ao mundo e aos seres humanos. Somente com amor, que é um ato de coragem, de compromisso com os homens e as mulheres, pode se valorizar os seres humanos e contribuir para o processo de reflexão sobre sua realidade e conseqüente transformação desta, possibilitando-os(as) tornarem-se autores(as) de sua história. A pedagogia freireana apresenta-se encharcada de afetividade, o que não exclui a cognoscibilidade nem tampouco interfere no cumprimento ético do dever de professor. Sobre esse pensamento, Paulo Freire (1996, p. 143) afirma:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

O amor e a afetividade levam também ao respeito pelos saberes dos(as) educandos(as). Com essa postura de respeito, o diálogo “não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 2005, p. 91).

É necessário, do mesmo modo, que se tenha humildade, que representa a aceitação do(a) outro(a), a capacidade de ouvi-lo(a) afetivamente, o que leva ao respeito por suas ideias, pois só assim é possível reconhecer a possibilidade de aprender com o(a) outro(a), com o(a) diferente, não o(a) enxergando como inferior por ser diferente. É preciso reconhecer-se também ignorante, pois assim é possível o compartilhamento de saberes. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 67) reflete:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Além do amor e da humildade, é imprescindível para a Educação Dialógica que haja fé nos seres humanos, “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos [seres humanos]” (FREIRE, 2005, p. 93).

Outro alicerce dessa educação é a esperança, que “está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (op. cit., p. 94). É essa esperança ativa que leva à luta por humanização, esperança que incita a ação e impede uma postura de estagnação.

Por fim, Freire defende o pensar crítico, através do qual se pode perceber a realidade como processo e não como algo estático. Reafirmando, assim, que o diálogo é o caminho que torna possível a construção do ser mais, pois “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico é capaz também de gerá-lo” (op. cit., p. 96).

Conforme anunciado, para nos auxiliar a fundamentar a conceituação de educação dialógica, trazemos a Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007). A proposta de Paulo Freire se mostra manifesta na Perspectiva Eco-Relacional (PER), pois esta perspectiva pauta a ação formativa no diálogo, na afetividade/amorosidade, na contextualização, na supra-alteridade, na constituição de grupos-aprendentes formados por autores(as) epistêmicos(as) em busca de um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2009b), desse modo, possibilita a articulação entre diversos conhecimentos e saberes.

A PER se caracteriza como uma abordagem epistemo-educativa, que “se funda na proposta de enfatizar a Relação como eixo principal dentro do contexto de mundo (sentido, pensado ou vivido), na constituição ontológica e epistemológica do ser” (FIGUEIREDO, 2007, p. 55).

Destacamos a relevância da PER em sua interface com a dialógica freireana, pois “a dialógica potencializa e é a própria essência dessa perspectiva, que traz como foco as relações autênticas. Relações autênticas só se consolidam no diálogo” (FIGUEIREDO, 2010).

Com esse entendimento, percebemos que a PER autentica o pensamento de Freire sobre a necessidade da amorosidade na educação dialógica, pois a PER:

Compreende como essencial a dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amorização, fator que lhe caracteriza, significando o respeito ao outro enquanto legítimo outro, torna-se o Elo capaz de produzir o dever ser, na superação do ser em si, atualizando potências latentes. [...] (FIGUEIREDO, 2007, p. 59).

Sobre a importância da afetividade/amorosidade nas relações educativas pautadas na dialogicidade, Figueiredo (2009a, p. 65) destaca ainda:

Sem a afetividade conscientemente constituída nas relações educativas não há realmente respeito e solidariedade entre educador(a) e educand@s. Somente em ambientes constituídos com base na afetividade solidária e democrática podemos pensar em potencializar relações autênticas, pensadas no contexto da autonomia, que não se opõem à interdependência; parceria, “supra alteridade”, ou seja, a disposição de se colocar no lugar d@ outr@ cognitiva, afetiva, sensitiva e intuitivamente; ao reconhecimento d@ educand@ como “autor(a) epistêmic@”⁸.

Reconhecemos que outro importante fundamento da Educação Dialógica Freireana é a contextualização. O termo contextualização não aparece de forma explícita na obra de Paulo Freire, porém podemos reconhecer sua manifestação de diversas maneiras, das quais destacamos sua ênfase na premência de se ter uma leitura de mundo como pressuposto essencial à leitura da palavra, um levantamento de temas geradores que potencializariam o ensinar-aprender mútuo, com base nos saberes de experiência feito.

Como afirma Freire (2005), o diálogo começa na escolha do conteúdo programático, que deve ser feita *com* os educandos(as) e não *para* eles(as). Pois a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação do conteúdo programático da educação” (op. cit., p. 96). Esse conteúdo programático deve ser buscado a partir da situação presente, existencial, concreta dos(as) educando(as), refletindo os vários níveis de percepção de si mesmos(as) e do mundo em que e com que estão.

Essa escolha se contrapõe à proposta na educação bancária, na qual as relações educativas geralmente se dão por uma narrativa de conteúdos, que devem ser fixados, decorados, mecanicamente repetidos. Estes conteúdos da educação bancária são distanciados da realidade concreta vivida pelos estudantes. Neste modelo educativo, a realidade é tratada como algo “estático e bem-comportado” (FREIRE, 2005, p. 65), e a experiência dos educandos não tem valor. Ainda a respeito da contextualização do processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire (1996, p. 30) reflete:

⁸ Este autor explica: “com o ‘@’ utilizamos simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de usar os substantivos e complementos nominais no masculino, gramaticalmente correto, utilizamos este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem”.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Contextualizar o ensino é mais uma forma de valorizar o(a) educando(a) e inseri-lo(a) de forma ativa no processo educativo, na medida em que se reconhece a importância do cotidiano dele(a) e mostra que os conhecimentos gerados no processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação em sua vida prática. Sobre isso, Figueiredo (2006, p. 97) ainda esclarece:

Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, em outras palavras, é a integração dos saberes acadêmicos ao entorno da escola, aos saberes do aluno, ao ambiente imediato ao ensino-aprendizagem; ou simplesmente, contextualização se traduz pelo processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido dos educandos, sendo ele próprio, este mundo, o contexto de aprendizagem. [...] contextualizar o conteúdo é reconhecer a importância do cotidiano do aluno, mostrar que os conhecimentos gerados dentro de um processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação na vida prática das pessoas [...].

Ao contrário da educação tradicional, onde se vê um propósito implícito em dificultar o pensar autêntico, a Educação Dialógica busca “compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes construídos em parceria, pretendendo a ‘u-topia’” (FIGUEIREDO, 2011a, p. 79).

A contextualização também deveria ser uma prática existente nos cursos de formação de professores(as), pois que os(as) estudantes trazem consigo experiências de vida que poderiam contribuir efetivamente com a sua própria formação, bem como com a de seus(suas) parceiros(as) de aprendizagem.

3.3 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

Diante das contribuições trazidas por Paulo Freire e da necessidade de superação dos paradigmas educativos desumanizantes que ainda prevalecem, considera-se indispensável que a Educação Dialógica Freireana estejam presentes durante a formação dos educadores(as).

Como já o afirmamos anteriormente, para que seja possível optar pela EDF, é necessário que os educandos(as) e educadores(as) conheçam-na, estudem-na, e a experienciem em sua trajetória, desde a formação inicial.

Infelizmente, a educação bancária, tradicional ainda está presente mesmo nos cursos de formação de educadores(as), pois:

[...] ainda vemos uma predominância de projetos de formação de professor@s que se apoiam na lógica colonializante, conteudística, bancária, de transferência de conhecimentos, tendo o professor como único detentor e depositário dos saberes. Modelo este, ainda hegemônico, que se respalda numa perspectiva técnico-instrumental, com ênfase na formação de professor(a) para adaptar-se e manter as demandas do mercado e as regras de mercantilização, com toda a carga de exclusão que a acompanha e a produz (FIGUEIREDO e SILVA, 2011, p. 118).

Creemos que o ideal seria que os(as) professores(as) em formação inicial pudessem conhecer a Educação Dialógica Freireana não somente através do contato com a sua teoria, mas também através da prática, pois, ambas, teoria e prática, são indissociáveis, pois, segundo Machado (2001, p. 226), “dependendo de sua formação, ele ou ela podem reproduzir o sistema ou transgredi-lo, conscientemente, por meio de sua ação”. Este autor afirma ainda que:

Um processo que tenha como objetivo a formação de um profissional do ensino não poderia mais estar ancorado exclusivamente na transmissão do conhecimento, nem estar inserido em uma relação verticalizada professor-aluno. Tal formação efetivaria um profissional fadado à incapacidade de agir, de se locomover e de se adaptar às necessidades do mundo educacional atual. (op. cit., p. 219).

Assim sendo, acreditamos que nos cursos de formação de professores(as) devem estar presentes o diálogo, a contextualização, a escolha do conteúdo com e pelos(as) educandos(as), a afetividade/amorosidade, a humildade, o respeito aos saberes que estes(as) carregam, o estimula à criticidade. E isto só pode ser acontecer se os(as) graduandos(as) vivenciarem, em sua formação, uma práxis dialógica na qual estejam inseridos(as) efetivamente, como autores(as) dos processos de ensinar-pesquisar-aprender. Do contrário, sua atuação pedagógica tenderá a ser reprodutora da educação dos processos de transferência de conhecimento, de reprodução de conteúdos, ou seja, desumanizante, acrítica, “bancária”.

Sem essa práxis vivenciada durante o processo formador, torna-se difícil, embora de maneira nenhuma impossível, refletir e romper com os processos opressores da educação tradicional. Com este pensamento, colabora Machado (op. cit., p. 224):

Como compreender, participar e atuar na sociedade, mais precisamente no espaço-pedagógico, se ambos os contextos não se encontram presentes na organização

curricular como tema-gerador, visto que ao longo do projeto curricular vislumbramos somente disciplinas (obrigatórias e optativas), sem nenhum vínculo com a realidade social?

Além disso, na universidade deve também haver espaço para a afetividade, para a construção de um saber parceiro, para a supra-alteridade, para o uso das múltiplas-linguagens, como nos traz a PER.

[...] a educação pautada numa concepção eco-relacional freireana requer: a compreensão do humano em sua multidimensionalidade: afetiva, espiritual, cognitiva, sensitiva, sensório-motora; reconhecer a multidimensionalidade do mundo: ecológica, social, ética, cultural, política, física, espiritual. (FIGUEIREDO, 2011a., p. 78).

A formação docente, quando tecida de forma relacional e contextualizada, privilegia uma dinâmica que se estabelece por meio da dialogicidade e do compartilhamento de experiências, em todos os níveis de socialização, produção e corporificação de conhecimentos e saberes. Através da vivência de relações dialógicas, inicia-se a percepção e o reconhecimento de que cada ser é único, e que cada um percebe de um jeito, que o é próprio; tem-se a aprendizagem do respeito ao outro como legítimo outro, para a convivência solidária e respeitosa. (FIGUEIREDO e SILVA, 2011, p. 125).

Conceição (2006, p. 86) destaca que a “necessidade de se trabalhar o currículo numa perspectiva dialógica apresenta-se como uma possibilidade de superação de problemas crônicos que se têm enfrentado nos sistemas de ensino tradicionais”.

Camargo (2001, p. 68) concorda com essa compreensão, quando afirma que há a “[...] necessidade da formação de profissionais comprometidos com a conscientização, com a humanização e com a emancipação humana, necessidades essas que são bases do pensamento freireano”. Este autor ainda assevera que “Os cursos de Pedagogia merecem e precisam de Freire e de sua conscientização autêntica como compromisso, como transformação real da realidade” (op. cit., p. 68). Continua e reafirma que “Os cursos de Pedagogia não podem prescindir da criação de profissionais que entendam a educação como um projeto político e que, ao mesmo tempo, rompam as múltiplas formas de dominação e ampliem os princípios e práticas de dignidade humana, liberdade e justiça social” (op. cit., p. 69).

Essas reflexões reforçam a nossa compreensão da necessidade de verdadeira práxis dialógica freireana nos cursos de formação inicial de professores(as).

Há vários(as) outros(as) autores(as) que vêm se dedicado a pesquisas e estudos acerca do tema da formação docente, que se apresenta como uma área bastante ampla no campo de estudos da educação.

Sabemos que existem diversas perspectivas nessa área e, para buscar contributos para nosso trabalho dissertativo, fizemos uma breve leitura de alguns(mas) artigos de autores(as) que abordam esta temática, numa perspectiva crítica, transformadora, problematizadora, embora muitas vezes não deliberadamente freireana.

4 DIÁLOGO SOBRE O QUE ENCONTRAMOS NESSA BUSCA

A análise deste material, como esclarecido anteriormente, foi feita com base nas sugestões de Lüdke e André (1986). Neste capítulo, trazemos a apresentação dos “achados” da pesquisa, organizados a partir das categorias descritivas iniciais de análise, ao mesmo tempo em que problematizamos os depoimentos dos(as) estudantes entrevistados(as).

Elegemos as categorias de modo que criassem um caminho que possibilitasse responder, de algum modo, às nossas questões-problema. Portanto, a escolha dessas categorias foi feita baseada nos objetivos da pesquisa, no roteiro de entrevista, e no referencial teórico do trabalho.

Percebemos, assim, que para este trabalho há, essencialmente, duas categorias fundantes, ou “grandes categorias”, que são: Educação Dialógica Freireana e Educação Bancária. Fizemos, portanto, a organização do material orientando-nos por estas duas categorias. Entretanto, é necessário reconhecer que essas são categorias de análise bastante amplas, e que algumas vezes, se encontram “mescladas” nas respostas dos(as) estudantes, por isso, escolhemos temas descritivos relacionados à pesquisa/às entrevistas que trazem uma organização melhor do material.

Para que isto fique mais claro, trazemos, no quadro abaixo, um esquema onde se pode observar essas categorias e os temas que organizaram o material.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	TEMAS DESCRITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Formação Dialógica - Formação Bancária 	<ul style="list-style-type: none"> - Como os(as) estudantes veem a EDF - Dificuldades para a prática da EDF - Como foi vivenciada a EDF - Estudos sobre Paulo Freire - Sobre as disciplinas - Diálogo - Afetividade (Amor) - Humildade - Respeito (Fé; Esperança) - Pensar crítico - Contextualização

Quadro 4: Temas descritivos de análise inicial

Fonte: elaborado pela autora

4.1 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS ‘ACHADOS’

Em seguida, encontra-se a apresentação e discussão de trechos das entrevistas, organizados de acordo com esses temas descritivos. Esclarecemos que fizemos alguns destaques nas falas destes, do que para nós se mostrou mais relevante.

O QUE É EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA NA COMPREENSÃO D@S ESTUDANTES

Eu acho que é **um tema muito batido**, essa questão de você falar sobre dialogicidade, [...] em suma, é uma educação que traz o diálogo, o respeito tanto ao conhecimento do professor quanto ao conhecimento do aluno. Onde que na verdade, a gente sabe que existe uma diferença de conhecimento, por isso ele é o professor. O próprio Paulo Freire já disse que **o professor é professor porque ele sabe mais, se ele não soubesse, não seria professor?** E, sobretudo, **a educação dialógica é aquela que não qualifica o tipo de conhecimento, que não coloca uma hierarquia no conhecimento**, por exemplo, isso aqui é mais importante, porque é um conhecimento maior, isso aqui é um conhecimento mais aprofundado. Não, conhecimento é conhecimento. Eu acho **que quando tem respeito aos saberes únicos, aos conhecimentos individuais de cada um, e há essa troca de conhecimento, eu acredito que é o fundamento da educação dialógica.** (Roxo, p. 1)

Desta fala de Roxo, pode-se inferir que ela conhece alguns fundamentos da EDF, inclusive afirma que é um tema muito comentado; entretanto, parece-nos que esses comentários são feitos de forma restrita, superficial. Para esse(a) entrevistado(a), ainda deve existir uma hierarquia na relação professor(a)-estudante, pois o(a) professor(a) sabe mais e isso que o(a) torna professor(a). Contraditoriamente, afirma que, do ponto de vista dialógico, deveria haver uma horizontalidade no trato do conhecimento, respeitando-se os saberes individuais. Esta é uma interpretação que fazemos nessa fala, pois nos mostra um destaque no processo de transição da dialogicidade, quando vivenciado pelos estudantes na sua formação.

É um caminho. Eu acho que assim, não só ela, mas pode chamar de educação dialógica, qualquer outro nome que se der, qualquer outro conceito que se der, mas o caminho é esse, tem que ter o respeito, e construir junto. **Ainda hoje as pessoas têm a ideia de que o conhecimento se transfere.** O conhecimento não se transfere, eu não posso pegar daqui e colocar aqui, não! O conhecimento se constrói. O que nós podemos fazer é trocar ideias, trocar informações, mas o

conhecimento a gente constrói junto. Você pega uma informação, e a partir dessa informação, com as informações que você tem, com o seu conhecimento, a sua vivência, os seus saberes, você vai lá e **adquire ali uma nova forma de se expressar, de agir.** (Roxo, p. 2)

Nesta fala, Roxo confirma a necessidade de transformação nas relações educativas e aponta a dialogicidade como um caminho possível e desejável para que haja essa mudança. Percebe que a construção do conhecimento é um caminho a ser feito coletivamente, de forma parceira, reconhecendo a incompletude dos(as) envolvidos(as), que podem e devem aprender e ensinar mutuamente, como assegura Freire. Faz uma crítica à Educação Bancária, que é baseada na transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo em que aponta uma predominância dessa prática.

[...] **a principal sacada de Freire foi essa:** valorizar os saberes prévios do educando, [...] ele trabalhava com aquilo que o cidadão tinha na mão em conhecimento. [...] Por isso que é importante você valorizar os saberes e trabalhar também com o contexto social daquele educando. **Porque fica mais fácil, ele justamente, falar, se expressar, daquilo que ele conhece.** (Roxo, p. 5)

Nesta fala, o(a) estudante demonstra conhecimento sobre a dialogicidade freireana, mas enfatiza intensamente um aspecto desta: a valorização dos saberes prévios. Também denota uma função instrumental, ou seja, esta valorização “serve” para facilitar a ação educativa. Em nosso entender, a valorização dos saberes prévios é um dos componentes dessa conjuntura dialógica, entretanto, ela não se restringe a um mero procedimento pedagógico.

Aí que entra a **questão da afetividade** que eu falei, você **vai ter que conhecer aquele aluno.** Durante aqueles 6 meses, [...] ou aquele ano [...], você vai ter que conhecer aquele aluno, você **vai ter que observar quais as dificuldades dele,** de leitura, de escrita e depois, descobrir porque ele tem essas dificuldades, entendeu?. (Roxo, p. 6)

Aqui Roxo destaca a importância da afetividade, contudo, ela a coloca como uma função pragmática, instrumental, como um meio, uma estratégia para atingir um fim, o que pode ser observado nas suas afirmativas impositivas. Vale salientar que a afetividade implica numa ação orgânica, que envolve os seres em sua inteireza, não apenas como meio para avaliar, diagnosticar e manipular o(a) estudante.

[...] pra mim, assim, a educação dialógica é um modo de fazer educação que **dá oportunidade dos estudantes se expressarem em**

sala de aula, e mostrar o seu potencial; **não o seu conhecimento científico, mas também o conhecimento de mundo que aquele aluno já traz.** [...] **Não só o científico, mas o professor, ele mesclar;** e, resumindo, pra mim, a educação dialógica é essa **oportunidade que o professor dá** em sala de aula, do estudante compartilhar, digamos, o seu próprio conhecimento que ele traz, do seu dia a dia. (Amarelo, p. 1)

Nesta fala, Amarelo demonstra que sente necessidade de haver uma valorização do *saber de experiência feito*, o que, numa perspectiva freireana, se apresenta como base para a construção do conhecimento. Também se observa que há, na sua concepção, uma centralidade no papel do(a) professor(a), pois é este(a) quem autoriza que os(as) estudantes se expressem, participem. Isso se opõe à visão freireana, pois nela, os(as) estudantes são naturalmente autores do processo de construção do conhecimento.

[...] **deveria ser mais**, digamos assim, **implementado, nos currículos**, de licenciatura, **mais especificamente** aqui no meu caso, **no curso de Pedagogia**, porque no curso de Pedagogia, **quando fala em educação dialógica, eu lembro logo da educação popular, eu lembro de Paulo Freire** [...]. (Amarelo, p. 3)

Neste depoimento, o(a) estudante demonstra a necessidade da prática da EDF na sua formação, entretanto destaca que a mesma se apresenta de uma forma restritiva, relacionada somente à Educação Popular e circunscrita a alguns momentos, algumas disciplinas. Isso nos leva a um questionamento: será que na sua formação, essa EDF só aconteceu nas disciplinas e vivências relacionadas à Educação Popular? Considera relevante que ela aconteça, mas reconhece que isso implica numa mudança de paradigma, numa mudança política.

[...] **eu acho que é necessário e que é possível**, mas não depende digamos, **depende de um macro**, assim, **de uma estrutura política geral** que teria que **repensar o currículo**, digamos assim, **do curso de Pedagogia**. Mas eu acho que é possível, é viável, e que é necessário pra uma mudança de concepção na educação, tá entendendo?. (Amarelo, p. 3)

Aqui, entendemos que este(a) estudante também aponta para a necessidade de uma mudança paradigmática e política, em particular destacando a dimensão curricular. Por outro lado, isso pode demonstrar que ele(a) acredita que a mudança só é possível se vier “de cima para baixo”, que se a EDF não estiver posta como obrigatória, não será vivenciada.

[...] eu acho que todas (as categorias freireanas) estão, digamos, implicada. Eu acho que **todas essas palavras fazem parte da educação dialógica**, a questão da **afetividade principalmente**, do

pensar crítico que se fala dentro da educação dialógica. (Amarelo, p. 10)

Aqui, Amarelo reconhece a importância dos fundamentos da EDF, e dá ênfase à afetividade e ao pensamento crítico. Indagamo-nos: Porque ela acha que afetividade é mais importante? Será que ela compreende a afetividade como uma motivação, ou seja, que é o que potencializa a ação? Para nós, baseados em Freire, o amor é um fundamento essencial da práxis educativa e das relações autênticas.

Eu acho que é assim, por exemplo, **o professor, poder escutar e ver o aluno de outra forma, e o aluno também ver o professor de outra forma.** Acontecer assim, um diálogo em sala, uma aprendizagem através do diálogo. (Lilás, p. 1)

Lilás reconhece a necessidade do diálogo verdadeiro na relação educativa, como também de uma mudança paradigmática na relação professor(a)-estudante. Parece-nos demonstrar uma falha no modelo atual, quando ela afirma que se deve “escutar” e “ver” de outra forma.

Na graduação, eu acho que seja possível, eu acho que seja bom. Porque **deixa a gente mais à vontade,** assim, o aluno. [...] Então, assim, eu acho importante porque você, por exemplo, se eu pretendo seguir a carreira acadêmica, eu sempre vou *tá* aprendendo, com os meus alunos, **porque alguma coisa vai contribuir com isso.** Por que não escutar? Por que não trabalhar com eles, a mediação e tudo, e **o aluno aprender com a gente de forma mais agradável,** do que transmitir conteúdo, conteúdo, conteúdo [...]. (Lilás, p. 4)

Será que aqui também há uma visão somente instrumental da EDF? Realmente sabemos que é importante que o ensinar e o aprender aconteçam de forma agradável, mas convém superarmos essa postura superficial dessa pseudodialogicidade, reconhecendo que para haver diálogo válido é necessário um conjunto de pressupostos, um envolvimento verdadeiro. O(a) depoente afirma a importância da dialógica na superação de uma prática de transmissão de conteúdo, de uma prática bancária.

Respeito aos alunos, à realidade dos alunos, **aos saberes que os alunos têm pra trocar com o professor, aluno com aluno.** E a **humildade,** acho que também **de ambas as partes,** professor, aluno. Eu acho que é um conjunto!, **a dialogicidade,** ela é **um conjunto,** em sala, **em qualquer lugar que seja um espaço educacional.** É

um conjunto, entre o professor, entre os alunos, entre todo mundo que tá trabalhando pra trocar o conhecimento. (Lilás, p. 8-9)

Lilás reconhece que, na EDF, todos(as) os(as) envolvidos(as) são responsáveis para que ela aconteça, o que indica uma horizontalidade no compartilhamento dialógico. Além disso, ele(a) enxerga a possibilidade de ampliação da dialogicidade para outros espaços, além dos espaços educacionais formais. Vale ainda destacar a sua compreensão da dialogicidade como um conjunto, no qual todos os seus componentes são relevantes.

Vem de diálogo, então é aquela troca. Pra mim, é justamente aquilo, é **sentar, conversar, entender, trocar ideias, trocar experiência, conhecer o cotidiano da pessoa, do seu aluno**, e a partir disso fazer realmente aquele círculo de cultura que ele fala, de conversar, de trazer a realidade do agricultor, no caso lá da pessoa do campo, pra dentro da sala de aula, pro contexto da **interdisciplinaridade**, tudo isso. Então acho que é a **troca** mesmo, aquela questão do **dialogar**, do professor não ser o detentor do conhecimento, de que ele **não seja mais visto como se fosse o dogma**, que falam, que o educando também, as suas **experiências sejam valorizadas**, a sua **vivência seja valorizada, o que ele tem a dizer seja ouvido de verdade**. (Verde, p. 2)

Mais um(a) estudante reconhece a importância da valorização do compartilhamento dos *saberes de experiência feito* e da contextualização. Sinaliza também para a importância da mudança paradigmática nas relações educativas, ressaltando a horizontalidade das relações. Um aspecto que salientamos é que, para Verde, o diálogo deve se fundar em uma escuta que seja verdadeiramente autêntica. Isso implica em um reconhecimento do ser como autor epistêmico.

Eu acho que **é uma proposta a ser seguida!** Eu concordo com ela, que na verdade **a gente não sabe de tudo, a gente é sempre inacabado**, que a gente precisa *tá ouvindo as pessoas pra aprender e valorizar o que elas têm a nos ensinar, cientificamente, através do senso comum*, de qualquer forma. Então eu acho que ela é válida, sim. (Verde, p. 2)

Verde destaca a incompletude, o inacabamento dos seres humanos e a possibilidade de aprender com o outro, coletivamente, demonstrando, assim, a viabilidade da prática de EDF. Contudo, ela hierarquiza os conhecimentos, colocando os conhecimentos de vida apenas como um meio para chegar ao conhecimento científico. Na perspectiva freireana, o *saber de*

experiência feito é um saber, um conhecimento verdadeiro, válido, relevante, no sentido do bem viver.

Eu acho que é uma educação que **tem o envolvimento das duas partes, um diálogo** entre professor e estudante, mais ou menos isso, **nunca tive uma disciplina nem uma leitura que aprofundasse isso** não, mas eu acho que venha a ser isso. Que as ideias passam, **não seja responsabilidade do professor, mas também** no aluno, **do estudante**. Eu acho. [...] Eu acho que **é a forma mais interessante**, eu acho que é **uma educação que é mais completa**, por esse motivo, por dialogar e vir também, **por conta dessa centralidade no aluno**, também. Eu acho que é mais ou menos assim. (Vermelho, p. 1)

Vermelho afirma que não estudou a EDF no seu curso, mesmo assim, vê nela a possibilidade da horizontalidade nas relações, em que todos(as) os envolvidos são responsáveis pela existência do diálogo. Destaca ainda a necessidade de participação dos estudantes, entretanto mantém a polaridade da relação, quando tira a centralidade do professor e a passa para o estudante. Restringe a dialogicidade à ação de dialogar, conversar. Denota uma crítica à EB, ou às práticas educativas que, em geral, vêm sendo vivenciadas, pois são “incompletas”.

[...] como eu tive alguns (professores) que trabalharam nessa perspectiva eu acho que **é possível**. Acho que **é tranquilo**. (Vermelho, p. 1)

Vermelho acredita que a prática da EDF é possível, por já ter experimentado algumas vivências relacionadas à ela, embora tenham sido em poucos momentos. Aponta para uma “facilidade” na aplicação desta proposta.

[...] pela **lógica da questão da educação popular** eu acho que teria como, de certa forma **trazer o conhecimento popular pra dentro da universidade e vice e versa**, partindo desse pressuposto. (Vermelho, p. 2)

Aparentemente, Vermelho restringe a EDF à Educação Popular, embora reconheça a viabilidade da vivência da EDF em espaços formais de educação, como a universidade. O que significa Educação Popular? Uma educação para pobres, do “povão”, que não tem acesso aos espaços formais, como a escola, a universidade? Na perspectiva freireana, a Educação Popular é uma educação política, na qual há um reconhecimento da importância da leitura de mundo numa perspectiva crítica potencializadora das transformações necessárias.

Penso que é importante, **é importante pra formação**. Isso faz com que **o aluno**, ele tenha, ele vai saber, **vai saber o que ele tá estudando**, por exemplo, **a prática**, ele tá estudando, **é onde ele vai poder agir realmente, colocar os pensamentos dele, o que ele entendeu sobre o texto e entender sobre o que o professor tá falando**, também... (Azul, p. 1)

Azul destaca a relevância da dialogicidade na formação dele(a), embora demonstre uma concepção restrita acerca dela, que se apresenta apenas como instrumento para facilitar a aprendizagem, entender o texto, assimilar os conteúdos “passados” pelo professor, o que denota uma lógica bancária de educação. Além disso, demonstra uma centralidade no professor, reforçando essa concepção, em que o professor “coloca” os conhecimentos no estudante.

Ah! eu acho que sim! É importante! **É importante ter essa dialogicidade com o aluno, com o professor...** acho sim, importante. [...] Porque é onde vai ter o **diálogo**, onde vai ter **aquela conversa**, vai **rolar troca de ideias**. Porque eu acredito que o aluno aprende nesse... ali. **O aluno não aprende só ouvindo, ele tem que se posicionar, tem que criticar aquilo ali, tem que colocar uma vivência...** Eu acredito que é pra ser assim! (Azul, p. 5)

Azul destaca, neste trecho da sua narrativa, a importância do diálogo e da parceria, do compartilhamento de experiências na relação dialógica. Expõe a horizontalidade da relação, ressaltando a importância da participação ativa dos estudantes e enfatizando que a aprendizagem acontece de forma efetiva quando há um envolvimento destes. Esse pensamento concorda com a perspectiva freireana, na qual se aprende em grupo e de forma atuante, não passiva.

Educação dialógica pra mim é a **troca de conhecimentos entre professor e aluno**, a relação de diálogo mesmo que eles têm, e **com isso vai sendo construído o conhecimento de ambos, tanto do professor quanto do aluno**, certo? (Rosa, p. 1)

Rosa demonstra que a dialogicidade implica trocas entre todas as partes envolvidas, que são igualmente responsáveis pela efetivação dela. Isto possibilita que ambos, professores(as) e estudantes aprendam mutuamente, de modo processual e contínuo.

É necessária e poderia ser mais utilizada, porque **a gente não pode se fechar pelos nossos conteúdos formais**, conteúdos da educação bancária, como o próprio Paulo Freire fala, a questão **de jogar mesmo**

os conteúdos para o aluno, porque nós vivemos em um mundo, **vivemos em uma sociedade e essa troca de conhecimentos é fundamental... Não apenas pra formação acadêmica, mas profissional, pessoal...** deve ser levada em consideração. (Rosa, p. 3)

Rosa aqui ressalta a importância da dialogicidade nas relações educativas, que, em seu entendimento, têm sido pouco vivenciadas, e poderiam ser efetivadas de forma mais consistente. Faz também um crítica à educação bancária, com a sua transmissão de conteúdos e passividade do estudante. Interessante nesta fala é que ela acredita que a dialogicidade não se restringe à formação, à educação, pois ela pode e deve ser vivenciada nos outros espaços de atuação de vida dos seres humanos. Isso aponta para um caráter descolonizante da dialogicidade, pois mostra que ela contribui com a mudança paradigmática nas relações humanas.

Eu acredito que educação dialógica é **uma educação baseada em diálogos**, [...] em diálogos assim, *equivalente*, sem certo ou errado, mas assim, **como se fosse uma construção do conhecimento**. Acho que é mais ou menos isso. (Laranja, p. 1)

Nesta fala, Laranja mostra a dialogicidade relacionada à ação de dialogar. Mas o que seria esse diálogo? Uma dimensão que ela explicita é de que não há juízo de valor nesse processo. Curiosa sua afirmação de que a dialógica é “como se fosse uma construção do conhecimento”, como se ela não fosse uma construção do conhecimento, como se não fosse uma proposta epistemológica de tessitura do saber.

Ah, **eu acredito que é importante!** Eu acredito que é importante, que **faz a gente perceber esses assuntos sobre educação**, aqui **no caso, Pedagogia, de outra forma, de uma forma diferente**, que dá uma base melhor pra gente. **Tanto teórica, como de vivência mesmo**. Como é que eu posso te explicar? [pensando] Por exemplo, tem **professor** que **te instiga** ali, ele te... sobre um determinado tema, **ele abre uma discussão e ele começa a conflitar** as várias coisas assim, de **vivência da gente da Pedagogia**, aí **ele instiga mais** a gente a procurar, sobre aquele assunto, você vai se instigar mais a ler, **a estudar o lado teoricamente, e ao mesmo tempo vivenciando** aquilo, **aquele diálogo**. (Laranja, p. 1)

Laranja mostra a importância do diálogo e das trocas de vivências, mas de uma forma restrita, instrumental; o(a) estudante fala, se abre, para que o(a) professor(a) direcione a sua aprendizagem. Esse ‘pseudodiálogo’ aparece como método para facilitar a aprendizagem, a assimilação dos conteúdos. Há centralização no professor. Além disso, Laranja dá um

destaque à teoria, aos conteúdos, na perspectiva que tem sido feita habitualmente, descolada da prática, da vivência. Entretanto, mostra levemente falhas da EB, quando afirma que deve ser feito “de outra forma”.

Eu acredito que ela (a dialogicidade) **deveria acontecer**. Eu acho que dificuldade, a gente encontra em qualquer percurso, mas ele (Paulo Freire) [...] todo esse estudo que ele fez, ele não conseguiu?! **Várias pessoas fazem, com educação de jovens e adultos?! Muita gente leva também pra educação infantil, [...] a gente leva um pouco de tudo, pra melhorar nosso trabalho**, pra pensar na nossa prática pedagógica. Com certeza **na graduação, seria extremamente importante**. (Laranja, p. 3)

Aqui, Laranja aponta a viabilidade da prática da EDF na graduação e em outros níveis de ensino, mas demonstra que, a priori, há uma dificuldade na sua implementação. Contudo, mostra uma visão restrita da EDF, que aparece como instrumento para melhorar a vivência educativa, como método no sentido operacional, e não como uma concepção educativa numa perspectiva mais ampla.

DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA

Não, **inviável não! É difícil!** Por quê? Porque, primeiro, **implica vontade**. E vontade é complicado, [...] **Se o professor realmente quiser** desenvolver esse tipo de educação, ele não vai conseguir na primeira turma, talvez, talvez não consiga na segunda, mas ele vai conseguir. [...] Outro aspecto que pode dificultar isso, entra aí justamente, tá tudo conectado, **o sistema que a gente vive**, o sistema econômico. O sistema capitalista tem algo muito marcante nele, que é o **imediatismo, é aqui e agora**, não é pra amanhã. Então a gente tem a ideia de que se **você fizer um trabalho**, e você **não tiver um retorno agora**, então **não serve**. E na verdade, não é assim. Existem **coisas que têm ciclos, têm etapas a serem desenvolvidas**. [...] Porque muitos deles (os professores) pensam que seja uma perda de tempo, ele fazer um projeto que não desse um resultado imediato. Por isso **é um pouco dificultoso, mas eu não disse que era impossível**. Por isso que eu disse que **a palavra-chave é vontade**: se ele quiser, ele faz! Mas não vai ser fácil! [...] Eu acredito que a dificuldade seja essa: primeiro, a vontade, **do professor fazer** verdadeiramente isso, porque ele tem que acreditar [...], aí tem que querer e tem que **aguentar um baque**, porque não vai ser fácil, mas é totalmente viável, não é impossível, é totalmente viável. (Roxo, p. 5)

Nesta fala, Roxo aponta um personalismo, um individualismo, como se a EDF dependesse de uma disposição única do(a) professor(a) e não de um projeto coletivo. Concomitante a isso, também reduz a possibilidade de ação a uma escolha que depende essencialmente da vontade do(a) professor(a). Por outro lado, Roxo demonstra acreditar na viabilidade da prática da EDF, entretanto, ele(a) pressupõe que há grandes dificuldades em sua implementação, pois enxerga o sistema capitalista como impedimento, por carregar um caráter imediatista em sua base.

Se eu me baseio em Paulo Freire, é por isso que eu bato sempre na mesma tecla: **tem que ter o reconhecimento aos valores do educando!** Porque você não pode [...] pegar aquela ideia [...] de que o homem é uma tábula rasa, que bota ali, e você vai gravando. Não! Não existe isso. **Cada um de nós temos nossa história, temos a nossa alegria, nossas tristezas, nossas vitórias, nossas perdas, nossas carências, nossas sombras, nossas virtudes, nossos defeitos... São pessoas diferentes!** Então, até nisso, **o professor enfrenta dificuldade [...]. A profissão mais difícil do mundo é ser educador.** [...] Imagine você passar o mesmo conteúdo, com a mesma aula, pra 35 pessoas diferentes? Imaginar que aquele seu conhecimento tá alcançando aquilo ali. (Roxo, p. 5)

Esta fala de Roxo mostra uma contradição: ele(a) mostra que reconhece a importância da diversidade, que os diferentes saberes precisam ser valorizados, contudo, trata disso como uma grande dificuldade. Demonstra que o reconhecimento de que as pessoas são diferentes demanda ações diferentes, atitudes específicas para cada um(a). Isto, para ele(a) é uma grande dificuldade, o que demonstra uma concepção bancária, pois infere-se que uma turma homogênea é mais fácil, que lidar com a diferença é um problema. Para a EDF, é importante e necessário valorizar e trabalhar com as diferenças, pois com o diferente, é possível aprender, crescer, transformar-se.

[...] **é mais difícil**, se você for parar assim pra pensar, **porque além de você ter que estudar pra ensinar**, ensinar assim, **da forma grotesca**, ensinar, [...], aí você ainda ter que fazer assim, esse processo, da dialogicidade, você tem que realmente... Por exemplo, **é um pouco mais difícil porque a gente (o professor) tem que estudar mais!** Porque **você (o professor) tem que saber, você tem que dominar!** [...] porque, eu acho que você (o professor) se sente mais à vontade pra... **mais seguro**. Porque, por exemplo, quando você já vem com tudo pronto, e **eu acho que na dialogicidade não dá pra vir com tudo pronto**, você realmente tem que ter o conhecimento, pra poder fazer, entendeu?. (Lilás, p. 4-5)

Percebe-se, nessa fala de Lilás, que há uma necessidade de o professor dominar todos os conhecimentos para ter um controle, o que denota uma relação com a concepção bancária de educação, em que o(a) professor é o “dono” da sala de aula, “dono” do conhecimento, “dono” do(a) estudante, numa perspectiva opressora e colonializante. A dialogicidade aqui é apontada como um instrumento, mas que é trabalhoso, dificultoso. Um “algo a mais” que demanda um preparo maior para o professor, apesar de não ser possível prever tudo. Além disso, mostra que o professor não abre espaço para aprender, sua função é só ensinar.

[...] acho que a própria **dificuldade reside no próprio currículo** do curso de **Pedagogia**, que é todo **fragmentado**, mas... e também nos professores, que **os professores não passaram por essa formação de educação dialógica**, na graduação mesmo, na pós-graduação, eles não passaram por isso; acho que a dificuldade tá aí e **os próprios alunos já chega achando que isso não é possível**; acho que a **dificuldade** tá aí, você quebrar, digamos, a estrutura que já existe. (Amarelo, p. 3)

Esta fala denuncia um problema na formação docente, em todos os níveis. Aponta também uma falta de preparação ou experiência dos estudantes para lidar com a dialogicidade. Isto se, conforme a opinião de Amarelo, por uma deformação no currículo, que é fragmentado, ou seja, não contempla a formação de modo integrado. Entende a dialogicidade como outro paradigma que se contrapõe à postura fragmentadora, cartesiana, colonializante.

Primeiro porque **dá trabalho**, não é? Eu acredito que você (o professor)... ficar atento pra conflitar, pra desacomodar, **pra gerar esse sentimento** de querer estudar, de querer se embasar, **num outro, estudante**, eu acho que **é bem difícil**, eu acho que **tem que tá bem apropriado mesmo do que vai falar**. Eu acho que isso que é a dificuldade, assim, pro professor. Em **como ele vai pensar no que o outro tá pensando, pra ele poder conflitar**, gerar essa situação de conflito, eu acho que isso é bem dificultoso. [...] eu acho que como professor de graduação, **pensar no que o outro** (o estudante) **tá pensando**, pra que possa gerar uma situação conflitante, pra que ele (o estudante) possa, como é que eu posso dizer?, subir um degrau, pra que possa ter outra visão sobre determinado assunto. Eu acho que **isso é uma dificuldade!** E ter sensibilidade, porque **o professor ter sensibilidade não é deixar correr solto**, mas ter a sensibilidade de... eu acho que quando você **tá pensando no que o outro tá pensando, já é uma sensibilidade, de enxergar o outro pra poder pensar no outro**. Porque **tem professor que é a sua linha de pensamento, só vale o que ele pensa e aí fica difícil**. Porque às vezes, você (o aluno) pode **tá** se expressando de uma maneira errada. [...] Então, eu penso

assim, que só esse cuidado de organizar **essa metodologia de aula**, eu acho que já é, é bem difícil. Ter esse **embasamento, sensibilidade...** eu acho que é mais ou menos isso. [...] O professor que tá sempre acostumado, lê o texto, faz o fichamento e pronto, acabou. É mais fácil isso do que você... Então, eu acho que o professor mudar de uma hora pra outra [...] **Tem que ter embasamento teórico... Pode ser que ele lendo**, ele começando a ler, **a estudar sobre aquilo ali, ele se desacomode**, ‘eu tô fazendo assim, se eu fizesse assim, como é que seria?’. Tem que ter um ponto de partida, um estímulo mesmo! (Laranja, p. 4)

Reconfigurando a fala de Laranja, podemos constatar que em sua percepção dialogicidade “dá trabalho”, “pra gerar esse sentimento” “num outro, estudante”. Em “como ele vai pensar no que o outro tá pensando, pra ele poder conflitar”, fato essencial em um processo de ensino-aprendizagem dialógico. Laranja reconhece que “pensar no que o outro (o estudante) tá pensando”, “é uma dificuldade!” Faz-se necessário “o professor ter sensibilidade”, “tá pensando no que o outro tá pensando”. Laranja considera isso a própria sensibilidade, ou seja, “enxergar o outro pra poder pensar no outro”. Afinal, em sua maioria, podemos deduzir de seu depoimento, a ideia do “professor é a sua linha de pensamento, só vale o que ele pensa e aí fica difícil”. Lembremos que o estudante pode e vai errar, pois parte de um conhecimento parcial e transitório na direção de uma compreensão crítica que decorre do diálogo, na perspectiva freireana. Porém, “ter esse embasamento, sensibilidade”, se torna pressuposto... Para Laranja esse embasamento teórico implica em aprender sobre a dialogicidade e torna-la própria, incorporar a proposta. Como se observa: “Tem que ter embasamento teórico... Pode ser que ele lendo,... a estudar sobre aquilo ali, ele se desacomode.

E, por parte do aluno, [...] pela vivência que eu tive com esse professor que me marcou bastante, com essa dialogicidade em sala, eu penso que **difícil pro aluno seria essa** angústia que causa, esse conflito, essa coisa assim, de ‘poxa, mas, meu Deus’”, aí **você vai querer ir atrás de mais coisa**, aí quanto mais você vai atrás, mais parece que **você se enrola, aí tem uma hora que esclarece, tem uma hora que escurece** [...]. Eu acho que para o aluno seria isso. Mas **eu acho que teria mais ganho do que dificuldade, para o aluno. Para os dois**. Agora, eu acho que para o professor, o processo dele, é difícil. [...] Eu acho que não é um caminho fácil dele adotar. Porque eu acho que isso não é adotado, **eu acho que deveria ter uma formação, aí você... isso vai ficando incutido em você**, é como se fosse natural. (Laranja, p. 4-5)

A primeira fala de Laranja expressa que há uma centralidade no professor, pois é a ele que cabe dirigir a ação e esta reflete no estudante. Por outro lado, anuncia algumas questões importantes na perspectiva da dialogicidade, por exemplo, a instigar o(a) estudante ao diálogo, estimular uma postura crítica diante da realidade, incentivar a busca pela construção do conhecimento. Entretanto, sinaliza a necessidade de o professor controlar a situação, o que demanda mais preparo teórico e instrumental. Do mesmo modo, demonstra a necessidade de sensibilidade por parte do professor, contudo afirma que isso seria mais dificultoso. Mostra que acredita numa possibilidade de mudança de concepção e de ação, mas ainda com resquícios de uma visão bancária, pois afirma que o que possibilita a atitude de mudança é a teorização. Na segunda fala, Laranja também apresenta como dificuldade da dialogicidade, no seu entendimento, o que seria uma “angústia”, um desconforto decorrente da saída do seu lugar de acomodação, ao ser provocado(a) a desvelar e ampliar os seus limites. Entretanto, em nossa interpretação, mesmo colocando como uma dificuldade, isso não aparece de uma forma negativa, pois seria mais como um estímulo à busca do conhecimento, que é um processo interminável, permanente.

[...] **tem muitos professores que criticam ele** (Paulo Freire), [...], mas outros não, defendem, mas às vezes, **as pessoas que defendem, às vezes não tem o embasamento teórico pra poder defender de fato Paulo Freire.** Um ou outro tem. Aí eu acho que **aqui na academia tá faltando isso, mais pessoas que estudem Paulo Freire.** (Lilás, p. 5)

Lilás, neste seu depoimento, mostra que há a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre Paulo Freire, pois afirma que isto vem acontecendo de forma superficial, inclusive entre os(as) professores e as pessoas que se interessam por ele. Parece acontecer uma ampliação da divulgação das ideias de Freire, do seu legado, da sua obra, no entanto ainda não há uma assimilação ou compreensão da sua proposta de forma ampla, significativa.

Porque assim... alguns professores, **a maioria são bem antigos** na faculdade e **têm um pouco de resistência pra utilizar novos métodos...** essa questão de inovar mesmo. Vivem batendo sempre na mesma tecla, sempre **o mesmo método**, sempre **mesmas avaliações**, entendeu... [...] assim, a questão da **resistência à mudança** [...] por parte de alguns professores. [...] eu acho que a questão da prática mesmo, a **falta de utilização**, a **falta de prática**, porque **se os professores não incentivam, acaba que não vai partir dos alunos**, até porque **diversos fatores influenciam**, principalmente no curso noturno, que o aluno já chega super cansado, alguns até desmotivados

também, então **se o professor não incentivar esse diálogo, o aluno vai ficar na dele, vem só mesmo pra ocupar espaço**, infelizmente. Pode partir do aluno, mas é... **eu acho mais complicado... o aluno exigir esse diálogo, essa troca...** justamente por isso, porque, eu vejo assim, a minha realidade... o aluno do curso noturno chega acabado [...] já vem muito cansado do dia a dia, passa o dia no trabalho, aí ele já vem assim... vem mesmo porque tem objetivo na vida, mas não... participa muito pouco, tem aqueles que participam um pouco mais, por diversos fatores... mas **o aluno do curso noturno é pouco participativo** nas aulas, e é isso, **o cansaço, a rotina mesmo do dia a dia**, eu vejo assim. (Rosa, p. 3-4)

Nesta fala de Rosa, fica explicitado que há a predominância de práticas educativas tradicionais e que há uma habituação dos professores em relação às metodologias pedagógicas utilizadas. Isso gera uma resistência à mudança, tanto por haver um costume, como pela a falta de preparo. Rosa assinala ainda uma centralidade na figura do professor, pois assevera que é dele a função de tanto de iniciar como de estimular o diálogo, o que denota uma concepção bancária. Coloca o(a) estudante em uma situação passiva, subalterna, a quem não cabe a possibilidade de “exigir”, de escolher, de querer dialogar. Mostra que há outros fatores que influenciam essa passividade, como a desmotivação gerada pelo cansaço das demais atividades realizadas durante o dia.

Acho que tem, porque em alguns aspectos tem pessoas que não gostam, que são mais fechadas... [...] Sim, os estudantes. E os professores, deixa eu ver em relação aos professores... eu acho que é, sei lá, **o jeito dele, o jeito da aula dele, já tem aquele jeito, só dá aula daquele jeito e pronto.** [...] Não muda. Não muda. **E ninguém vai falar pro professor que a aula dele é assim, ninguém vai dizer isso...** [...] eu acho que pros **estudantes** mesmo, mais assim, é a timidez, ou então, sei lá, **tem medo de falar**, talvez, e **achar que ninguém vai concordar.** Rola muito isso, **tem gente que é muito preso ali, no seu texto**, quando a gente tá aqui, **acha que é só o conteúdo, só o conteúdo**, e gosta! [...] Eu acho que é de estudante pra estudante. (Azul, p. 6)

Este relato de Azul confirma o que foi apontado por Rosa na fala anterior, pois mostra que há uma rigidez nas metodologias utilizadas pelos professores, que se recusam a agirem de modo diferente. Azul acredita que é difícil mudar esses hábitos de educação bancária, tradicional, tanto para os professores, como para os estudantes, pois estes estão acostumados com a centralidade no professor e com a hierarquia existente nessa relação. Dá ênfase à

valorização dos conteúdos, que é apreciada, em grande parte, mas ressalta que isso pode “prender”, ou seja, limitar a aprendizagem.

[...] eu acho que falta **alguns professores**, falta isso ainda, eles não percebem isso, ou se percebem **não dão o devido valor**. Que é **importante** ela (a dialogicidade) é, **mas** que ela é **aplicada constantemente**, eu acho que **não**. (Verde, p. 2)

Eu acho que é **muito da formação do professor**. **Do curso**, entendeu? Tem professores já bem antigos que eles levam **aquele método** mais que as pessoas falam que é um método mais... é aquela coisa **arcaica**... É o **tradicional**. Que é **necessário também em algumas ocasiões**. Eu percebo que os professores que tentam usar esse método (a dialogicidade) **são professores** que estão de alguma forma **ligados a movimentos sociais, à questão da educação do campo, educação indígena, esses outros tipos de educação que não seja a que a gente vê aqui**. [...] A formal. [...] com o quadro que tá agora assim, é... eu não sei te dizer. Agora eu acho que muitos vão se aposentar e tal, e vai entrar um **pessoal novo que já tem uma outra concepção**, uma **outra formação**, que está sendo inserido, que está conhecendo, pode ser que mude. (Verde, p. 3-4)

Há alguns aspectos nestas falas de Verde que evidenciam uma predominância de práticas tradicionais, que estão ultrapassadas, e que não atendem às demandas atuais, o que nos leva a entender que é necessária uma transformação em direção à dialogicidade, de modo que ela seja praticada com mais pujança. Verde assenta a responsabilidade dessa transformação ou da permanência no(a) professor(a), e acredita também que o problema está na formação dos professores, que contribui com esse modelo reprodutivista. Além disso, destaca que na sua experiência, os(as) professores que vivenciaram a EDF eram vinculados à educação popular, não escolar, não formal, o que demonstra que essas áreas podem contribuir entre si.

[...] tem algumas questões que eu não sei se são preconceitos meus ou se de fato a teoria diz isso, mas eu acho que de certa forma o **conhecimento científico** mesmo, às vezes ele é um pouco **deixado pra trás**. [...] É pelas coisas que eu li, e que passaram... e o que transparece é que o conhecimento científico ele não é o principal objeto, assim, como chegar até esse conhecimento científico. [...] O problema é que **as pessoas que tentam se utilizar desse método**, elas **não utilizam da forma correta**, acabam se prendendo somente ao **método de chegar, mas nunca chegam no conhecimento**. [...] É eu acho que existe, **duas aplicações** aqui de conhecimento **aqui na universidade**, que é mais **tradicional**, que tem os **professores que chegam falam, falam, sem se preocupar com os estudantes**, e tem

aqueles que já deixam livre demais, acho, que achando que estão seguindo uma metodologia mais dinâmica **mas acabam não realizando, fazendo nenhuma das duas coisas**, não centrando em nenhum dos processos [...], ou é muito conteudista ou deixam, ou **tentam encaminhar pra uma proposta dialógica só que não, não efetivam isso**. (Vermelho, p. 3)

Vermelho enxerga uma hierarquia do conhecimento, na qual o conhecimento científico é mais importante, e que na dialogicidade ele é deixado de lado. Entende a dialogicidade como um método, um instrumento para chegar ao conhecimento científico, mas acredita que isto não tem sido feito da forma correta, pois não se chega a ele. Percebe que a dialogicidade não se consolida efetivamente, pois o que tem havido são polarizações: ou há a prática da EB ou uma tentativa de oposição em relação a ela, que não se concretiza, fica em um meio termo.

COMO FOI VIVENCIADA A EDF NO CURSO

[...] **nas humanas, ela é muito comum**, o que **muda é o grau**. Se a pessoa disser que não vivenciou uma educação dialógica nas humanas, ela tá mentindo, porque não tem como. Agora, **o que muda é a intensidade** [...] Então, assim, eu vivenciei. **Mas existem muitos professores que não seguem uma postura de diálogo** com o aluno. (Roxo, p. 1)

Neste depoimento, Roxo enxerga em sua experiência no curso vários níveis de intensidade da vivência da dialogicidade, o que denota que tem havido ensaios dessa prática. Parece-nos que essa vivência, com maior ou menor intensidade, depende das situações, disciplinas, professores, como também, há situações em que ela é inexistente. Ele ainda insinua que há uma maior facilidade da aplicação da dialogicidade nos cursos relacionados às ciências humanas, talvez por acreditar que nas ciências exatas, há uma ênfase maior aos conteúdos.

[...] eu tive problemas com um docente por causa disso, porque ele batia na mesma tecla, ele não concordava. Aí eu cheguei: ‘professor, se é do jeito que tá sendo exposto pelo senhor que é o correto, pra que debater? Se não há o contrário, se não há um espaço pra objeção, pro questionamento. [...]’. **Eles tão no sistema construtivista**, mas do outro lado, **na cabeça deles, ainda é uma educação bancária. Embora as cadeiras estejam em círculo, na sua mente, ele ainda tá sendo um ditador, na sua mente, ele é quem manda**: ‘tá aqui, isso

aqui não é, isso aqui é certo’, então pronto acabou a história! (Roxo, p. 1-2)

Aqui, Roxo afirma que nas suas experiências como estudante sentiu a necessidade e a vontade de estabelecer diálogo com seus professores, e que ao fazê-lo, houve um embate, por não ter havido uma aceitação por parte do(a) professor(a). Esse relato é interessante, pois mostra que a iniciativa para o diálogo pode partir dos estudantes, entretanto revela uma dificuldade diante das posturas autoritárias comumente adotadas pelos(as) docentes.

Eu acredito que os professores daqui, pelo menos isso, a maioria, **a maioria é aberta ao diálogo**, a grande maioria. Agora, **existem alguns** que, graças a Deus dá pra contar nos dedos, **que tem que pensar mesmo o que coloca em prática**, que reprova e não quer saber, se reprovou, tá reprovado. [...] Porque eu, particularmente, nesse ponto, **eu concordo com Freire**, eu acho que é **impossível ter uma educação sem ter o amor, sem essa afetividade, sem essa ligação, sem essa cumplicidade**, entendeu? Então, aqui, dos professores aqui da FACED, o que eu noto é isso, a minoria apresenta esse problema de autoritarismo, a grande parte é aberta ao diálogo. [...] Então, eu não vejo muito a prática de Paulo Freire aqui na faculdade, não [...]. **Eu vejo muito falar dele!** Assim, nos corredores, ah, tal, se **fala, conversa**. Mas quando você vai analisar os métodos dos professores, quando você vai analisar as posturas, aí você começa a observar as **disparidades entre a fala e a prática**. Eu não vejo. Particularmente, não vejo. (Roxo, p. 7)

Roxo expõe que alguns(mas) professores(as) procuram se abrir ao diálogo, entretanto é importante ressaltar que estar aberto ao diálogo não significa necessariamente ser dialógico. Por isso, na sequência, ele destaca que observa muito mais discurso sobre a educação dialógica do que sua efetivação. Com isso, assinala para a necessidade de uma mudança de postura e de paradigma por parte dos(as) professores(as), quando afirma que eles(as) “têm que pensar mesmo o que *coloca* em prática”. Enfatiza a importância da afetividade, para que haja cumplicidade, ligação nas relações educativas. Acredita que essa afetividade está diretamente relacionada à ausência de autoritarismo, ou seja, à democratização das relações, o que corrobora com a visão freireana.

[...] **se fosse uma política da própria faculdade, existiria pra todos**. Então quer dizer que aquilo dali não é uma pauta prioritária pra faculdade, [...] Essa pedagogia de Paulo Freire, essa dialogicidade, eu não vejo que isso seja uma prioridade. [...] Então, eu posso explicar: tem **uns professores**, que eles **adotam essa postura** (dialógica). Só que a gente vai ver que **não é uma política da própria faculdade**,

mas **é uma iniciativa**, digamos, **daquele próprio professor**, porque se fosse, a grade seria totalmente mais voltada pra essa questão, e a grade do nosso curso atesta justamente contra isso, mostra que isso não é uma prioridade. (Roxo, p. 11)

Roxo acredita que deve haver um projeto que envolva toda a faculdade, todo o curso, todo o conjunto de professores(as), nos aspectos políticos, curriculares, para que haja uma valorização e conseqüentemente uma vivência da EDF. A EDF só acontece, em sua experiência, por iniciativas individuais de alguns professores. Acredita que só é possível a concretização da prática da EDF se houver uma mudança curricular, pois em seu entendimento, o currículo atual contribui para a existência e manutenção de práticas educativas de educação bancária.

[...] algumas vezes, eu acredito que sim. Poucas. assim, tem **alguns professores que deixavam a gente bem à vontade** na sala de aula, que **não se mostravam**, assim, professores **autoritários**, sendo **sempre** assim, **amigo**, mas **sempre tendo o cuidado de orientar**, pra o conteúdo que tava acontecendo, pras nossas vivências. (Lilás, p. 1)

Nesta fala, nota-se que na experiência de Lilás houve alguns momentos, embora poucos, nos quais houve uma tentativa de atitudes dialógicas por parte dos(as) professores(as). Mostra que, para ela, o professor dialógico é aquele que não é autoritário, demonstra afetividade, aproximação, cuidado, contudo aqui também se percebe uma centralidade no papel do professor. Há ainda uma questão a ser pensada nesta fala, que é: o que seria “deixar o estudante à vontade”?, pois isso pode denotar uma ausência do conflito nas relações, como se dialogar e ser afetivo excluísse o conflito. No nosso entendimento, o conflito é necessário e importante, não no sentido de se criar uma oposição, mas como possibilidade de gerar transformações e crescimento em ambas as partes.

[...] eu vivenciei **com alguns professores, poucos, bem poucos!** [...] Aí alguns poucos professores, eu tive, assim, contato, foi maravilhoso, o professor chega, assim, **era amigo da gente**, dialogava com a gente, **procurava conversar com a gente, até dentro e fora de sala**, tinha essa **cumplicidade**. Tô me lembrando de uma professora, exatamente assim, essa professora, que ela é muito boa, ela conseguiu assim... [...]. (Lilás, p. 2)

Lilás denota nessa sua fala que, apesar da aproximação entre estudantes e professores(as) ter acontecido em poucos momentos de sua formação, considera significativa essa relação de afetividade e de cumplicidade, que não se restringe à sala de aula. Para nós,

isso mostra um avanço importante rumo à dialogicidade, pois é um começo para a extinção da hierarquia que há tanto tempo existe nessa relação, é um passo rumo à horizontalidade tão necessária na dialogicidade.

Tem algumas disciplinas que realmente eu não vi isso não, **eu vi só aula expositiva**. Outras... [...] **a maioria era só expositiva**, e os **professores nem davam oportunidade dos estudantes se expressarem**. [...] No meu caso é diurno, só que eu tenho uma tendência a procurar as disciplinas voltadas pra linha de educação e movimentos sociais, [...] Aí eu procurei as disciplinas nessa área, [...] nesse sentido, **nas optativas, eu vi mais, digamos, uma educação dialógica do que nas próprias disciplinas obrigatórias**, tá entendendo?. [...] mas no geral, não há, no meu modo de ver, uma educação dialógica, porque **os professores chegam com a sua concepção de mundo**, sua linha que eles seguem, **e querem passar aquilo pros estudantes**, isso pra mim não é educação dialógica não. (Amarelo p. 2)

Amarelo revela que em sua formação houve uma predominância da prática da educação bancária, centrada na exposição de conteúdos por parte dos(as) professores(as), com pouca participação dos(as) estudantes. Para ele, isso se dá por haver uma postura “engessada”, em que os(as) docentes não se abrem para novas posturas, aprendizados. A EDF só apareceu em momentos pontuais, geralmente nas disciplinas voltadas à educação popular, que são, em sua maioria, optativas. Isso mostra, mais uma vez, que a EDF está ligada à educação popular, não no sentido restrito, mas no sentido de reconhecer a educação como movimento político, de transformação, feito pelos(as) estudantes, com os(as) estudantes, não para eles(as).

[...] vou pegar a própria disciplina de ‘educação ambiental como tema transversal’. O professor chegava e dividia em grupos e colocava **os estudantes pra partir do seu próprio conhecimento**, da sua **realidade de mundo**, ele contextualizava com as imagens, digamos assim, através de uma determinada realidade e os alunos *ia* discutir aquilo, **um respeitando o conhecimento do outro**, tá entendendo? E o professor não chegava lá e dava uma aula expositiva e pronto: é isso! Não! Ele também falava que achava importante o conhecimento que cada pessoa trazia, isso pra mim é, digamos, uma forma de educação dialógica, em que você respeita o conhecimento dos alunos educado por você e aluno. (Amarelo, p. 2-3)

Amarelo mostra uma experiência marcante em sua formação, na qual apareceram, em seu entendimento, alguns aspectos e atitudes condizentes com a EDF. Apesar de na fala anterior ele ter afirmado que há predominância de posturas tradicionais, bancárias, mostra

aqui que as experiências dialógicas são significativas, na medida em que envolvem o(a) estudante e abrem a possibilidade de expressão de suas vivências, compartilhamento de saberes, experiências, troca de conhecimentos com respeito e alteridade.

Assim, pelo que eu te disse da questão do Paulo Freire é que ele buscava o conhecimento dos alunos, pra até então poder **dar um ponto de partida de acordo com o conhecimento de mundo e os conhecimentos dos alunos**, então eu acho que sim, na faculdade sim, não todas as disciplinas, mas algumas, **de acordo com as disciplinas e com a prática do professor**, eu acho que algumas disciplinas se encaixam sim. [...] A própria **disciplina de estágio**, por exemplo, que nós começamos aqui em sala cada, e cada um fala um pouco sobre sua trajetória, e tudo, quais as expectativas desse estágio [...] aí **nós tivemos muitas conversas, aí teve a questão de planejar as aulas, ir na escola, observar a turma, pra até então poder dar a regência da aula**, então a própria disciplina de Estágio tem características disso. (Marrom, p. 2)

Aqui, Marrom esclarece que a dialogicidade não acontece em plenitude, apenas em alguns momentos específicos, e dependendo da postura do(a) professor(a). E, para ela, a dialogicidade é entendida como um método, um instrumento para facilitar algumas ações educativas, como por exemplo, o estágio, onde houve “passos” preparatórios, envolvendo o diálogo. Destaca a importância de um espaço de escuta, de compartilhamento, mas com um objetivo pragmático: compartilhar informações, observar o campo de trabalho para em seguida “atuar”.

Porque o curso de educação infantil é voltado pro diurno e o EJA pro noturno. Então, assim, quando eu fui fazer as disciplinas do diurno eu sempre dava opiniões, sugestões, comentários com a prática que eu já tinha e os outros alunos do diurno não comentavam isso, não comentavam essa prática por eles não terem vivido, **sempre focado mais no texto, no que a professora tá falando**, trabalhando. E no noturno não, todo mundo comentava: ‘não, que no meu trabalho acontece assim, assim, assado...’, que trabalhava desse jeito, fazia alguma atividade desse jeito... Na própria disciplina de estágio, a minha equipe [...] era toda formada por pessoas que já trabalhavam em escola, **então todo mundo trouxe atividades, pesquisas, trouxe temas pra ser trabalhado na turma de estágio que já foi trabalhado na sua escola, então foi bem mais fácil**, entendeu?. (Marrom, p. 6)

Neste relato, Marrom enxerga como um aspecto positivo a troca de experiências, o compartilhamento e aproveitamento do *saber de experiência feito*, o que contribui tanto para a

aprendizagem mais significativa, como para o preparo para a prática pedagógica... Assinala uma desigualdade no currículo, que distingue o curso diurno e o noturno, e afirma que quando não há o compartilhamento das experiências, acontece um enfoque nos conteúdos e na transmissão destes. Isso demonstra que houve, em sua experiência, momentos de dialogicidade e momentos de educação bancária.

Eu acho que os professores, não se preocupavam somente em chegar e, **claro que isso é importante falar o conteúdo**, mas **os professores que se importam em perguntar em saber se você tá conseguindo acompanhar**, debater, **se a ideia tá conseguindo fluir**, pensamento, **se o conhecimento de fato tá chegando até você**, acho que alguns professores conseguiram fazer isso. Agora no geral... [...] **Pouquíssimos**, acho que dá pra contar até nos dedos, é minoria. (Vermelho, p. 1)

Vermelho enfatiza a importância do conteúdo e a centralidade do professor, o que demonstra traços de uma concepção bancária de educação, e uma compreensão limitada da dialogicidade. Para ele, é o professor quem controla e escolhe os caminhos que serão trilhados, que passa os conteúdos aos estudantes, e quando se propõe a ouvi-los e demonstra preocupação, é apenas no sentido de saber se eles(as) estão realmente conseguindo assimilar os conteúdos transmitidos por ele(a).

Sim, eu vivenciei, **pensando dessa forma** que eu tô falando, assim, **eu vivenciei isso aqui na universidade**. [...] Hum... eu posso dizer que foi em quase todos, **quase todas as disciplinas**... [...] Partiu... assim... a princípio, do professor, **com abertura**, que vem trabalhando com isso, a gente **teve professores que não dão abertura assim tanto pro aluno falar realmente**. [...] A maioria, eu acho que a maioria sim, realmente tem aquela **disciplina, dos textos, dialoga com os alunos sobre o texto a partir do texto e das vivências**. (Azul, p. 1)

[...] Sim, com certeza. **Muitos fazem isso**, mas, pode-se dizer, **mas não são todos, nem todos são dessa forma**. Tem professor que chega aqui, **que joga, joga a disciplina, fala, fala**, que **tem vezes que realmente você nem entende o que é que ele tá falando**, nem entende, **e a aula dele permanece daquela forma**, permanece daquela forma. E você tem que... Lógico que é o estudante mesmo que tem que ir atrás, ler tudo e aprender, mas a aula, do jeito como ele dá aquela aula, **o conteúdo parece que não entra na cabeça**, assim... Muitas vezes... [...] não são, assim, não são todos. Mas muito são assim. Não, não são muitos, vamos botar assim, uns quatro, uns cinco... (Azul, p. 4)

Estas falas de Azul parentam certa contradição, pois ele afirma que a maioria dos(as) professores(as) buscou praticar a dialogicidade, abrindo-se para ouvir os(as) estudantes, mas ao mesmo tempo diz que muitos(as) outros(as) não o fizeram. Mostra que há uma valorização dos conteúdos (textos) e que o houve compartilhamento das experiências, desde que fossem relacionadas ao conteúdo. Isso denota uma compreensão circunscrita da dialogicidade, onde o diálogo e a contextualização aparecem como meros instrumentos de um método. Mostra que há uma dificuldade de ampliação da dialogicidade, pelo hábito dessas práticas bancárias. Ao mesmo tempo faz uma crítica à EB, pois afirma que muitas vezes ela não atinge o seu objetivo, ou seja, o(a) estudante não apreende o conteúdo, tem que “ir atrás”, ou seja, buscar outros meios de aprender.

[...] outros já são bem diferentes, que é onde faz assim, que o aluno realmente tenha uma **abertura, pro aluno poder falar, perguntar, interagir**, onde tem só **aquele professor que só fala, fala, fala muito bem**, mostra aqueles *slides*, **mostra os slides e fala isso, pronto!** É aquilo ali que é a aula. [...] É a minoria. Mas tem muitos professores, **tem professores que tão vindo**, tem gente que... que são ótimos a aula! (Azul, p. 5)

[...] como eu disse, nunca é 100%, mas que eles trabalham com isso, trabalham, com essa proposta. Várias propostas. (Azul, p. 10)

Aqui também, Azul demonstra que houve variação entre práticas de EDF e EB, pois existiu alguns momentos em que o(a) estudante pode participar, e outros em que houve uma centralidade no professor e no repasse de conteúdos. Mostra ainda que acredita que é possível uma transformação das práticas bancárias em geral predominantes, através da “renovação” dos(as) professores(as), quando afirma que os professores “novos”, procuram agir de uma forma diferente. Isso pode estar demonstrando que tem ocorrido já uma mudança na formação dos(as) professores(as), que reflete na sua prática educativa.

No curso noturno, pelo menos, nós **não temos contato com a educação direta de Paulo Freire, nós vemos algumas pinceladas...** Então, vai ser o achismo mesmo. [...] Em poucos momentos! [...] Eu fiz uma disciplina de psicologia que o professor não trabalhava assim os conteúdos, digamos que... (não) passava o conteúdo e cobrava, de uma maneira formal. Ela fazia o que? **A gente lia os textos, depois ia expressar o que sentia**, era o chamado ‘texto-sentido’. E depois nós íamos discutir, na aula seguinte **nós íamos discutir o que nós havíamos sentido daquele texto**. E eu **acredito que tenha sido uma educação dialógica**, porque infelizmente **na faculdade é muito**

teoria, é muito jogado mesmo. Em alguns casos, os professores não tem domínio do que eles estão lecionando, infelizmente...

[...] Na disciplina de... tanto de língua portuguesa quanto ‘leitura e produção de textos na formação do professor’. [...] A maneira como a professora ensinava era justamente nesse diálogo, nessa troca de conhecimentos. Tanto **ela passava as experiências dela pra gente como também absorvia as nossas experiências em sala de aula, as ideias que nós tínhamos pra levar pra sala de aula, e foi bastante produtivo.** (Rosa, p. 1-2)

Poucos momentos aconteceram, mas assim, esses **poucos momentos** foram **significativos, pra que eu possa levar pra sala de aula,** entendeu? **Não** assim, como... como é que eu posso dizer... **de uma maneira bastante efetiva,** mas o que eu pude assimilar, acredito que assim, **essa troca de informações, essa troca de conhecimentos, essa conversa dá pra levar! Isso vai sendo construído, vai ser feito hábito...** (Rosa, p. 2-3)

Rosa demonstra que a EDF não apareceu de forma plena na sua trajetória de formação, mas explicita alguns momentos que acredita que ela foi vivenciada e que foram relevantes para ela. Mostra que apreciou quando aconteceu o compartilhamento dos *saberes de experiência feito*, tanto dos (as) estudantes como dos(as) professores(as), pois acredita que quando há o enfoque nos conteúdos, a aprendizagem não acontece de forma plena, fica “muito jogado mesmo”, ou seja, é uma transmissão de conteúdos que não consegue atingir o(a) estudante. Com isso, percebemos que ela reconhece que o conhecimento é construído em parceria e com o envolvimento e a participação ativa de todos(as), e que essas vivências, de alguma forma, serão consideradas e vivenciadas em sua práxis como professor(a).

Bem, sendo bem sincera, assim... existe em poucos momentos! Não vou dizer que não existe de maneira alguma, que eu estaria mentindo, mas também não posso dizer que toda a minha formação foi nessa linha da educação dialógica, que **não foi, infelizmente.** Como eu te disse, **os professores podem investir mais nisso,** mas **é preciso uma mudança até mesmo na forma de pensar na formação dos professores.** Como eu posso melhorar a formação do professor no curso de Pedagogia... Investir na questão da criticidade do aluno. Assim, existe!, Em poucos casos, muito pouco, bem pequeno [risos]. (Rosa, p. 7)

Neste depoimento, Rosa confirma que houve uma tentativa, um ensaio de vivência da dialogicidade, através de ações dialogais, só que ocorreram em momentos pontuais. Acredita na necessidade de mais aprofundamento e investimento para a consolidação da EDF. Ressalta

a importância da EDF na formação de professores, e afirma que é necessária uma mudança paradigmática na concepção deste processo, incluindo a dialogicidade como fundamento.

Em algumas disciplinas. Porque eu acho que **parte muito do professor, da metodologia dele, da didática dele**. Em algumas disciplinas, eu acredito que eu vivenciei essa educação dialógica. [...] **Confrontando algumas situações, conflitando, fazendo a gente desacomodar mesmo, pensar, descobrir determinados assuntos de maneira diferente**, é... é ampliando mesmo a visão que a gente tem sobre um determinado assunto, **principalmente saindo do senso comum**. Mais ou menos isso. (Laranja, p. 1)

Laranja destaca uma centralidade no(a) professor(a), pois assevera que a dialogicidade deve partir de iniciativa dele(a), o que demonstra que este(a) é quem faz as escolhas, toma as decisões do que deve ser vivenciado em sala de aula. Ele(a) “guia” a aprendizagem do estudante. Por outro lado, apesar dessa posição de comando do(a) professor(a), é importante a sua postura de estimular a criticidade nos(as) educandos(as), gerar situações e conflitos que os(as) encaminhem ao aprendizado, o que compactua com a concepção dialógica, no que diz respeito ao papel do(a) professor(a).

Eu acho! Poucos! Eu acho que assim, ele nunca abriu a boca pra dizer que é freireano. Poucos **utilizaram**, poucos, **mas eu acho que os que utilizaram foi significativo** o que eu aprendi. [...] Ele vai desacomodando você, porque a gente tá numa situação de acomodação, você vai pra sala de aula, **você tá numa situação de acomodação de conhecimento, então, ele (o professor) vai desacomodando**. E como ele vai desacomodando, ele... Esse professor, que fazia isso, **eu saía da aula dele extremamente angustiada!** [risos] **Porque eu dizia: ‘meu Deus, eu não sei de nada!’**. **E quanto mais você vai achando que tá estudando, mais você vai se perdendo**. Mais vontade, **‘eu tenho que saber sobre isso, eu tenho que buscar, eu tenho que me embasar teoricamente’**, pra também **influenciar na minha prática pedagógica**, porque quando eu era estudante, eu já tava atuando. [...] Então, isso me angustiava demais, **‘eu preciso saber mais disso’**, eu... **Dava vontade mesmo de ir pra aula, de ir atrás, de ler, ele estimulava mesmo**, assim. [...] **Esse professor marcou**. Alguns outros também utilizaram, mas foram poucos. **Foram poucos, em relação ao tanto de professores que eu passei, foram poucos. Muitos, você senta na cadeira, passa um texto, você lê, e ele vai ler um texto ali e discutir**. (Laranja, p. 3-4)

Laranja afirma que teve poucos professores que se dizem dialógicos e nenhum deles se afirmou freireano. E “Poucos utilizaram, poucos, mas eu acho que os que utilizaram foi

significativo”, o que mostra a relevância dessa proposta, a dialogicidade. Mostra ainda que na sua formação as tentativas de práxis dialógicas acontecem em momentos pontuais e destaca uma experiência marcante para Laranja. Esta experiência a estimulava a estudar e aprender e ensinar e participar das aulas. Retoma a ênfase à questão do conflito gerador de novos conhecimentos, decorrente da “desacomodação” mobilizada pelo incentivo do(a) professor(a) dialógico(a). Em contraposição, Laranja ilustra a educação bancária por meio da fala: “você senta na cadeira, passa um texto, você lê, e ele vai ler um texto ali e discutir”, o que, segundo ela, acontece na maioria das aulas.

[...] São poucos, mas que fazem a diferença. Fazem toda a diferença. Que marcam. E o pouquinho que eu sei, na minha graduação, **o pouquinho que foi bem feito nela, foi graças a esses professores, que tem humildade, que tem diálogo, que tem uma metodologia baseada no diálogo,** na discussão, no debate. Foi tudo isso, **que foi bem feito na minha graduação,** o pouquinho que eu fiz, **foi graças a esses professores** (dialógicos). (Laranja, p. 8)

Nesta fala, Laranja reconhece a humildade como pressuposto do diálogo. Destaca toda a diferença que marca e o pouquinho que considera bem feito credita a esses(as) professores(as) dialógicos(as). Destaca a importância do diálogo, do debate, ou seja, que a formação dialógica pressupõe a participação de todos(as) na elaboração do conhecimento.

ESTUDOS DE PAULO FREIRE

E as disciplinas de Paulo Freire, que é optativas, [...] eu não fiz. Eu fiz, assim, as obrigatórias e algumas optativas, mas nenhuma de Paulo Freire. [...] **Nada muito aprofundado.** [...] Li alguns textos, muitos não, realmente muitos não, era mais, tipo o professor pegava o texto sobre algum estudo, alguma coisa sobre Paulo Freire, a gente lia e comentava na sala. (Marrom, p. 1-2)

Marrom mostra um descaso ou ignorância quanto a relevância dos estudos de Paulo Freire. Isso é provável pelo fato de não haver uma obrigatoriedade curricular, que relega estes estudos às disciplinas optativas. Esse descaso pode ter acontecido também por parte dela mesma, que não procurou cursar estas disciplinas, ou por desinteresse ou por outro motivo que não explicita.

Durante o meu período aqui, nos cinco anos na UFC, **eu acho que foi visto** assim, que eu posso dizer que eu tenho conhecimento, como eu

te disse, nessa **proposta de alfabetização de Paulo Freire com jovens e adultos**. Claro que tem todo um contexto, **não é só voltado pra esse tipo de educação**, é tanto que **ele é conhecido mundialmente por vários pensamentos dele**, mas **eu acho que a UFC precisa voltar um pouco mais pra isso**. (Marrom, p. 10)

Em cinco anos de curso, Marrom acha que viu, e assim mesmo no cenário da Proposta freireana de alfabetização voltada para EJA. Entende que tem um contexto mais amplo, porém não oportunizado, melhor dizendo disponibilizado para que ela pudesse ter a certeza de que reconhece e aprende. Considera importante até pelo fato dele ser “conhecido mundialmente por vários pensamentos dele...”. Conclui afirmando que “a UFC precisa voltar um pouco mais pra isso”. Reafirmando, Marrom mostra que na sua formação no curso de Pedagogia, ela só teve contato com pequena parte dessa proposta educativa, apenas relacionada à alfabetização popular. Apesar disso, reconhece a conveniência de ampliação dessa proposta, apesar de a EDF ser pouco estudada e vivenciada no curso. Propõe que se deve dar maior destaque à dialogicidade, também no que diz respeito aos estudos que a fundamentam.

Desde o início, digamos que o **Paulo Freire foi um dos autores** que eu gosto muito, que **motivou eu cursar Pedagogia...** [...] Através de conversas de amigos que me motivaram a ler, o que eu gostei, porque eu **me identificava muito com aquele modo de fazer educação**. [...] Eu fiz... ‘educação e dialogicidade em Paulo Freire’, ‘educação e movimentos sociais’, mas **na maioria das disciplinas, eu mesmo citava Paulo Freire...** a própria educação infantil, eu cheguei a ler artigo relacionado com a metodologia do Paulo Freire, que eu digo na própria metodologia... Aí, seminários, por exemplo, assim, ‘história da educação brasileira’, **sempre eu pegava tema relacionado com o Paulo Freire**, porque eu tinha maiores facilidades de falar. (Amarelo, p. 4-5)

Esse cara (Paulo Freire) **é ele que eu vou seguir, as teorias dele é interessante**; e mostra que o estudante de origem popular pode quebrar aquilo, que fazer educação não é isso, mas **é dar oportunidade de você refletir**; não é aquela coisa de você (o professor) mostrar pro aluno: ‘ah, não!, é só isso’, mas que aquilo ali **tem questões políticas, questões sociais** e que é possível, assim como Paulo Freire, que era pobre, passava fome e tudo, conseguiu se formar... Isso é um dos principais motivos. Acho que a teoria dele eu conheço nesse sentido. É... tive contato com vários livros dele, ‘Pedagogia do Oprimido’... (Amarelo, p. 5)

Amarelo apresenta nestes seus depoimentos grande interesse e admiração por Paulo Freire, que surgiu desde o início de sua formação, quando ouviu falar sobre a proposta

freireana e se motivou a estudar sobre a mesma, por encontrar identificação com suas concepções, pois afirma que se “identificava muito com aquele modo de fazer educação”. Isto a incentivava a estudar a obra freireana e a divulgá-la nas aulas sempre que possível, através de citações e também nos seus trabalhos acadêmicos, pois diz que “sempre eu pegava tema relacionado com o Paulo Freire”, por ter afinidade com ele, o que a deixava mais à vontade. Inclusive demonstra a amplitude da proposta freireana, quando destaca que “na maioria das disciplinas, eu mesmo citava Paulo Freire... a própria educação infantil, eu cheguei a ler artigo relacionado com a metodologia do Paulo Freire”. Um aspecto importante destacado por Amarelo é a compreensão de que a educação está interligada a questões mais amplas, como aspectos sociais e políticos, o que nos mostra uma compreensão da dialogicidade como proposta de leitura de mundo mais ampla, crítica, transformadora.

Aqui mesmo, **alguns**, que eu citaria assim, vou te dizer, tá, digamos **assim, uns três** (professores que experimentaram a dialogicidade), certo? **Mas tem outros que não gosta, não sei por quê...** [...] Eles dizem assim: ‘não, **eu respeito Paulo Freire, mas é ultrapassado**, não sei que’... **Uns três**, assim, **realmente indicaram**, e **outros** respeitavam **quando eu falava, porque o Paulo Freire**, digamos, **foi um ícone, um grande nome na educação brasileira e merece respeito, por mais que você não goste**, siga outra linha dentro da Pedagogia, mas que, *ao* meu ver, ele merece respeito. (Amarelo, p. 5)

Neste trecho de sua fala, Amarelo diz que poucos professores, muito poucos, na verdade “uns três”, “realmente indicaram” o estudo de Paulo Freire. Afirma que alguns desses docentes demonstram respeito pela sua obra, por ele ser reconhecido como um renomado educador, entretanto esse reconhecimento está associado à ideia de que Freire está “ultrapassado”, o que nos parece representar o desconhecimento da obra freireana. Mesmo assim, talvez por ser um “ícone” da educação mundial, se veem obrigados a respeitá-lo. Isso é mais um indicativo da necessidade de estudar a obra de Freire, tanto por parte dos(as) professores como dos(as) estudantes.

Conheço bem pouco, não foi **no meu curso**, não foi uma disciplina assim, não foi visto muito Paulo Freire, não. Eu fiz uma disciplina de ‘dialogicidade em Paulo Freire’, só que [...] foi uma disciplina de férias, feita em 3 semanas. Então, assim, **foi muito** superficial. Então, eu não posso dizer que eu tenho propriedade pra falar de Paulo Freire. [...] Pouquíssimo, na (disciplina) ‘Projeto Político Pedagógico’, que **a professora tinha, assim, estudo na área de Paulo Freire, então ela abordava um pouco mais isso. Mesmo que meu curso noturno seja**

voltado pra educação de jovens e adultos, que o pessoal relaciona com Paulo Freire, eu não me aprofundei nisso, eu foquei mais na educação infantil [...] pelo meu interesse mesmo. **Mas se eu quisesse me aprofundar em Paulo Freire pelas disciplinas da faculdade de Pedagogia da UFC, foi só uma própria pra Paulo Freire, porque eu escolhi fazer, porque obrigação não era.** Então, assim, o pouco que eu tive contato com Paulo Freire foi o professor que, assim, **na disciplina de estágio de educação de jovens e adultos, a gente viu um pouco de Paulo Freire, bem superficial.** (Laranja, p. 2)

Em se tratando do estudo acerca de Freire, Laranja afirma que “não foi muito visto”. Em todo o percurso de formação no curso de Pedagogia, ela fez só “uma disciplina de dialogicidade em Paulo Freire”. Destacamos ainda que ela afirma que esse estudo “foi muito superficial”. Além disto, informa que em alguns poucos momentos de duas outras disciplinas, ela “viu um pouco de Paulo Freire, bem superficial”. Salientamos que esse(a) estudante é do curso noturno, na qual a ênfase é na área da educação de jovens e adultos, que na visão dela “o pessoal relaciona com Paulo Freire”. A estudante destaca que embora seu interesse fosse outro, ainda que ela pretendesse se “aprofundar em Paulo Freire pelas disciplinas da faculdade de Pedagogia da UFC”, isto teria sido dificultoso, pois “foi só uma (disciplina) própria pra Paulo Freire, porque eu escolhi fazer, porque obrigação não era”, o que corrobora com a fala de outros(as) depoentes sobre a necessidade de que a disciplina que trata de Paulo Freire seja obrigatória. Ressaltamos que essa noção de obrigatoriedade da disciplina transmite um sentido de regularidade da sua oferta e compromisso do(a) estudante em conhecer a abordagem freireana. Entretanto, há certa ignorância sobre essa necessidade, que só é reconhecida ao final do curso...

Estudei. Não muito! **Não muito, mas estudei.** Eu li aquele livro ‘Pedagogia da autonomia’, e... assim, **eu gosto da proposta de Paulo Freire, assim, como ele trata, o educando, a partir dos conhecimentos dele,** [...] **eu acho isso interessante,** porque a proposta como ele traz, o aluno [...]. Conheci... [...] Primeiro foi na disciplina, foi na disciplina de... acho que era ‘história da educação’... no primeiro semestre [...] **A gente foi estudar sobre os vários, vários,** como é que se diz a palavra agora? **Vários educadores,** é. A princípio foi somente aí, depois **teve outra disciplina que a professora passou um texto só...** só, pronto, somente, assim. (Azul, p. 2)

Esta fala vem apenas reafirmar o que já foi identificado em outros depoimentos, que os estudos de Paulo Freire são raros e pontuais, no contexto do curso de Pedagogia. Azul afirma que estudou, mas “não muito”, por exemplo, vê de forma pouco profunda quando

tratado como um dos teóricos da educação, na disciplina de história da educação, e em outra, quando “a professora passou um texto só”. Mesmo assim, ela demonstra reconhecer a relevância e interesse pela proposta freireana, quando diz “eu gosto da proposta de Paulo Freire, assim, como ele trata, o educando, a partir dos conhecimentos dele, [...] eu acho isso interessante”.

É, tem uns (professores) aqui que **odeiam o Paulo Freire**, se duvidar. É assim, mas **a maioria fala bem**, que **ele é tido como um, um exemplo**. [...] (estudei) **muito pouco**, no primeiro semestre a disciplina de história, ‘fundamentos’ na introdução que **ele falou de alguns educadores**, de Rousseau, de Paulo Freire, [...]. (Verde, p. 1)

Tal qual a fala anterior de Azul, Verde sinaliza que na disciplina que trata de história da educação, foi apresentado Paulo Freire. Cremos que isso se deu de modo breve e sem profundidade, pois ela afirma que estudou “muito pouco” sobre o tema. Esse depoimento transparece-nos que para Verde, tanto quanto para outros(as) estudantes entrevistados, a proposta freireana é anunciada como mais uma dentre tantas outras possibilidades educativas, sem uma vivência concreta, sem uma aplicação real da mesma.

SOBRE AS DISCIPLINAS

Paulo Freire... Paulo Freire... Sabe qual é a graça desse curso de Pedagogia da UFC? Que **Paulo Freire** agora, não sei se você tá sabendo [...], através de decreto presidencial, ele **foi nomeado patrono da educação brasileira!** E tá tendo uma série de homenagens a ele, aí, várias faculdades. Só que na nossa faculdade, nós temos duas disciplinas que abordam Paulo Freire: ‘Pedagogia de Paulo Freire’, que eu cursei com o professor X, [...], e recentemente, cursei a disciplina com o professor Y: ‘Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire’ [...]. Agora, sabe qual é a graça dessas duas disciplinas? Nenhuma *são* obrigatórias. As duas únicas disciplinas que nós temos sobre Paulo Freire na faculdade são optativas. [...] Aí a gente se pergunta, vamos lá, vamos entender isso: **não existe um educador que não cite Paulo Freire, concordando ou não concordando, gostando ou não gostando**, ele vai ter que falar de Paulo Freire. Não só no Brasil, em qualquer país do mundo [...]. Aí a gente vê todo professor tentando basear o seu ensino em algumas ideias de Paulo Freire. Aí a gente vem pra faculdade, **uma faculdade de educação, um curso de Pedagogia, e só tem duas disciplinas. E as duas disciplinas são optativas**. O quê que quer dizer com optativa? O aluno faz se ele quiser. Então, ele pode passar pela faculdade sem conhecer Paulo Freire. [...] Aí partindo dessa

percepção, eu tive conversando com o professor Y, e agora a gente vai se juntar, porque eu faço parte do centro acadêmico aqui também, [...] e *tamo* vendo se há possibilidade agora institucional, dentro das normas da faculdade, de transformar uma dessas duas, o bom seria as duas, vamos puxar uma logo pra ser obrigatória [...] pra não **correr o risco de que a gente comece a formar professores, educadores, que nem conhecem Paulo Freire, é um absurdo.** (Roxo, p. 6)

Em se tratando das disciplinas do curso de Pedagogia da UFC, começamos nos deparando com esta fala de Roxo, que vale a pena ser lida e relida. Nela, constatamos contributos fundamentais para a avaliação do currículo do curso, em particular das disciplinas que deveriam oferecer aportes sobre a abordagem freireana. Roxo enfatiza que Paulo Freire recentemente foi “nomeado patrono da educação brasileira”, afirma que “não existe um educador que não cite Paulo Freire, concordando ou não concordando, gostando ou não gostando, ele vai ter que falar de Paulo Freire. Não só no Brasil, em qualquer país do mundo”. Para Roxo, Freire é tão importante, que indica tentativas de experimentar Freire em todos os professores. Diante de tudo isso, considera que é uma profunda incoerência não se ter disciplinas obrigatórias no curso que tratem de Paulo Freire, da dialogicidade. Daí ressalta que só existem duas disciplinas optativas no currículo do curso de Pedagogia. Isto implica no “risco de que a gente comece a formar professores, educadores, que nem conhecem Paulo Freire, é um absurdo”. Em nosso entendimento, isto já acontece, pois, como podemos ver em muitas falas existem graduados que se formam sem conhecer efetivamente Paulo Freire.

É como eu tô te dizendo: se é uma disciplina optativa, muitos dos alunos já se desviam dela, entendeu? [...] Por exemplo, a disciplina de ‘Pedagogia de Paulo Freire’ que eu fiz lançou no semestre que eu fiz e não foi mais lançada, entendeu? A ‘Dialogicidade’ foi lançada pelo professor X, será que vai ser lançada de novo esse semestre? [...] Então, o que eu quero dizer é isso: **pra ter essas práticas, primeiro tem que ter essa valorização da necessidade. Tem que se mostrar que aquele conhecimento é necessário.** [...] Então, pra ter essas práticas na própria faculdade, tem que mostrar que aquilo ali é realmente relevante. Tem que ser relevante até pro próprio professor, se não, o professor não vai nem querer ofertar a disciplina. E tendo obrigatória, vai ter que lançar, é obrigatória daquele semestre, entendeu? Então essa é a ideia, mais ou menos, pra começar a desenvolver, porque a partir daí, **tendo essa disciplina mais valorizada**, a gente pode trabalhar a questão do grupo de estudo, a gente pode trabalhar com colóquios, com seminários, que nisso aí, acaba envolvendo o professor. **Aí o professor entra nisso aí, queira ou não queira, ele acaba mudando um pouco a metodologia de trabalho até pelo próprio hábito.** (Roxo, p. 7-8)

Roxo acredita que para haver a efetivação da EDF na faculdade, deve haver primeiramente uma valorização desta no currículo. Para que isto ocorra, é preciso que o coletivo da faculdade reconheça a importância da mesma. Isso abre a possibilidade de um círculo virtuoso, através do qual haverá uma valorização dessa proposta cada vez maior por parte do corpo docente, do corpo discente etc., melhor dizendo, do coletivo da faculdade.

Paulo Freire diz que a libertação só poderia ocorrer através do oprimido, **o oprimido é que tem que libertar o opressor**, porque no caso, **que tá na ignorância é o opressor que oprime**. Então, sabe, é o que a gente tá tentando fazer, **a gente** (os estudantes) **que tá sendo prejudicado, é que tá tomando a iniciativa, quando na verdade não deveria ser nós que deveríamos tomar essa postura**. No caso, enquanto estudante, reconhecer... [...] A partir do momento que eu tô sendo oprimido por essa falta (da disciplina), era de se esperar que a pessoa que tá se sentindo assim, tomasse a iniciativa de resolver o problema. [...] Porque o tempo passa rápido, **se você ignora isso hoje, dois semestres, três semestres, corre o risco de daqui a cinco, dez anos, não ter mais nem a disciplina**. (Roxo, p. 8)

Esta fala mostra que os estudantes reconhecem que estão sendo prejudicados pelo currículo, e que é importante tomarem a iniciativa de transformar isso. Associam inclusive essa situação à uma relação de opressão na qual se veem oprimidos, subjugados a um currículo que lhes impõem uma falta. Demonstra a relevância dessa “luta”, para que as disciplinas de Paulo Freire não acabem sendo excluídas do curso definitivamente. Finalizamos retomando o pensamento de Freire citado por Roxo: “o oprimido é que tem que libertar o opressor”.

No curso de Pedagogia é uma disciplina optativa, a ‘educação de Paulo Freire’. É optativa, que deveria ser obrigatória, e **eu penso** nesse sentido, **que deveria ser uma educação**, digamos, deveria ser **pautada no curso de Pedagogia**. (Amarelo, p. 3)

Vemos neste depoimento uma afirmativa recorrente em diversas entrevistas que dizem respeito à questão da obrigatoriedade da(s) disciplina(s) que porta(m) a proposta pedagógica freireana, a dialogicidade, que ela seja “pautada no curso de Pedagogia”, conforme destaca Amarelo.

Eu, como estudante de graduação, eu acho assim, que **era pra estudar mais Paulo Freire... era pra ter uma disciplina obrigatória!** Porque não? Assim, por exemplo, eu sou do turno da noite. O turno da noite [...] é voltado pra educação de jovens e adultos. Então, a gente poderia

ter estudado mais Paulo Freire, [...]. **Esse estudo de Paulo Freire fica muito superficial.** [...]. **Tinha que ter Paulo Freire! Mas quem não vai** (cursar as disciplinas optativas)? **Não sabe, entendeu, então, a gente tinha que ter essa disciplina!** [...] **Eu acho que é importante.** Isso! Aí, quer dizer, a gente só leu dois livros, nessa disciplina optativa, e pronto! Sabe, cinco anos aqui [risos], e só leu dois livros de Paulo Freire! (Lilás, p. 5)

Lilás, estudante do curso noturno, estranha que, mesmo diante do fato de sua formação ser voltada para a EJA, tenha estudado tão superficialmente Paulo Freire. Segundo ela, “era pra estudar mais Paulo Freire... era pra ter uma disciplina obrigatória!”, “Tinha que ter Paulo Freire”. E nos esclarece que esta abordagem apenas aparece em disciplinas optativas! Isto pode transparecer uma proposta secundária ou irrelevante, pois se fosse importante seria obrigatória. Diz que por desconhecimento acontece de o(a) estudante deixar de lado este estudo, tal como se observa em sua fala. Reforça dizendo: “...a gente tinha que ter essa disciplina! [...] Eu acho que é importante. [...] cinco anos aqui [risos], e só leu dois livros de Paulo Freire!”, o que demonstra uma falta de maior aprofundamento.

[...] tipo, **teve essa disciplina optativa, ‘Dialogicidade’, as pessoas que fizeram, com certeza, elas já têm uma nova visão,** e aí elas vão apontando, e eu acho que assim parte do currículo, também. É, ela é optativa, aí alguns vão conseguir se sobressair, se pegar uma leitura, porque eles (os professores) citam Paulo Freire, mas eu acho que nas leituras... **Nunca, eu acho, um professor pediu pra fazer alguma coisa sobre Paulo Freire a não ser o X, o único** que... entendeu? (Verde, p. 4)

Verde, por sua vez, afirmativamente assume as conquistas que teve ao optar pela disciplina optativa, ‘Dialogicidade’. Ela anuncia que: “as pessoas que fizeram, com certeza, elas já tem uma nova visão”. Por outro lado, agrava o quadro ao dizer que: “Nunca, eu acho, um professor pediu pra fazer alguma coisa sobre Paulo Freire a não ser o X, o único [...]”, o que assinala mais uma vez uma grande falta desses estudos.

[...] aí eu acho que **é possível se houver a possibilidade do currículo...** Porque optativa quando o pessoal faz: **‘ah! dialogicidade, vou só conversar sobre Paulo Freire’,** as pessoas têm essa visão ingênua. [...] **‘Ah, deve ser moleza e tal’.** E, na verdade, essa troca que houve em sala na disciplina foi muito boa, foi muito rica e o X esclareceu muitas coisas, então eu acho que essa disciplina deveria ser obrigatória. [...] Porque ele (Paulo Freire) **é referência na educação brasileira.** [...] Se ele foi pedagogo ou não foi, [risos] enfim, mas só

que eu acho que... ele educou, o método dele é bom, é válido, eu acho que **essa disciplina tem que ser obrigatória sim!** (Verde, p. 5-6)

Esta colaboradora de nossa pesquisa continua a assumir o quanto é importante que essa disciplina tenha um outro *status* no currículo, pois isto abriria possibilidades mais amplas ao conjunto dos(as) estudantes. Comenta que alguns(mas), por desconhecimento, chegam a considerar que a disciplina optativa que aborda a proposta freireana trata apenas de conversas sobre Paulo Freire, “as pessoas têm essa visão ingênua. [...] ‘Ah, deve ser moleza e tal’. E, na verdade, essa troca que houve em sala na disciplina foi muito boa, foi muito rica e o X esclareceu muitas coisas, então eu acho que essa disciplina deveria ser obrigatória”. Agrega ainda a lembrança de que Paulo Freire é referência essencial na educação brasileira. “Ele educou, o método dele é bom, é válido, eu acho que essa disciplina tem que ser obrigatória sim!”.

[...] seria **imprescindível no curso de Pedagogia**, principalmente noturno, que é voltado pra educação de jovens e adultos, ter uma disciplina direcionada, obrigatória... **Tem uma disciplina que fala sobre Paulo Freire no curso inteiro, que é optativa e o horário é inacessível para a maioria dos graduandos.** (Rosa, p. 2)

Para Rosa, o acesso a uma disciplina obrigatória que traga uma abordagem freireana, “[...] seria imprescindível no curso de pedagogia, principalmente noturno, que é voltado pra educação de jovens e adultos”. Ainda diz que uma disciplina optativa carrega o problema de ser oferecida, e quando o é, muitas vezes “o horário é inacessível para a maioria dos graduandos”.

Eu tive uma disciplina, que foi ‘Pedagogia de Paulo Freire’, agora eu confesso que ficou muito vago. **Acho que até uma grande falha num curso de Pedagogia, sem ter esse aprofundamento.** [...] Mas eu não senti, **eu não me sinto assim uma conhecedora** de Paulo Freire. **O nome do centro acadêmico é C.A. Paulo Freire** (essa estudante faz parte da atual gestão do C.A.), **mas eu acho que tenho essa deficiência.** (Vermelho, p. 1-2)

Vermelho traz para este debate o reconhecimento de que como está a contribuição acerca de Paulo Freire, que se dá de modo muito vago. Em seu comentário demarca que há “uma grande falha num curso de Pedagogia, sem ter esse aprofundamento”. Lembra ainda a incoerência de certos fatos, tais como o nome do centro acadêmico ser Paulo Freire, ao

mesmo tempo em que ele não é estudado como deveria no curso. Vermelho fecha este trecho da entrevista dizendo de sua deficiência de conhecimento acerca dessa proposta educacional.

[...]. **Rápidas pinceladas que os professores citavam**, de alguns professores **de didática, de docência, estágio no ensino fundamental** também... aí a gente que ia atrás mesmo, não pra estudar muito porque quem trabalha é muito complicado parar o que tá estudando pra estudar uma coisa assim, que não esteja relacionada com aquele momento... Mas, assim, **são textos soltos que os professores indicam**... métodos soltos... a questão da educação bancária, que a gente escuta muito falar na faculdade, só depósito de conteúdos, mas muito por cima mesmo... muito superficial. (Rosa, p. 2)

Rosa apresenta que em várias disciplinas foram experimentados alguns estudos de Freire, mesmo que com “rápidas pinceladas que os professores citavam”, o que confirma que esta abordagem pode e deve permear todas as disciplinas e estudos que envolvem o curso de Pedagogia, tanto de modo transversal e interdisciplinar, como com a oferta de uma disciplina que trate sobre o tema.

Antes de trazer a apresentação e problematização dos próximos temas, queremos retomar a compreensão da dialogicidade freireana como proposta ampla de educação, de leitura de mundo, que tem como princípio fundante o diálogo. É outro paradigma educativo pautado na lógica de que ninguém se educa sozinho, mas que nos educamos mutuamente (FREIRE, 2005).

Reconhecemos que há outros autores que abordam o diálogo, mas reafirmamos que ele é tomado aqui na perspectiva freireana, portanto numa compreensão de que o diálogo implica numa relação política, horizontal, em que os dialogantes mutuamente compartilham informações e potencializam conhecimentos e saberes tecidos neste processo, assim, desse modo, o diálogo freireano é o eixo fundante e fundamental da dialogicidade, proposta no contexto de uma Teoria Dialógica de Ação. Esta, por sua vez, envolve quatro pilares constituintes, que são: a organização, colaboração, unir para a libertação e síntese cultural.

Entendemos a partir de Freire que dialogicidade é muito mais do que um método; dialogicidade é uma proposta teórica que engloba princípios, propósitos, intencionalidades, opções políticas etc.

Para nos ajudar na compreensão dos trechos de entrevistas que vem em seguida, fizemos articulações entre os princípios da dialógica freireana e algumas metáforas categoriais da PER, tais como:

A **supra-alteridade**, que significa “o respeito à diversidade e pluralidade de ideias e manifestação d@ outr@ diferente e por isto mesmo capaz de enriquecer o saber anterior de cada um dos dialogantes”, e pode ainda “ser compreendida como a disposição de se colocar no lugar d@ outr@ cognitiva, afetiva, sensitiva e intuitivamente; é o reconhecimento d@ outr@ como autor(a) epistêmic@, ou seja como responsável pela autoria dos conhecimentos que tece em suas relações significativas” (FIGUEIREDO, 2009b).

O **saber parceiro**, que “resulta do diálogo entre saberes distintos gerando um novo saber mais rico e abrangente, compartilhado”. A metáfora de **autores(as) epistêmicos(as)**, que traz “a noção clara de que todos os envolvidos nas relações são simultaneamente aprendentes e ensinantes, capazes de reconstruir e construir novos conhecimentos e saberes” (op. cit.). A **equidade**, que pressupõe que “se ofereça mais a quem mais necessita”.

A **afetividade**, “que representa uma dimensão essencial para os aprendentes em formação, pois é nela que se encontra a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação” (op. cit.). A concepção de **grupo-aprendente – aprendente-grupo**, “que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os aprendentes que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos” (op. cit.). A **ecopráxis**, que “potencializa pensar a ação, dentro de uma compreensão que se amplia permanentemente, ao reconhecer que os limites são transitórios, mantendo a tensão entre o que é e o que pode ser” (op. cit.).

DIÁLOGO

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem buscar a verdade, mas impor a sua. (FREIRE, 2005, p. 91)

Para Freire, diálogo não é mera conversa, troca de informação entre os permutantes, pois carrega pressupostos basilares para sua efetivação plena. Pressupostos como a amorosidade, a humildade, a fé no(a) outro(a), a esperança de que é possível um mundo

melhor e mais equânime, a criticidade, e o próprio diálogo em si, que estão intrinsecamente ligados, assim como outros aspectos importantes, como a contextualização, a politicidade, o caráter transformador desta proposta.

Vejamos as falas dos(as) estudantes sobre esse tema:

Em sua maioria, tanto professores, quanto a própria diretoria da faculdade, é... com os próprios colegas. Eu digo assim: existe (o diálogo), **a grande maioria desenvolve o diálogo aqui na faculdade**, agora tem, tem umas exceções aí, mas é a minoria. (Roxo, p. 8)

Sobre o diálogo, vemos como interessante destacar, nessa fala de Roxo, que ele afirma que “a grande maioria desenvolve o diálogo aqui na faculdade”. Questionamo-nos: será que essa expressão desenvolve está relacionada a uma dimensão pragmática, no sentido de que os(as) professores(as) “utilizam” o diálogo como mero instrumento para melhorar ou facilitar a prática pedagógica? Ou será que ele quer dizer que há uma intenção verdadeira em desenvolver o diálogo no sentido de fazê-lo existir cada vez mais, ampliá-lo?

Tem alguns professores que realmente tinham o diálogo, outros professores não, era uma vez sim, umas três não... e tinha professor que não! Muito, assim, o conteúdo, vamos transmitir o conteúdo, e pronto e acabou a conversa. (Lilás, p. 6)

Nesta fala de Lilás aparece uma afirmação recorrente nos relatos dos(as) demais estudantes entrevistados(as), que se relaciona com o fato de que tem havido na faculdade de educação alguns(mas) professores(as) que têm se disposto a dialogar, no entanto, conforme esclarece ela, “alguns professores que realmente tinham o diálogo, outros professores não, era uma vez sim, umas três não... e tinha professor que não!”, o que demonstra que isto tem acontecido apenas em alguns momentos e dependendo de cada professor(a).

Diálogo apareceu na disciplina de ‘educação ambiental como tema transversal’, **através dos trabalhos em grupos e o professor também explicou através dos slides o que é realmente o diálogo e o que é uma educação dialógica, na visão de Freire.** [...] Na prática... acho que **um pouco na disciplina de ‘psicologia’, não a educação dialógica, mas a importância que os professores dizem que você tem de ouvir os alunos e o que é que os alunos pensam.** Mais na disciplina de ‘psicologia’. (Amarelo, p. 6)

Amarelo nos mostra que, em sua formação, o diálogo aconteceu em alguns momentos, em duas disciplinas: “apareceu na disciplina de ‘educação ambiental como tema transversal’”,

“um pouco na disciplina de ‘psicologia’”. É importante ressaltar que ela mostra que esse contato apareceu de duas formas: pela própria vivência, como por exemplo “através dos trabalhos em grupos”, como também pela teorização, estudo do mesmo, conforme explicita: “o professor também explicou através dos *slides* o que é realmente o diálogo e o que é uma educação dialógica, na visão de Freire” e na outra disciplina: “não a educação dialógica, mas a importância que os professores dizem que você tem de ouvir os alunos e o que é que os alunos pensam”.

Eu **não tive muito diálogo com meus professores** não [risos]. Eu acho que **com relação a trabalhos**, a seminários, ‘ah!, professor, como é que a gente pode fazer?’, mas, assim, **com relação a trocas de experiências, de conteúdo, é mais aquilo, você é a pessoa que não sabe e o professor é o que sabe** e, acaba que **existe um diálogo, assim, por cima, não é aprofundado e de fato não é diálogo, o professor diz uma coisa e você diz outra e as coisas não...** [...] É eu ainda, é, persisto assim em poucos professores. **Poucos**, como eu comentei, que tiveram, que **de fato você sentiu que existia essa troca**, mas foram poucos, poucos. (Vermelho, p. 4)

Quando afirma “não tive muito diálogo com meus professores”, Vermelho demonstra que compreende o diálogo como instância maior que não se restringe a simples troca de informações, o que fica evidente nesta sua fala: “existe um diálogo, assim, por cima, não é aprofundado e de fato não é diálogo, o professor diz uma coisa e você diz outra e as coisas não...”. Retoma o que já foi demonstrado por vários outros(as) entrevistados(as), que ainda há uma predominância de práticas bancárias de educação no curso de Pedagogia, quando alega que “é mais aquilo, você é a pessoa que não sabe e o professor é o que sabe”.

Diálogo... eu já te disse, **em algumas poucas disciplinas aconteceram...** [...] **a minoria, com certeza.** [...] Porque em algumas disciplinas, uma, na verdade, **a professora incentivava bastante, usava métodos e metodologias diferentes pra que essa participação ocorresse.** E outra, o curso era também **na parte da tarde, os alunos são um pouco mais motivados**, entendeu, **a participarem** mesmo. (Rosa, p. 4)

Este depoimento de Rosa corrobora com outras afirmativas de que a dialogicidade vem sendo de alguma maneira experimentada, apesar de acontecer “em algumas poucas disciplinas aconteceram... [...] a minoria, com certeza”. Destaca um exemplo marcante para ela, em que “a professora incentivava bastante, usava métodos e metodologias diferentes pra que essa participação ocorresse”.

Eu acho que, falando do geral, desses cinco anos que eu passei aqui, eu acho que **foi muito proveitoso em relação a diálogo**. [...] Eu fiz disciplinas no diurno, agora no final do curso, e fiz disciplinas no noturno, que é o meu curso normal. Então eu vejo, eu percebi que **no curso noturno a propriedade maior da turma e com o professor é do diálogo! Diferentemente do diurno, que é mais, é texto, trabalho, provas, provas mesmo, de realmente botar a cadeira uma atrás da outra, coisa que no noturno nós não tínhamos**, sabe? E eu ‘**valha, meu Deus!, o que é isso? Voltei pra escola!**’, porque não era como o noturno. E eu lembro que uma vez **uma menina** do diurno **comentou** que assim, **que o curso diurno é voltado** pra isso: **pros estudos, pras leituras, e à noite, é voltado pelos conhecimentos que os alunos têm!**, Daí vem o diálogo ser mais forte (no noturno) do que pelo turno da manhã. (Marrom, p. 4)

O momento de aula é o momento de discussão, com o que você já traz do seu trabalho, da sua vida, com o conhecimento do professor tá apropriando naquele momento. (Marrom, p. 5)

Em seu depoimento, Marrom confirma que há alguns ensaios de dialogicidade na faculdade, e afirma que, no geral, “foi muito proveitoso em relação a diálogo” e que “o momento de aula é o momento de discussão, com o que você já traz do seu trabalho, da sua vida”. Há um ponto interessante em sua fala, que denota que, em seu entendimento, há uma predominância da educação bancária no curso diurno, em contraposição à existência de ações dialogais com maior frequência no noturno. Ela assevera que “no curso noturno a propriedade maior da turma e com o professor é do diálogo! Diferentemente do diurno, que é mais, é texto, trabalho, provas, provas mesmo, de realmente botar a cadeira uma atrás da outra, coisa que no noturno nós não tínhamos, sabe?”. Demonstra ainda um estranhamento em relação a isso, quando expressa: “Valha meu Deus! O que é isso? Voltei pra escola!”, ao mesmo tempo em que deixa implícito que crê que a EB, que deveria existir só na escola, não na universidade.

Entre estudante e o professor, eu tive pouco (diálogo), se eu for considerar todos os professores. [...] Diálogo, essa dialogicidade, **que se preocupavam em dialogar comigo, em ouvir, em discutir, em debater, foram poucos!** Que utilizaram mesmo com propriedade o tema que eles *tavam* abordando naquele momento. **Foram poucos que realmente marcaram e que realmente trouxeram assim contributos pra formação. Entre estudante e estudante, eu acho que o diálogo é maior**, mas assim, eu acho que existem... eu acho **muito difícil os estudantes da noite** [...] eles são da noite, **trabalham o dia todo, vem cansado, e aí tem que ter mais paciência pra ir debater, pra dialogar** sobre determinados assuntos. Tem que ter uma

motivação maior, assim, individual [...]. Mas existe esse diálogo entre os estudantes. (Laranja, p. 5)

Laranja contribui com o que vimos observando nas outras falas, que as tentativas de prática da educação dialógica acontecem de maneira escassa no curso, pois “eu tive pouco (diálogo), se eu for considerar todos os professores”. Por outro lado, ressalta que mesmo assim, esses ensaios são significativos, “Foram poucos que realmente marcaram e que realmente trouxeram assim contributos pra formação”. Afirma que o diálogo é mais comum para os estudantes entre si, talvez por ainda haver uma separação hierárquica entre professores e estudantes. Entretanto, informa que há fatores que dificultam, como a desmotivação causada pelo cansaço, e que por isso “Tem que ter uma motivação maior, assim, individual”, e que mesmo assim, “existe esse diálogo entre os estudantes”.

AFETIVIDADE (AMOROSIDADE)

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos [seres humanos]. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo. [...] é uma ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os [seres humanos]. [...] Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. (FREIRE, 2005, p. 91-92).

Começamos este trecho do trabalho informando que em nossa pesquisa utilizamos a categoria afetividade ao invés da amorosidade, tal como propõe Paulo Freire, porém nosso intuito é verificar os afetos, com destaque para o “amor”, princípio essencial da amorosidade. Nesse sentido começamos pelo depoimento de Roxo...

Existe a importância de trabalhar esse diálogo, Porque **quando você vai começar a entender o seu aluno, tentar conhecer**, que o aluno não significa só um número na chamada, você saber o nome do aluno, [...] que você **consegue criar um elo de afinidade, eu não digo amizade, amizade, ninguém é obrigado a ser amigo, não, amizade é outra coisa que se constrói posteriormente. Eu digo é de respeito, de afetividade, entendeu? É alguém que você pode confiar.** [...] Então, eu acredito assim, que pra você fazer uma educação dialógica, pra você desenvolver uma educação como essa, você vai ter que ter uma afetividade por esse aluno, porque **sem essa afetividade, é impossível! Como é que você vai dialogar com alguém que você não respeita?** [...] **O diálogo é mais que conversar, eu posso conversar com você sem tá dialogando com você. Como? Eu posso tá escutando, mas sem dar valor pro que você tá falando.** Porque **o diálogo implica** isso, esse

reconhecimento, esse respeito, essa valoração do seu conhecimento. (Roxo, p. 3-4)

Aqui o(a) estudante começa fazendo um interessante comentário, é importante “trabalhar esse diálogo”, ou seja assume que o diálogo exige trabalho, esforço, ação intencionada. Constata que esse trabalho passa pela afetividade que lhe impulsiona a tentar entender, conhecer seu estudante. Se dispõe a visibilizar e humanizar seus parceiros na relação educativa. “... o aluno não significa apenas um número na chamada...”. “Eu digo é de respeito, de afetividade, entendeu? É alguém que você pode confiar”. Ele reconhece a importância da afetividade e do respeito, da confiança mútua para que haja o verdadeiro diálogo, que para ele é mais que conversar, é mais que uma troca superficial de informações.

Com os professores, acho que é mais conversa de corredor, por exemplo, eu nunca sentei pra tomar um café com um professor. [...] eu *tava* no debate [...], eu *tava* chateado, [...] aí eu disse: ‘olha, vocês que são diretores, não fiquem só lá no gabinete não, procurem conhecer os alunos’. Aí tem aqui a cantina da Gina, que é o nosso espaço de socialização, aí eu disse pra ela: ‘se quiser tomar um cafezinho com a gente, apareça lá, a gente tá sempre lá’, aí ela disse: ‘tá certo, eu vou tomar’, até hoje eu tô esperando esse café! [risos]. [...] **Já em sala de aula, como eu respondi na pergunta anterior, é diferente, porque eu acredito que essa pergunta se refere ao campo pessoal, assim, mais... [...] porque se for em sala de aula, é uma coisa, você procurar ter aquele contato, procurar conhecer o aluno...** (Roxo, p. 9)

Com esta fala somos convocadas a advertir que é possível um equívoco de interpretação do papel da afetividade quando a mesma se apresenta como uma afetividade limitada, pseudoafetividade, na qual a mesma aparece como um instrumento da dialogicidade.

Eu acredito assim, que não existe não, sabe, não existe essa questão de afetividade mesmo. Agora, assim, o que acontece? Acontece que os **alunos** que fazem projetos, que são bolsistas deles, aí sim! [...] **Porque eu entendo assim, como é que eu vou ter uma afetividade com você, se eu não sentar pra conversar com você, não tomar um café com você.** [...] Aí eu acho que não ocorre não. (Roxo, p. 10)

Essa fala demonstra que o(a) estudante gostaria que houvesse mais aproximação afetiva entre os professores e estudantes, uma “*cafetividade*”, o que para ele não há. Entretanto, aqui também coloca a afetividade como método a ser “utilizado” na sala de aula pelo professor. Mostra que quando há uma convivência maior entre estudantes e professores,

inclusive para além da sala de aula, é mais viável que haja ligação, que pode facilitar a afetividade.

Eu acho que é a mesma coisa... Porque quando se preocupa com essa coisa, com a contextualização, muitas vezes, se preocupa com afetividade, porque você se aproxima mais dos alunos, fica mais perto dos seus alunos. Isso não quer dizer que todo professor que contextualizava tinha afetividade! [risos] Mas, assim, alguns utilizavam, poucos utilizavam, mais assim de aproximação com o aluno, de entender o aluno, eu acho que é mais ou menos isso afetividade. (Lilás, p. 7)

Neste depoimento constatamos uma relação interessante entre afetividade e contextualização, provavelmente, por entendermos que para haver contextualização, faz-se necessário conhecimento mínimo do estudante, uma aproximação do mesmo. Porém, Lilás destaca que pode haver uma tentativa de contextualização sem afetividade, pois esta implica em uma disposição, uma abertura para se efetivar os laços afetivos.

Questão da afetividade, eu acho que, **durante a graduação**, pra mim, **eu vivenciei, tanto nas disciplinas como...** Questão dos professores, **em sala de aula**. Porque eu sempre busquei estudar, assim, tentar estudar **mais do que os meus colegas, e sempre respeitar os professores dentro do limite deles, não importava se o professor era ruim, eu tentava estudar mais, e os professores respeitavam e começava a fazer amizade. A partir do momento que o professor me respeitava, isso tava envolvendo a questão da afetividade.** (Amarelo, p. 7)

Amarelo traz-nos uma fala que nos alerta para uma compreensão da afetividade dentro de uma outra dinâmica, que a associa ao interesse em estudar, para se destacar dos demais, para ser “mais do que os meus colegas”, e assim poder ser alvo do afeto dos(as) professores(as). Associa ainda a afetividade ao respeito.

Afetividade aqui eu acho que aconteceu em todos os... envolvendo vários setores. Tanto que existe afetividade negativa, e existe porque envolve, eu acho que aconteceu pelo lado bom, o professor respeitar o conhecimento do aluno, respeitar o modo do aluno pensar, a sua forma dele se vestir, de se comportar em sala de aula. Até mesmo na hora de dar um seminário, onde o aluno fica nervoso, essas coisas, tudo isso pra mim envolve afetividade. Eu vivenciei dessa parte aí negativa, e **também positiva, o professor entender que o conhecimento era produzido ao longo do tempo, que exige um tempo aqui na Pedagogia e vivenciei também por**

professores que não tá nem aí pra isso, a questão da afetividade, o que importa é jogar conhecimento, é a ciência, o cara faz o que quiser, que estude por conta própria. (Amarelo, p. 8)

Na continuação de seu depoimento, Amarelo ressalta que a afetividade está relacionada a aspectos positivos e também negativos, e que, pelo lado positivo, se vincula ao respeito pelo(a) estudante, pelo seu “modo do aluno pensar, a sua forma dele se vestir, de se comportar em sala de aula”. Exemplificando o lado negativo da afetividade, ele comenta da indiferença do(a) professor(a), “até mesmo na hora de dar um seminário, onde o aluno fica nervoso”, o que nesse caso pode denotar um interesse pelo que o estudante apresenta como resultado de seu estudo, numa avaliação meramente cognitivista.

Vixe, eu acho que é um negócio assim bem frio, mesmo. [...] Dos professores. A relação do professor ali e estudante aqui. Assim, alguns, que, por exemplo, os bolsistas, você participar de um grupo de estudos de um, então a relação era mais próxima. [...] Da turma em geral, não, bem distante mesmo. A maioria. [...] Tinha uma professora de psicologia que, o pessoal trocava mais informações pessoais com ela, via como era que tava a situação em casa, o que tava influenciando nos estudos. [...] Só essa. [...] É difícil. (Vermelho, p. 5-6)

A fala de Vermelho transparece um grande distanciamento afetivo entre professores e estudantes, pois acha que “é um negócio assim bem frio, mesmo”, e “da turma em geral, não, bem distante mesmo”. Acredita que quando há uma convivência maior entre estes(as), como por exemplo, no caso de “participar de um grupo de estudos”, de pesquisas comuns, é possível maior aproximação que potencializa a afetividade. Destaca ainda que a afetividade envolve interesse pelas questões pessoais dos estudantes.

Conta bastante! Até é um dos motivos que eu fiz duas disciplinas com a mesma professora, justamente por isso, porque ela sabia cativar os alunos. De um jeito simples, desse jeito, como é que eu posso dizer, que realmente atraía a atenção dos alunos, atraía o interesse pra fazer as disciplinas, era justamente o diálogo, a afetividade que envolvia. (Rosa, p. 5)

Rosa fala da relação intrínseca entre afetividade e diálogo, entre interesse e afeto. Exemplifica com a sua escolha de cursar “duas disciplinas com a mesma professora, justamente por isso, porque ela sabia cativar”, e que para fazê-lo não necessitava de nada muito complexo, pois o fazia “de um jeito simples”.

Olha, assim, **eu tive professores muito, muito bons mesmo, que acompanharam a gente, que davam aquela atenção, que buscavam saber porque tinha feito daquele jeito ou porque não fez da forma que você poderia fazer, mas também tem outros professores que *chega*, dá sua aula, vai embora.** Quando eu tava chegando agora, eu vi um professor desses, [...] ele chega, dá a aula dele e quando eu fiz a disciplina com ele, eu tinha essa questão do horário horrível, que eu saía às 6hrs (do trabalho) e ele chegava às 6 e meia, fazia a chamada 6 e meia e quem não tivesse levava falta. E você podia falar, ‘tava trabalhando, tava num sei aonde’, e ele não queria saber! E eu tive que trocar o horário dessa disciplina dele pro segundo horário, de 8 horas, com esse mesmo professor, pra poder dar tempo. E quando eu passei agora na sala só tinha ele e mais quatro alunos. (Marrom, p. 6)

Marrom destaca a relevância da afetividade amorosa, cuidadosa, atenta, pois diz que “professores muito, muito bons mesmo, que acompanharam a gente, que davam aquela atenção, que buscavam saber porque tinha feito daquele jeito ou porque não fez da forma que você poderia fazer”. Por outro lado, reforça que há ainda práticas ausentes de envolvimento, de amorosidade, quando afirma que “tem outros professores que *chega*, dá sua aula, vai embora”.

Acho que **houve muito, com os meus colegas, com alguns professores, com outros não.** Houve. [...] Eu vejo, por exemplo, afetividade, por exemplo, entre os professores e os alunos, **aquele professor que, assim, que é legal, que é, assim, que é legal com a turma, que é acessível,** porque eu tive vários professores aqui que é acessível, **ou seja, você tá com algum problema de alguma coisa, e você senta,** como teve outros... [...]. Eu vejo, assim, por exemplo, afetividade houve sim... **teve com outros professores que eu acho que não rola,** por exemplo, eu vejo assim, professores, por exemplo, **que é meio áspero** assim, com a turma, existe. Existe aqui na faculdade muitos professores **que são grosseiros,** professores e professoras... Em relação a um aluno, por exemplo, dizer, a aluna vai dizer que vai chegar atrasada, por exemplo, e ela dizer: você devia não se matricular numa disciplina nesse horário, você vai trabalhar ou você vai estudar? Uma professora dessas, **a afetividade ali, pra mim, já não existe muito,** porque quando ela já deixa dito isso, é porque ela quer viver é trancada assim. Então, eu acho que não vai rolar muito afetividade. Então, é uma professora que você fica meio retraído com uma pessoa dessa! (Azul. p. 7)

Azul acredita que a afetividade existe quando há uma abertura do(a) professor para compreender o(a) estudante, para escuta amorosa, para a atenção diante das dificuldades e

carências dos(as) estudantes, e que quando isso não acontece, “a afetividade ali, pra mim, já não existe muito”, o que demonstra que associa diretamente a afetividade à amorosidade. Por outro lado, destaca que não há afetividade quando o(a) professor(a) se comporta de forma grosseira, com aspereza, insensível, “ela quer viver é trancada assim. Então, eu acho que não vai rolar muito afetividade”. Nessas circunstâncias, o(a) estudante, segundo Azul, “fica meio retraído”.

De poucos professores... Não!, na verdade foi vivenciado o tempo inteiro por mim, porque o professor que não é... **que é mais tradicional, só aceita a linha de pensamento dele, e o professor que é mais desleixado, tá envolvendo afetividade aí**, ele tá trazendo um sentimento ali, às vezes é um sentimento de... **então é afetividade também**. Dessa forma foi vivenciada. **É uma afetividade mais, vamos supor, negativa**, porque a afetividade, **ela tá relacionada a sentimentos agradáveis e desagradáveis**, dessa forma, a afetividade foi vivenciada durante todo o curso. E também **em momentos positivos**, o professor, tava ali junto, **dialogando, conflitando, discutindo, debatendo, não dava moleza, cobrava de você, incentivava, estimulava**. Então, **essa afetividade, ela gera um crescimento intelectual muito grande!** Porque estimula a estudar mais, ele lhe dá esse incentivo. (Laranja, p. 7)

Laranja reconhece a predominância da afetividade “negativa”, quando o professor(a) se comporta de modo “mais tradicional, só aceita a linha de pensamento dele”, como também em relação ao “professor que é mais desleixado”. Reconhece, portanto, a dupla possibilidade da dimensão afetiva se manifestar, “relacionada a sentimentos agradáveis e desagradáveis”. Daí informa que “a afetividade foi vivenciada durante todo o curso”. Quanto aos momentos em que reconhece a afetividade positiva, constata que a mesma pode ocorrer ainda numa perspectiva conflituosa, tal como quando “o professor tava ali junto, dialogando, conflitando, discutindo, debatendo, não dava moleza, cobrava de você, incentivava, estimulava. Então, essa afetividade, ela gera um crescimento intelectual muito grande!”. Em outras palavras, nesse cenário a afetividade se manifesta como estímulo, incentivo ao estudo.

HUMILDADE

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um [ser humano] diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço *outros eu*? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me

sinto ofendido por ela? Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão [humano] quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há [seres humanos] que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 92-93).

Neste tópico, tratamos as falas dos(as) estudantes entrevistados(as) relacionadas à humildade por parte dos(as) professores(as), lembrando que aquele(a) que se considera cheio(a), completo(a), preenchido(a) de conhecimentos, dono(a) do saber, extingue a possibilidade de aprender, principalmente com o(a) outro(a), com o(a) diferente. “A caneca que se acredita cheia, não pode ser mais enchida”.

Vejamos o que eles(as) disseram:

Na verdade, **eles** (os professores) **ainda estão nessa parte de achar que eles que sabem, que é do jeito deles**. Porque **uma coisa é** você em sala de aula, incitar o diálogo, **incitar o debate e aceitar o contrário**. **Outra coisa é** você fazer de conta que incita esse debate, **mas você dizer: ‘não, é do jeito que eu quero’**. Uma coisa que aconteceu com alguns professores, tipo assim, **é o que ele diz!** Ele coloca o debate, mas no final... (Roxo, p. 1)

Esta fala de Roxo pode expressar que há ainda predominância de uma postura de superioridade do(a) professor em relação ao educando, quando afirma que demonstram com suas atitudes “que eles que sabem, que é do jeito deles”. Parece-nos que aparece aqui também uma referência a momentos de pseudodiálogo, em que acontece o debate, mas de uma forma limitada, sem a escuta afetiva e sem que haja verdadeiramente abertura para escutar o(a) outro(a) e aceitar suas contribuições, “porque uma coisa é você em sala de aula, incitar o diálogo, incitar o debate e aceitar o contrário. Outra coisa é você fazer de conta que incita esse debate, mas você dizer: ‘não, é do jeito que eu quero’”.

Se não há o contrário, se não há um espaço pra objeção, pro questionamento. [...] **Eles tão no sistema construtivista, mas do outro lado, na cabeça deles, ainda é uma educação bancária. Embora as cadeiras estejam em círculo, na sua mente, ele ainda tá sendo um ditador, na sua mente, ele é quem manda:** ‘tá aqui, isso aqui não é, isso aqui é certo’, então pronto acabou a história! (Roxo, p. 1-2)

Podemos inferir, a partir da afirmação “eles tão no sistema construtivista, mas do outro lado, na cabeça deles, ainda é uma educação bancária”, que o(a) próprio(a) professor(a) às vezes desconhece que está tendo atitudes autoritárias, arrogantes, pois “embora as cadeiras

estejam em círculo, na sua mente, ele ainda tá sendo um ditador, na sua mente, ele é quem manda”. Ou seja, mesmo tendo atitudes aparentemente dialógicas, no fim das contas, o que predomina é a postura autoritária, da ideia de superioridade do(a) professor e subalternização dos(as) estudantes. Há uma manutenção da lógica hegemônica na qual este circuito de controle e opressão mantém a lógica do sistema, portanto fortalece o *status quo* reinante. Nesse sentido, esta postura educativa é uma maneira regular de alimentar a sociedade opressora, colonializante e moderna na qual existe e cumpre um papel importante.

Eu acho que não, pelo menos, assim, **de grosseria, de ser aquela pessoa: ‘tome!’**, eu acho que não. **Ele não se mistura!** Sabe, aquela coisa que não... **Mas, não são arrogantes, não. Têm alguns. Aquele grupinho que é minoria**, tá [...]. Porque assim, **se você não aceita a opinião alheia ou o contraditório, você não pode ser humilde.** Porque é justamente a falta de humildade que impede de aceitar a opinião alheia, **porque o que assusta não é o fato de a pessoa estar certa, é a ideia de que você pode tá errado.** É tudo uma forma de defesa. (Roxo, p. 10)

Roxo, na continuação de seu depoimento, confirma que existe um distanciamento entre estudantes e professores(as), gerado pela falta de humildade, e enfatiza que apesar de que muitos “não são arrogantes”, por outro lado “ele não se mistura!”. Ou seja, mesmo que os professores não expressem isso de forma explícita, também não se abrem para a escuta, para a possibilidade de aprendizado com o(a) estudante. Algo que nos chama atenção é a ligação que Roxo faz entre falta de humildade e rejeição da opinião, do conhecimento, do(a) outro(a). Isso se dá, segundo Roxo, “porque o que assusta não é o fato de a pessoa estar certa, é a ideia de que você pode tá errado”.

A maioria, assim, **sempre quer se demonstrar como intelectual**, [...] já **tem muita** experiência, **aquela coisa, de professor acadêmico.** (Lilás, p. 2)

Interessante essa fala de Lilás que denuncia que os(as) professores(as) universitários(as): “A maioria, assim, sempre quer se demonstrar como intelectual”. Isto pode parecer algo natural, porém diante do fato de Lilás estar tratando da humildade, nos transparece que este fato, de terem muito estudo e experiência, os coloca em um patamar superior, o que denotaria uma postura de vaidade, vanglória.

Vivenciei, eu vou citar de novo a questão positiva, que tem alguns que *traz* isso consigo, e **tem outros que**, vamos dizer a palavra assim, que

‘se acha’, porque teve a oportunidade de fazer a pós-graduação em outras universidades fora do Brasil, e segue vários autores, que ‘se acha’. E **tem outros** que, por mais que tenha pós-doutorado, aqui mesmo na universidade brasileira, **que respeitam o aluno, que é humilde, tem várias produções, e que respeita o aluno, cumpre o seu papel de docente**. Eu acho que eu vivenciei nesses dois sentidos. (Amarelo, p. 8)

Corroborando com a fala anterior de Lilás, Amarelo destaca que há essa presunção por parte de alguns professores, como ele diz, de forma bastante interessante, “que ‘se acha’”, ou seja, consideram-se importantes, superiores. Por outro lado, mostra que existem alguns(mas) que mesmo tendo avançado mais nos estudos, têm uma postura horizontal, de respeito.

[risos, muitos risos] Humildade... [pensando e rindo] Em relação à humildade... **Acho que humildade, tem, tem alguns que tem, já tem outros que acho que são doutores, fizeram ‘phd’ não sei aonde, tem uns que chegam falando, mostrando, sempre frisa, eu acho que uma professora dessa não é muito humilde. Sempre quer frisar: ‘fiz isso e isso não sei aonde, e tal, e tal, e tal’, sempre falando disso, sempre mostrando, querendo dizer que ele... Com certeza, eles têm os estudos mais que... Com certeza, do que nós alunos, que ainda estamos..., mas faz questão de sempre falar, sempre, sempre, sempre.** (Azul, p. 8)

Mais um relato aponta para o fato de que alguns(mas) professores(as) agiriam desprovidos de humildade por estarem continuamente afirmando terem mais estudos. Por outro lado, alguns professores não se reconhecem superiores por estes fatos. Para Paulo Freire (2005), o conhecimento acadêmico em si, ou ter tido oportunidade de mais estudos não implicam em superioridade, mas em conhecimento diferente.

Ai, eu vou falar, mas não sei se tá certo. Eu acho que um professor que é mais humilde, eu não sei se a palavra é essa, **eu acho que quando é aquele que interage**, conversa mais com você, **mas não assim, sobre as coisas da faculdade, a aula**, tudo, mas aquele **que conversa mais com você**, tudo ali, **como por exemplo, o pátio, ali, que senta numa roda com os alunos**, eu acho que eu posso dizer desse exemplo. É mais esse assim... (Azul, p. 9)

Desta fala de Azul, podemos deduzir sua compreensão do que seja humildade identificada com abertura para a interação, podemos entender como um potencial para o diálogo, a aproximação com o(a) outro(a) também em momentos fora da sala de aula. Azul

continua afirmando que acredita que o professor mais humilde “é aquele que interage, [...] que conversa mais com você, [...] ali, que senta numa roda com os alunos”.

Foi bem tranquilo também com relação a isso. Quando nós entramos aqui a turma, nós pegamos **alguns professores que tavam pleiteando ainda o mestrado, substituto**, então assim... [...] Foi ele **nosso primeiro professor, a primeira turma** (dele), então, assim, foi muito bacana porque ele sempre pontuou isso com a gente: que todo mundo pode se estudar, se se dedicar, fazer o mestrado, fazer o doutorado. Então eu vejo que **muitos dos professores participaram de uma forma bacana.** [...] Eu acho que depende muito do professor! Mas **durante o curso, no geral, não, não tem muito a questão de autoritarismo, de ter doutorado, de mestrado, vocês tão aqui aprendendo, no geral, muito pouco, com algumas exceções.** (Marrom, p. 8-9)

Marrom, no que diz respeito à humildade, diz que: “Foi bem tranquilo também com relação a isso”, e que “muitos dos professores participaram de uma forma bacana”. Esse seu pensamento se esclarece ao afirmar que “não tem muito a questão de autoritarismo, de ter doutorado, de mestrado, vocês tão aqui aprendendo, no geral, muito pouco, com algumas exceções”. No entanto, nos intriga que mesmo diante dessa afirmativa, o exemplo de humilde dado por ela é de um professor substituto no início de sua carreira acadêmica, que estava “pleiteando ainda o mestrado”.

[risos] Pouco, também! Poucos professores demonstravam. [...] Não, é tipo reconhecer quando, pode ter falado alguma coisa que não tava correta, reconhecer que tratou o estudante de forma, errada, quando foi grosseiro, quando foi, coisas desse tipo. [...] Pouco. É, **alguns poucos professores que pediam desculpas, quando faziam ou falavam uma palavra de forma grosseira.** Com relação a conhecimento, **quando algum estudante perguntava alguma coisa, que ele não conseguia responder, ele dizia e tal.** É, dizia que não sabia, que podia pesquisar, que não tinha aprofundamento, mas que podia pesquisar. (Vermelho, p. 7)

Compreendemos, a partir desta fala de Vermelho, que a humildade é entendida por ele como a capacidade de o professor reconhecer a possibilidade de errar e de aprender com os(as) estudantes, como também a possibilidade de rever suas posturas, e se desculpar “quando faziam ou falavam uma palavra de forma grosseira”. Contudo, começa seu relato enfatizando que “pouco, também! Poucos professores demonstravam” humildade.

A maioria tem humildade, apesar de sempre ter aqueles que realmente não aceitam serem... como é que eu posso dizer... reconhecer que podem errar, reconhecer que o aluno também tem conhecimento que pode ser trocado... Mas, assim, no geral... a maioria tem humildade pra isso, pra... [...] pelo menos os que passaram na minha formação, sim. (Rosa, p. 6)

Rosa destaca o que para ela são características de humildade, como a capacidade de “reconhecer que podem errar, reconhecer que o aluno também tem conhecimento que pode ser trocado...”, e afirma que embora haja alguns que não aceitam isto, para ela “a maioria tem humildade”.

É como eu falei, a minoria... aparece. Tem muito professor que é humilde, que diz ‘eu não tenho como te responder agora, eu vou pesquisar melhor’... Tem professor que, alguns, que procuram dizer ‘não, a gente vai pesquisar junto! Vamos lá, pessoal, vamos pesquisar sobre isso! Eu vou pesquisar, você trazem também, o que vocês pesquisarem’. Tem professor que é humilde demais. Ou então, você nem sabe que o professor tava errado e ele vai e diz ‘não, pessoal, eu errei isso aqui, não é assim, é dessa forma...’, assim, você nem se tocava, nem sabia que o professor tava errado e ele tem a humildade de reconhecer o erro dele sem nem mesmo a gente ter percebido o erro. Eu acho que isso é uma humildade. Tem professores que são, assim, sabe, demais, demais. [...] São os feras, são os dinossauros, e tem professor que é extremamente humilde. Mesmo esses, extremamente humildes! Porque tem uns que são extremamente arrogantes: ‘eu não vou orientar uma monografia de um estudante de graduação, porque eu preciso pegar na mão dele, praticamente pegar na mão dele’. Eu já ouvi da boca de um professor, com pós-doutorado dizer isso. (Laranja, p. 7-8)

Ao contrário de Rosa, Laranja afirma que enxerga humildade na menor parte dos(as) professores(as) da faculdade. Mesmo assim, destaca algumas posturas destes(as) que ela considera relacionadas à humildade, como o reconhecimento de seus erros, mesmo que os(as) estudantes não percebam, a aceitação de que não sabe tudo, a abertura para aprender com (as) estudantes, na medida em que pesquisam juntos(as). No entanto, “tem uns que são extremamente arrogantes”, o que faz com que nem queiram orientar o(a) estudante(a) nos trabalhos de conclusão do curso, por acharem que precisam “praticamente pegar na mão dele”, o que denota também uma falta de confiança na capacidade destes.

RESPEITO (FÉ NOS SERES HUMANOS; ESPERANÇA)

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos [seres humanos]. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos [seres humanos]. [...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. [...] Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos [seres humanos], levando-os a uma eterna busca. (FREIRE, p. 93-95).

Em nossa compreensão, a fé na capacidade criadora dos seres humanos leva a um respeito à sua disposição para aprender, para crescer, para “ser mais”, como ressalta Paulo Freire. Do mesmo modo, a esperança na mudança, na transformação também favorece esse respeito, pois se compreende que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos contínuos e intermináveis.

Em seguida, os depoimentos dos(as) entrevistados(as) acerca destes temas:

Eu acredito que essa questão, esse respeito ao conhecimento (do educando), esse respeito tanto do professor, como do educador... E pra não ficar um peso desigual, a gente tem que observar, salientar que **há também a opressão atualmente por parte dos estudantes para com o professor.** [...] Por uma questão de respeito, de falta de respeito. **Porque a gente entende como falta de respeito, às vezes só palavrões, agressões físicas, agressões verbais.** Mas assim, eu tenho no meu parecer, uma opinião minha, que a partir do momento que eu proponho você a fazer uma atividade, que eu proponho com você um problema de estudo, e você faz pouco caso disso, você tá desrespeitando o profissional que tá ali. Porque o que a gente vê, por exemplo, hoje? O professor, ele passa um problema, ele passa uns textos pra turma ler e no dia ali da aula, ninguém leu, aí vai ter que ler, quebra toda uma estrutura, entendeu? Alunos que têm a ideia: ‘olha, aqui não é ensino fundamental’, mas que, por exemplo, entra e sai da aula na hora que quer, dorme na sala de aula, estica os pés em cima da cadeira, fica conversando... (Roxo, p. 3)

Podemos entender dessa fala que Roxo associa desrespeito à opressão, e que isso ocorre numa via de mão dupla, no sentido de que esse desrespeito também se dá por parte do(a) estudante com relação ao(à) professor(a). Ela associa a questão do respeito a uma dimensão simbólica, que está para além das agressões físicas e verbais. Roxo exemplifica algumas situações do cotidiano da sala de aula, em que ele evidencia desrespeito, tais como: quando o estudante desconsidera a orientação do professor, quando o mesmo “passa um problema, ele passa uns textos pra turma ler e no dia ali da aula, ninguém leu”; como quando

o(a) estudante “entra e sai da aula na hora que quer, dorme na sala de aula, estica os pés em cima da cadeira, fica conversando”.

Abrimos um parêntese para destacar um ponto que nos alerta para certas compreensões associadas a educação bancária, como quando Roxo associa certas posturas como naturais na escola e inadequadas na Universidade. Vejamos: “Alunos que têm a ideia: ‘olha, aqui não é ensino fundamental...’ Será que podemos deduzir uma compreensão na qual posturas antidialógicas são aceitáveis no ensino fundamental e inadequadas na universidade.

Eu acho que é uma coisa que ainda **deixa muito a desejar**, sabe? Deixa muito a desejar! [...] Reiterando, pra não cair em contradição: **uma coisa é você incentivar o debate, outra coisa é você acatar o resultado do debate**. A maioria incentiva o debate, mas acatar o debate... **Aceitar o contraditório**, aceitar dizer: ‘não, não é assim, é assim’, e quando muito ele diz assim: ‘não, pessoal, tudo é possível, tem várias ideias’, mas não diz que tá errado, não volta atrás. (Roxo, p. 10)

Roxo neste trecho continua assumindo que falta respeito nas relações cotidianas no Curso de Pedagogia, em seu comentário diz que “... é uma coisa que ainda deixa muito a desejar”. Coloca que muitos potencializam o debate “sem acatar o resultado do debate”, e nisto reconhece falta de respeito.

Aí, veja assim, e **acaba inibindo**, porque o quê que ele faz? Ele dá uma resposta forte! [...] Dá aquela resposta que corta o assunto! Aí os outros que veem, aí já fica inibido de dar uma resposta. **Tem professores aí que o pessoal respira em sala de aula porque é uma função automática do corpo**. (Roxo, p. 10)

Segundo este narrador, o desrespeito inibe os(as) estudantes. Observemos o quão grave ele considera este desrespeito em relação à postura docente: “Tem professores aí que o pessoal respira em sala de aula porque é uma função automática do corpo”.

Eu acho que **vivenciei em todos os setores**, vivenciei o professor que respeita os alunos, em todos os sentidos, e outros que não *respeita* os alunos. Vivenciei **nas reuniões de departamento**, que os professores não tão nem aí pros alunos. Os professores, mas não todos, mas **eu já ouvi professor dizer que não gosta de orientar aluno da graduação**. Nas reuniões do próprio departamento. Tava como representante do C.A. Vivenciei que o professor prefere orientar quatro teses de doutorado do que uma monografia, e eu como representante dos estudantes, eu tava ouvindo isso, pra mim é, digamos, **é doloroso**. (Amarelo, p. 8)

Para Amarelo, o desrespeito é doloroso, especialmente quando se expressa na falta de fé na capacidade dos(as) estudantes. E que esse desrespeito se manifesta não só na sala de aula, mas em vários outros espaços da faculdade, tais como no caso das “reuniões de departamento”.

Eu acho que **tem a ver com a questão do diálogo**. Acho! Como eu te disse, depende também do professor, esse professor, no caso, nenhum! Não tem respeito nenhum. [...] E mais da metade da turma ficou de A.F.! Então, só por aí, você já vê [...] ficar metade de uma turma de A.F.?! **Você tem que avaliar o que aconteceu aí nessa questão de ensino, aprendizagem, relacionamento, de diálogo, que realmente não existiu.** (Marrom, p. 8)

Para Marrom, o respeito “tem a ver com a questão do diálogo”. Nesse sentido, traz um exemplo interessante de um professor que deixou metade da turma de A.F. Para ela, isto se associa a uma dimensão mais ampla, que envolve “ensino, aprendizagem, relacionamento, de diálogo, que realmente não existiu”.

Tem **alguns professores que tá num nível bem mais elevado que a gente**, então, eu às vezes, eles acabam assim criticando, porque que a gente... Por exemplo, vai dar um seminário, aí tem assim, de dizer: ‘ah! esse seu trabalho aí, pra mim, não vale nem... nem nota 7! **Seu trabalho, pra mim, não vale.**’, **na frente de todo mundo.** [...] **Acolhimento eu acho que muito pouco. Tem os que criticam o que você é, o que você faz, e tem outros que não demonstram, mas ficam ali... também não contribui.** Tem muitos que não contribui. [...] É um pouco estranho. [...] Teve gente que na minha sala que fez o trabalho, e o professor (disse): ‘você colou o trabalho do autor! Você escreveu igual o autor!’ Quando olhava, a citação tava lá embaixo. Podia ter pedido desculpa na frente de todo mundo. Não, pediu desculpa por e-mail. **A pessoa ficou tão constrangida que preferiu reprovar a disciplina.** (Lilás, p. 7)

Lilás nos apresenta situações de profundo desrespeito observadas por ela na sua trajetória no curso de Pedagogia. Quando, por exemplo, alguns(mas) professores fazem críticas publicamente à produção do estudante, de forma depreciativa. Ressalta que houve casos em que isso atingiu de maneira tão profunda a estudante, que a fez abdicar do seu direito de concluir a disciplina. Destaca ainda que, por outro lado, há alguns(mas) que não agem assim, mas que evidenciam certa indiferença: “tem outros que não demonstram, mas ficam ali... também não contribui”.

Ah! Tem, aqui na faculdade tem! Tem... tem... [risos] Eu vou explicar! Respeito aos saberes dos estudantes... Existem casos que a gente tem que saber como, como, por exemplo, os trabalhos tem que ser como ele quer, do jeito que ele quer!... **Tem que ter as respostas tipo parecido com o jeito do professor** [risos]. Existe. Então, **não vale muito o que você faz**, tá, você até faz, mas manda voltar o trabalho, tem professores que é assim, quer o trabalho assim, do jeito dele, tipo o jeito que ele pensa, gente tem que escrever mais ou menos do jeito que ele quer. Eu vejo dessa forma, mais fácil de explicar. (Azul, p. 8)

O que nos intriga na fala de Azul é que, embora comece assumindo a existência de respeito na faculdade, quando detalha, só apresenta exemplos de desrespeito, como quando o(a) professor(a) não aceita a fala dos(as) estudantes, “os trabalhos tem que ser como ele quer, do jeito que ele quer!... Tem que ter as respostas tipo parecido com o jeito do professor [...] não vale muito o que você faz”. Ou seja, não reconhece a autonomia do(a) estudante.

Aconteceu. Como eu falei: foram poucos os professores, a minoria, **mas existe os que não respeitam a fala dos estudantes, como existe também os que respeitam. Tem professor que não aceita a fala dos estudantes, que o estudante é menos do que ele, sabe menos**, ele não procura fazer com que o estudante perceba que existem outras visões, existem outras formas de pensar, existe o outro lado da moeda, então, isso é um desrespeito aos estudantes. Mas **a minoria é que respeita** [...]. **A maioria não se importa com o que o estudante tá falando**, entendeu, pelo menos na graduação aqui no curso noturno, que é o que eu vivenciei. **Mas eu acho que a minoria faz diferença!** Faz diferença, porque fez na minha graduação, [...] foi muito significativo p mim. (Laranja, p. 7)

Laranja ressalta a predominância de atitudes desrespeitosas e autoritárias, o que confirma a fala anterior de Azul. Assegura que é a minoria que respeita a fala dos(as) estudantes, segundo a sua compreensão.

Nem precisa comentar! [risos]. **Se há essa troca é porque o professor respeita, o professor aceita a opinião e acrescenta a dele também.** [...] Foram duas disciplinas. [...] Porque assim, porque os professores que marcam são aqueles que são muito bons ou aqueles que são muito ruins. [risos]. Os que ficam no meio termo a gente acaba nem, nem lembrando... [...] **No geral, os professores respeitam a opinião dos estudantes, apesar de não buscarem muito essa troca de conhecimentos, de informação, apesar de não buscarem, eles respeitam. Alguns! [...] Outros... só a misericórdia!** [...] Às vezes o estudante falando, o estudante quer até participar, o professor corta, já mete outro assunto no meio, isso acaba desestimulando o aluno. [...] Ontem mesmo aconteceu na aula. Na

aula de estágio que nós estávamos, minha colega queria falar e quando ela levantava a voz pra falar, o professor cortava, aí ela disse assim: “ah! eu não vou mais falar! Fala você, que ele não escuta!”. [...] Então, são essas coisinhas que, que encaminham nosso curso [risos]. (Rosa, p. 5-6)

Aqui, o respeito aparece associado à humildade, à possibilidade de aprenderem uns com os outros. Isso influencia os estudantes, podendo inibi-los ou estimulá-los. Rosa exemplifica: “Às vezes o estudante falando, o estudante quer até participar, o professor corta, já mete outro assunto no meio, isso acaba desestimulando o aluno”.

PENSAR CRÍTICO

[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. (FREIRE, 2005, p. 95-96).

Para Paulo Freire, a criticidade é o desvelar da razão de ser das coisas, é ir além das aparências, é não se limitar à superfície dos fatos. E, com isso, reconhecer que as situações não existem por fatalidade, e que podem vir a ser diferentes, ou seja, é preciso que se procure enxergar a realidade para além do que está posto, avistando o que está por vir, o que é possível vir.

Abaixo, trazemos as reflexões sobre isso a partir dos relatos dos(as) estudantes:

Até certo ponto. [...] Porque a partir do momento que você limita a participação do aluno, você tá limitando o pensamento crítico, é como se ele dissesse assim: **‘você pode ser crítico até aqui. Você pode ser crítico até onde a sua opinião não divirja da minha’**, porque a partir do momento que a minha criticidade contraria a tua opinião (do professor), **jamais sai do canto**. (Roxo, p. 10)

Roxo acredita que o pensar crítico não pode ser limitado, bem como o diálogo, pois se o for, não é um pensar verdadeiro. Para ela, acontece de o(a) professor(a) circunscrever a criticidade a um pensar concordante com o seu, com as suas opiniões, o que gera uma estagnação na relação, que “jamais sai do canto”.

Não, eu acho que assim depende também muito da disciplina e do professor. **Eu tive professores que queriam que... além do nosso conhecimento de mundo, questionasse também relacionado com o que tava sendo estudado ali no teórico, do pensamento**. Então tive

alguns professores que quando a gente falasse assim: ‘não, professor, mas na minha escola aconteceu isso, isso e aquilo’, aí ele: ‘mas, em relação ao texto, onde você encaixaria isso aí, essa sua vivência com o texto que foi lido?’, aí sim, eu acho que é trabalhar o pensamento crítico do aluno. Então eu tive professores, sim, que trabalham dessa forma. (Marrom, p. 9)

Marrom aqui mostra que alguns(mas) de seus professores(as) incentivaram a criticidade, estimulando os(as) estudantes a refletirem sobre sua realidade na medida em que estudavam, e com isso, ampliarem sua compreensão sobre ela. Marrom explicita seu entendimento acerca dessa questão, ao apresentar o caso do professor que recomendava associar o que liam ao que viviam, como forma de uma leitura crítica da realidade.

Pensar crítico... Acho que **na universidade, no curso de graduação em pedagogia, você não é muito, digamos, instigado pra pensar crítico não**. Não, porque a maioria dos alunos aqui *estão* direcionados somente para a sala de aula da educação infantil, e a educação... não é por aí não. **Pensar crítico é entender que um ato político ocorrido lá na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará reflete na sua ação em sala de aula como professor**. E você não é instigado, **não sei se é histórico, se é da cultura, mas na faculdade você não é instigado**, porque quando tem um evento acadêmico, que tá no calendário, os professores querem dar aula! Ou seja, **eles não tão instigando o aluno sair de sala de aula pra refletir a sua prática**. (Amarelo, p. 10)

Amarelo reconhece o pensar crítico como uma percepção mais ampla da realidade, tal como quando ocorre um ato político e o(a) professor(a) discute isso em sala de aula. Ressalta que o incentivo à criticidade não acontece muito no curso e problematiza: “não sei se é histórico, se é da cultura, mas na faculdade você não é instigado”. Há uma ausência de estímulo à práxis.

Estimular o pensar crítico? [...] Eu acho que muito pouco. Eu noto que os alunos que se formam aqui, a maioria não se forma um profissional crítico! [...] Tudo bem, melhora! Eu não vou dizer que não tem, que passou pela... ah! não mudou nada? Mudou bastante! **É outro pensamento, outras ideias, mas é uma crítica, que será que é válida?** Porque... [...] às vezes, essa crítica, o professor não consegue transmitir pra todo mundo, muitos não conseguem acolher. (Lilás, p. 8)

Lilás assevera veementemente que há uma ausência de estímulo à criticidade, o que leva a formação de profissionais não críticos. Para ela, apesar de os pensamentos e

conhecimentos dos(as) estudantes serem ampliados, se questiona se esse modo de pensar é válido, se há nele uma verdadeira criticidade.

É, aqui na Pedagogia, essa questão do pensamento crítico é um problema, porque é muito a história da adequação. Os estudantes pouco criticam quando os professores tomam uma atitude que não gostam, quando é uma atitude da diretoria da universidade, quando é uma atitude da universidade no geral. [...] Se acomodam. (Vermelho, p. 7)

Para Vermelho, a falta de criticidade está relacionada à atitude de acomodação dos(as) estudantes diante do que não gostam ou do que consideram inadequado. Ressalta que isso “é um problema”, ou seja, por caracterizar uma submissão, numa atitude desprovida de uma postura mais organizada, mais politizada.

Poucos os professores estimulam isso, até porque poucos estimulam esse diálogo, essa troca, essa interação entre aluno e professor. Bem poucos mesmo. [...] O meu pensar crítico, na visão de aluna, eu vejo com a relação dos problemas que acontecem em volta na sociedade... Poder relacionar o conteúdo, a teoria com o que acontece no dia a dia. Isso é fazer com que o aluno pense criticamente, reaja sobre o que está vivenciando. (Rosa, p. 6-7)

Em Rosa, encontramos a reafirmação de que poucos(as) estimulam o diálogo crítico, a criticidade. Caracteriza o pensar crítico como uma compreensão das problemáticas mais amplas da sociedade e a capacidade de relacionar com as teorias, com os conteúdos. Para ela há de se ter uma ação como decorrência desse processo.

Estimulam, estimulam, sim. Aí eu acho que mais assim, nos primeiros semestres, que é quando a gente vem, não sabe a realidade de faculdade, totalmente ensino médio uma coisa, outra coisa faculdade. A partir do momento que a gente tem que ler muitos textos, **muitas coisas, tem que opinar sobre aquilo ali, compreender o que o autor tá falando... Estimulam, mais ou menos, bem no início do semestre, depois [...] como se você já tivesse aprendido, você realmente tem que fazer aquilo ali. (Azul, p. 9)**

Azul coloca o pensar crítico como algo que decorre da iniciativa do professor. Além disso, essa criticidade aparece associada à análise dos textos e conteúdos estudados, e quando é relacionada à vivência, é apenas de uma forma pragmática, como meio de melhorar a ação em sala de aula.

Então, esse pensar crítico, na faculdade, **pra ser uma faculdade de educação, de Pedagogia que gente vai formar outros indivíduos, outros seres humanos, eu acho que foi muito pouco, eu acho que foi bem defasado.** O estimular o pensar crítico. A dizer suas ideias, **a também ter criticidade nas suas ideias, a não dizer ‘não, a minha ideia é que é a melhor’, mas pensar [...] poder mudar também. Se eu tô vendo que a minha ideia é assim, eu defendo ela com a minha vivência, mas surge alguma coisa que mostra que a minha ideia não é tão adequada, que eu preciso, eu poderia mudar,** entendeu? [...] Então, assim, eu acho que esse pensar crítico tá muito envolvido. Então, pra ser uma faculdade de educação, voltada pra pessoas que vão formar outros indivíduos, que precisam pensar crítico, é muito pouco, os professores que instigam, que estimulam esse pensar crítico da gente, de nós estudantes de Pedagogia. Eu acho que deveria ser mais. [...] Tá bem relacionado, se a minoria de professores que trabalha com essa metodologia, de dialogicidade, **geralmente a minoria de professores que têm humildade, afetividade, que estimulam, essa preocupação de estimular o pensar crítico do aluno, parece que é assim, uma corrente, uma coisa leva à outra.** (Laranja, p. 8)

Laranja começa sua reflexão asseverando o quanto é importante o pensar crítico num espaço acadêmico que envolve a formação de professores. Contudo, denota uma grande defasagem disto no seu curso. Para Laranja, a criticidade está também relacionada à reflexão sobre nossas próprias ideias. Chega a enfatizar que mediante a criticidade pode ser capaz de reconhecer os limites e possíveis falhas no pensar. Seria o que Paulo Freire chama de busca do pensar certo. O poder de mudar o entendimento diante da postura crítica. Potencializa o diálogo, ao favorecer a escuta do(a) outro(a) também, ao admitir a verdade do(a) outro(a). Então, diz Laranja, que para ser uma Faculdade de Educação, comprometida com a formação, o estímulo ao pensar crítico, “é muito pouco”. Reforça ao dizer que poucos professores instigam, estimulam esse pensar crítico. Formula ainda uma hipótese de que existe uma relação entre “a minoria de professores que trabalha com essa metodologia, de dialogicidade”, que, em geral, é a que carrega posturas necessárias para potencializar a criticidade, tais como: ‘humildade, afetividade, que estimulam, essa preocupação de estimular o pensar crítico do aluno’.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 96).

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. [...] Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. (FREIRE, 2005, p. 100).

Como esclarecemos anteriormente, este termo contextualização não aparece de forma explícita na obra de Paulo Freire, porém podemos reconhecer sua manifestação de diversas maneiras, das quais destacamos sua ênfase na premência de se ter uma leitura de mundo como pressuposto essencial à leitura da palavra, um levantamento de temas geradores que potencializariam o ensinar-aprender mútuo, com base nos saberes de experiência feito.

Não acontece como deveria. Pode acontecer assim, de vez em quando, mas é complicado [...] A contextualização ela necessita desse respeito à subjetividade [...] do aluno, ela é deixada muito de lado, então como o professor é o norteador, ele acaba sendo o mediador daquele diálogo, ele acaba levando o aluno por um caminho, como se fosse tangendo boi, sabe? Você tá dialogando, você tá conversando, mas é por ali, tem um limite. Você deve saber que o professor tem essa habilidade, ele pode delimitar o tema, ele pode incentivar no assunto aquilo que interessa. Então, como é que ela (a contextualização) ocorre, e quando ocorre? **Ela ocorre a partir de iniciativas individuais do próprio aluno, quando o aluno vai e joga, quando o aluno leva uma proposta.** E aí, pronto, **aí começa o embate, porque geralmente ela parte do educando, não do educador, quando deveria ser o inverso.** (Roxo, p. 9)

Aqui, o professor aparece como direcionador do processo educativo. Há uma centralidade da figura do professor, pois ele toma as decisões na sala de aula e há um confronto quando o estudante toma a iniciativa. Reconhecimento de que a contextualização deve fazer sentido para os(as) estudantes. Roxo, ao caracterizar a contextualização, formula que “ela necessita desse respeito à subjetividade [...] do aluno”. Isto nos toca no sentido de que para nós se faz premente esta interlocução dialogal, na qual educador(a) e educando(a), no processo de compartilhamento informacional, tecem juntos(as) o saber que se manifesta como um saber autoral compartilhado, o que na PER se traduz como saber parceiro. Roxo nos adverte que o impulso natural para a contextualização deveria emergir do(a) professor(a), porém muitas das vezes tem percebido o inverso e por isto mesmo acontece o embate e a rejeição docente ao processo de contextualizar.

[...] a vida particular do aluno tem relação com o que o professor tá trabalhando em sala. Claro! Eu penso que desse jeito, **exatamente por**

essa questão do diálogo, exatamente! Eu penso assim que **o pessoal do noturno sempre que dava uma opinião**, tipo, tem o texto, aí tem o parágrafo lá, aí quando a pessoa vai dar sua opinião **traz suas experiências como opinião**. (Marrom, p. 5)

[...] eu não tinha conhecimento teórico, ela (a professora) falava dos autores de educação infantil e eu num sabia nem quem era, mas **quando ela falava de situações eu já tinha vivido, era uma coisa mais prática**. (Marrom, p. 7)

Marrom, nestas falas, faz uma associação direta entre dialogicidade e contextualização, ou seja, uma *'dialogização'*. Marrom reconhece que a vida particular do(a) estudante tem relação intrínseca com o que é trabalhado em sala de aula. Traz um depoimento pessoal no qual destaca que compreendeu melhor algumas teorias relativas à Educação Infantil, sua área de trabalho, quando as relacionava à sua prática.

Meus professores? Muitos, digamos que sim, outros não. **Eu acho que os professores que têm uma base mais filosófica, ele não utiliza muito não, essas coisas, não. Os professores que trabalham mais com os ensinios, eles utilizam essa questão do contextualizar**. (Amarelo, p. 7)

Amarelo traz algo interessante ao debate acerca da contextualização, como se isto fosse um procedimento decorrente da falta de embasamento filosófico ou ainda como se muito embasamento pudesse empobrecer a postura dialogal dos(as) educadores. Em seguida, integra uma postura contextualizante aos(as) professores(as) que atuam nos ensinios, ou seja que possuem uma experiência prática, praxica, mais ampla.

A nossa realidade teve, também, teve também. Por exemplo, **a gente que é da noite, eles sempre se preocupavam com isso**, de professor que diz assim: **'quem trabalha?'**, pra poder já trabalhar dentro de um contexto real, trazer as nossas... **'Trabalha com educação, ou não trabalha?'**. [...] Tinha muitos professores que se preocupavam com isso: **'você já trabalhou? Você trabalha?'**, porque [...] **até pra terminar a aula em determinada hora, porque a maioria tem filho, a maioria é casada, a maioria trabalhou, passou o dia trabalhando, tá cansada....** (Lilás, p. 6)

Lilás destaca uma vantagem que acontecia no turno noturno, segundo esse depoimento, talvez por se tratar de uma tentativa instrumental de atender a um grupo de estudantes que trabalham. Talvez implicasse no reconhecimento de um conjunto de experiências prévias, merecedoras de consideração e aproveitamento, "pra poder já trabalhar

dentro de um contexto real”, numa ação efetiva de contextualização. Ou o interesse pelo fato do(a) estudante trabalhar se restringiria ao cuidado de “terminar a aula em determinada hora, porque a maioria tem filho, a maioria é casada, a maioria trabalhou, passou o dia trabalhando, tá cansada”?

É, nessas disciplinas que houve diálogo, a contextualização era fundamental e assim... [...] não, em outras, mas assim... contextualizadas com aquele conteúdo... Assim, alguns professores tinham domínio do seu conteúdo, mas não sabiam relacionar com o mundo que nos cerca, entendeu? Aí fica mais difícil até mesmo pro aluno poder interagir com o professor, porque o professor tem conhecimento, ele sabe que tem, mas não traz, não aproxima esse conhecimento para o aluno, pra que o aluno possa participar... [...] Tinha essa aproximação, tinha essa contextualização, além do domínio do conteúdo tinha a contextualização com a vivência pessoalmente dos alunos. (Rosa, p. 5)

Mais uma vez aparece a associação direta entre diálogo e contextualização. Como também, mais uma vez é dito que em algumas situações acontece e em outras não. Mesmo no caso de professores que tinham domínio de seu conteúdo, mas não conseguiam fazer essa ligação com seu entorno. Rosa diz que isso criava séria dificuldade na interação entre professores(as) e estudantes.

Só na (disciplina) de estágio, porque a gente tinha a vivência, na educação de jovens e adultos, e tinha a parte teórica. Mas, assim, a gente não teve a contextualização do aqui e agora, o quê que os estudantes tão vivenciando, o que o Paulo Freire estudou, e o quê que nós estamos estudando agora [...] Tem outros contextos, e a gente não teve condições de ver esses outros contextos. Eu acredito que não por causa da professora, mas por causa do tempo mesmo. [...] (Laranja, p. 6)

Na compreensão de Laranja, a contextualização seria uma prática decorrente de uma teoria. Há nesse aspecto uma dicotomização, de uma vivência descolada da teoria. Diz: a gente não teve a contextualização do aqui e agora, o quê que os estudantes tão vivenciando, o que o Paulo Freire estudou”, ou seja, reconhece que a verdadeira contextualização freireana não acontece.

Eu me lembro de **uma só. Só lembro de uma que teve**, é, que teve o processo de **o pessoal trazer as fotografias do bairro em que morava, pra expor pra turma, acho que nesse sentido foi... [...] Na verdade, era ‘Ensino de Ciências’**. E aí a gente tava trabalhando a

questão, mais da geografia, da gente mostrar pro, assim, era um exercício da gente mostrar pros alunos, só que mostrando pros nossos colegas, que o ambiente em que a gente morava, as características, como é que o social influenciava ali. **Foi bacana!** [...] As outras, algumas tentavam fazer isso, só que na prática, a gente, teve a questão de visitar escolas no bairro, mas assim, do bairro que a gente morava, mas não foi uma aproximação de... **tipo de eu chegar e mostrar como foi na escola e o professor dar nota sobre aquilo que eu falei e pronto, eu acho que não foi muita coisa, não, assim, nesse sentido [...].** (Vermelho, p. 5)

A verdadeira contextualização implica num processo no qual além do compartilhamento do saber de experiência feito, há uma reflexão crítica sobre essas questões e uma devolutiva em ações concretas, em forma de práxis transformadora. O que aparece neste relato de Vermelho, nos parece uma contextualização superficial, restrita a um procedimento metodológico, que é usado pelo professor em sala de aula, em momentos pontuais e relacionados a uma questão pragmática. Restrita à exposição de opiniões, relatos de experiências dos estudantes.

4.2 DIÁLOGO SOBRE OS RESULTADOS

Ao procurarmos fazer uma reflexão ampla sobre todas as falas, e na busca de responder de alguma forma aos nossos objetivos de pesquisa, é que buscamos, no fechamento desse capítulo, trazer algumas categorias sintéticas resultantes do campo empírico da pesquisa e da proposta freireana, nossa fundamental referencia teórica, bem como da Perspectiva Eco-Relacional (PER), outra de nossas bases conceituais.

Para tanto, buscamos destacar o que emergiu com mais frequência nas entrevistas dos(as) estudantes, com enfoque nos seguintes eixos: compreensão da dialogicidade; importância e possibilidades da dialogicidade; obstáculos à implementação da dialogicidade; vivências/experimentações da dialogicidade.

- **COMPREENSÃO DA DIALOGICIDADE**

Ao buscar identificar a relação entre o entendimento dos(as) estudantes entrevistados(as) e a nossa compreensão de EDF, observamos que, para a maioria deles(as), este é um tema recorrente e Paulo Freire é bastante reconhecido, falado, citado. No entanto,

em nosso entendimento, parece que esse reconhecimento fica em um nível superficial, ou seja, no âmbito do reconhecimento verbalizado, sem que haja, contudo, uma valorização de sua proposta que leve a uma efetivação concreta desta.

Fica claro para nós que, apesar de afirmarem explicitamente que não tiveram um aprofundamento dos estudos da proposta freireana, estes(as) estudantes demonstram o reconhecimento de alguns fundamentos dela. Essa compreensão, pelo que pudemos inferir, se deu a partir de algumas leituras, algumas discussões sobre o tema.

Assim sendo, percebemos alguns destaques dados por eles(as) em relação à sua compreensão da dialogicidade freireana, como:

- ✓ O reconhecimento aos saberes prévios dos(as) estudantes, o que denota crença na sua capacidade criadora; aquilo que a Perspectiva Eco-Relacional denomina de autor epistêmico. Em outras palavras, há aqui o reconhecimento de que cada um em si é autor(a) de seus conhecimentos e saberes, embora isto resulte de uma relação dialógica com o(a) outro(a), com o mundo.

- ✓ A valorização tanto do conhecimento científico, como do conhecimento advindo dos *saberes de experiência feito*; nisto a supra-alteridade, uma das metáforas categoriais da PER, nos ajuda a reconhecer a essencialidade do reconhecimento do(a) outro(a) em sua especificidade e singularidade e nesse processo a potencialização de saberes de fronteira, de interface entre nosso saber e o saber dos(as) demais dialogantes.

- ✓ A compreensão do inacabamento inerente aos seres humanos; também aqui reconhecemos a importância de destacar a condição de autores(as) epistêmicos(as), uma das metáforas categoriais da PER), que no seu trajeto de vida tecem continua e gradativamente seus conhecimentos e saberes, ampliam sua consciência.

- ✓ A construção do conhecimento como um processo contínuo, permanente e feito em conjunto; ou seja, nesse processo contínuo, fruto do inacabamento, emerge os saberes parceiros, metáfora categorial da PER, em que esse conhecimento costurado conjuntamente se torna conhecimento de autoria plural.

- ✓ A extinção das posturas hierárquicas na relação educativa, ou seja, a horizontalidade na relação; recorda-nos a equidade, outra das metáforas categoriais da PER. Nesta, há de se reconhecer a necessidade de oferecer mais a quem mais precisa, a compartilhar com aqueles(as) que demandam mais. Lembra ainda a própria noção de grupo-

aprendente, mais uma das metáforas categoriais da PER, em que os componentes do grupo e o grupo como o todo são igualmente considerados essenciais na feitura do círculo dialógico.

✓ A educação como instância política e transformadora; mobiliza-nos a tratar da ecopráxis, em que há de se ter uma prática refletida, reflexiva, na qual se reconhece a constante ampliação dos horizontes de ação, bem como o reconhecimento de que tudo o que envolve o agir e as consequências da ação transcendem nossa capacidade perceptiva.

Além desses pontos identificados com a proposta freireana, constatamos que estes(as) estudantes percebem que a dialogicidade pode ser vivenciada em diferentes níveis de ensino, em espaços formais e informais de educação, como também, ela supera a própria dimensão educativa em si, indo na direção de múltiplas dimensões, tais como a dimensão social, profissional, política, relacional.

- VIVÊNCIA DA DIALOGICIDADE

Em seus relatos, muitos(as) destes(as) entrevistados(as) afirmaram textualmente que a dialogicidade freireana aconteceu em poucos momentos de sua formação e que esta proposta deveria ter sido mais trabalhada, mais experimentada, mais vivida. Esclarecem ainda que ela se apresentou em formas distintas, em diferentes níveis de intensidade, em diversas disciplinas, mas basicamente nas optativas ou relacionadas a questões mais práticas, como também afirmaram que geralmente isto ocorria por iniciativas individuais de alguns(mas) professores(as).

Estes(as) estudantes enfatizam que a grande maioria dos(as) docentes de seu curso ainda apresenta posturas com forte vínculo de associação à educação tradicional, à educação bancária, e demonstra atitude autoritária, de superioridade, ou ainda de indiferença para com os(as) educandos. Estas situações opressoras, filiadas ao modelo educativo ainda hegemônico, refletem diretamente nos(as) estudantes, que muitas vezes se sentem oprimidos, inibidos e desrespeitados em seus direitos e em sua alteridade. Isso aparece para nós, se concretiza, particularmente através da predominância de aulas expositivas, tentativas de imposição de suas ideias, ausência de espaço para expressão das ideias dos(as) estudantes, dentre outras práticas subalternizantes.

Apesar de tudo isso, reafirmamos que nossa busca pela dialogicidade é uma busca esperançosa e otimista, alimentada pelas aspirações de Paulo Freire. Por isso, destacamos que

estes(as) estudantes, ao mesmo tempo em que assinalam esse quadro de predomínio da Educação Bancária, também reconhecem e destacam a relevância das experiências dialógicas que foram vivenciadas por eles(as). Afirmam que foram experiências que marcaram a sua trajetória de formação, que contribuíram para uma aprendizagem mais agradável e significativa, que influenciaram sua práxis docente, no seu modo de perceber a educação e sua leitura de mundo.

Arriscamo-nos a afirmar que eles(as) avistam um processo de transição da educação bancária para a dialogicidade. Um processo em que, muitas vezes, há atitudes pseudodialógicas, ou de falso diálogo. Estas por sua vez, denunciam uma falha no sistema vigente e anunciam uma possibilidade de transformação.

- POSSIBILIDADES DA EDF

Segundo os(as) estudantes entrevistados(as), para que a EDF se concretize de forma efetiva no curso de Pedagogia, é necessária uma mudança paradigmática e política, que envolva todo o coletivo do curso, sejam professores(as), estudantes e funcionários(as) da Faculdade de Educação. De acordo com estes(as) nossos(as) parceiros(as) de pesquisa, essa mudança também perpassa uma reavaliação curricular, incluindo de forma obrigatória as disciplinas que tratam da temática freireana, pois que isto potencializaria sua efetiva e sistemática oferta, bem como isto estimularia o surgimento de grupos de estudo, seminários, pesquisas, encontros que tratassem da abordagem freireana, da dialogicidade.

Ressaltam a importância dessa proposta educativa, em especial no seu curso, por ser um espaço de formação de professores(as), que por sua vez, contribuirão para a formação de outras pessoas. Ou seja, reconhecem que essa vivência dialógica na sua formação pode refletir na sua atuação como docentes nos demais espaços onde possivelmente atuarão. E não somente nos espaços educativos, formais ou informais, mas na sociedade em que vivem como um todo, tal como nas suas relações pessoais e profissionais.

Os(as) estudantes também demonstraram que a EDF envolve um conjunto de pressupostos, no qual todos os seus componentes são relevantes, com destaque para a afetividade (amorosidade), que mobiliza à disposição em interagir, e para o diálogo verdadeiro, que envolve a supra-alteridade, ou seja, o reconhecimento do(a) outro(a) como legítimo em si, como portador de saberes, de valores, de direitos, que devem ser respeitados.

Para nós, é importante destacar que recorrentemente os(as) estudantes afirmaram que, mesmo tendo vivenciado pouco, a prática da dialogicidade foi importante, significativa, relevante e que trouxe contributos verdadeiros e concretos para a sua formação inicial.

- **DIFICULDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA DIALOGICIDADE**

Sabemos que tudo que envolve a dimensão humana carrega alguns desafios e dificuldades. Isso acontece especialmente nos processos de transformação, de mudança. Com tal entendimento, é que investigamos junto a esses estudantes quais os obstáculos que eles(as) reconhecem para a implementação da dialogicidade freireana, a partir da realidade observada na sua trajetória de formação.

Por reconhecerem que essa implementação decorre de uma mudança política e paradigmática, os(as) estudantes entrevistados compreendem que a práxis da Educação Dialógica Freireana depende de uma conjuntura mais ampla. Veem a fragmentação do currículo, em que se separa a teoria da prática, como um grave obstáculo à prática da dialogicidade freireana.

Do mesmo modo, destacam a “não obrigatoriedade” dos estudos de Paulo Freire, já que sua oferta se vincula a disciplinas optativas, o que implica em disponibilidade de carga horária de professores, dos departamentos, dentre outras questões. Tudo isto favorece ou gera um descaso e um desconhecimento da proposta freireana, o que dificulta ou impede a sua implementação. Muitos(as) afirmaram sentir a necessidade de mais estudos freireanos.

Outro ponto ressaltado por eles(as) é a rigidez dos(as) professores, que estão habituados ao uso de metodologias tradicionais, e que resistem às mudanças. Em outras palavras, “cristalizaram” uma postura bancária de educação e sequer abrem-se minimamente para avaliá-la, para fazer uma reflexão sobre sua prática.

Alguns(mas) dos(as) estudantes acreditam que isso também decorre da formação inadequada destes(as) professores(as), que possivelmente se deu nos moldes de Educação Bancária, que assim se perpetuam, mantém esse círculo vicioso. Essa ideia se reforça com a observação de que os(as) professores(as) que experimentaram a práxis dialógica estão, em geral, ligados(as) a estudos e experiências identificadas com a Educação Popular, Educação Indígena, com os movimentos sociais, Educação do campo etc.

Certas falas mostram que também por parte dos(as) estudantes há resistências e dificuldades. Por exemplo, alguns(mas) acreditam que a prática da dialogicidade deve partir

de uma intenção ou vontade do(a) professor(a) e que, mesmo que os(as) estudantes sintam essa necessidade ou essa vontade, não se acham no direito de “exigir” sua implantação.

Por fim, há outros(as) estudantes que estão tão acostumados à Educação Bancária que, por vezes, enxergam a dialogicidade apenas como uma simples metodologia, como um instrumento para “facilitar” a ação pedagógica do(a) professor(a), para deixá-los mais à vontade ou ainda consideram como algo incomodo.

Diante dessas denúncias anunciamos algumas alternativas. Para tanto nos apoiamos na Teoria da Ação Dialógica idealizada por Freire. Salientamos que bem antes de se discutir no campo da Filosofia ou das Ciências Sociais uma teoria que oferecesse aportes para a problematização da realidade moderna, colonializante, Paulo Freire já nos oferecia este contributo.

Na Teoria da Ação Dialógica, encontramos uma discussão acerca da sociedade a partir das questões educativas. Com ela, havia possibilidade de encontrar outros modos e modelos de ação que se compatibilizassem com a alternativa de seres humanos livres e autônomos, habilitadores de uma sociedade realmente democrática, equânime, justa, parceira.

No “Pedagogia do Oprimido” (2005), Paulo Freire articula esta teoria em torno de quatro eixos interligados, e por meio deles se contrapõe aos eixos da teoria antidialógica, que habitualmente é aplicada nos contextos gerais dessa nossa sociedade extremamente subalternizante e opressora. Paulo Freire denomina os eixos. Nele, temos a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

Em se tratando da Teoria da Ação Dialógica, temos: a Colaboração, União, Organização e Síntese cultural. Nestes eixos encontramos aportes importantes para nossa proposição, pois com estes podemos ter um sonho possível, uma u-topia viável. Então, vamos sonhar juntos que se corporifique na Faculdade de Educação da UFC, depois de suas bodas de ouro, um grande projeto comum que a torne efetivamente uma comunidade aprendente. Neste contexto, há de se ter a co-laboração contínua e que se constitui em todos os segmentos e para todos os processos, tais como planejamento, diagnóstico, plano de ação, ações compartilhadas, avaliações conjuntas. Tudo isto em torno da gestão, da reestruturação do currículo, na feitura das propostas programáticas do curso, das disciplinas, da teia curricular.

Associado a isto, temos como pressuposto e como princípio orientador de todo o movimento coletivo, compartilhado, a união de todos(as) no pensar do todo e de cada segmento em si. A Organização da FACED se daria nestes moldes e sua existência e funcionalidade se manifestaria tendo como base esta relação orgânica que lhe organiza e

reorganiza. A Síntese cultural estaria sempre como meta e como procedimento regular ao seu funcionamento cotidiano e aos seus propósitos mais amplos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho de pesquisa, buscamos compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes do curso de Pedagogia da UFC, a partir da leitura destes(as), a partir do que conheceram e vivenciaram.

Em resposta a essa indagação, constatamos com essa pesquisa, com base no diálogo entre a proposta de Paulo Freire e a situação concreta vivenciada pelos estudantes da Faculdade de Educação da UFC, que a dialogicidade freireana aparece como algo que é necessário, mas que não é reconhecido como necessário, assim como a vida “vívida”, que se impõe, mas que, em geral, é excluída dos espaços educativos formais.

Paulo Freire aparece como um educador importante, que está presente nos discursos, conversas, é homenageado por meio da lembrança de seu nome, como no caso do Centro Acadêmico da Pedagogia. Entretanto, esse reconhecimento se limita a essas “conversas de corredor”, em ações simbólicas, como colocar seu nome na parede, mas não adentra de forma efetiva as salas de aula, não permeia as relações educativas cotidianas, não alcança a politização dos processos.

Ressaltamos a necessidade identificada por estes(as) estudantes, mesmo por aqueles(as) que conhecem de maneira superficial a proposta freireana, de que esta esteja presente de modo obrigatório no currículo, para que eles(as) tenham de fato acesso a essa discussão, e não apenas um acesso superficial, mas um acesso regular, sistemático, para que eles(as) possam de fato conhecê-la e levá-la para sua práxis docente, seja na escola, seja nos demais espaços de atuação e de relação.

Em consideração aos objetivos específicos desta pesquisa, podemos destacar, numa tentativa de conclusão, que em relação à conceituação da Educação Dialógica Freireana, este objetivo foi contemplado, na medida em que foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica, com base principalmente nos livros fundamentais de sua obra: *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Esperança* (2009).

No que diz respeito às percepções destes(as) estudantes acerca da EDF em sua trajetória de formação, concluímos que eles(as), apesar de não terem contato profundo com a obra freireana, compreendem os aspectos fundamentais dela. Essa compreensão, pelo que pudemos inferir, se deu a partir de algumas poucas leituras, algumas discussões sobre o tema

e mesmo que tenham acontecido de forma superficial, desvelaram a relevância dos contributos da dialogicidade freireana.

Estes(as) estudantes reconhecem que a universidade, a escola, em suma, a educação, carece da dialogicidade, ou seja, de diálogo verdadeiro, amoroso, respeitoso, e que boa parte dessa carência decorre da não formação freireana, e que apesar dos obstáculos encontrados, enxergam que os frutos são satisfatórios.

Portanto, este trabalho apresenta esse panorama e anuncia a urgência disso acontecer, como também apresenta algumas possibilidades, por exemplo, que isso seja uma opção política da Faculdade de Educação, seja uma opção política da escola, seja uma opção política das instituições educativas de um modo geral; que isso possa estar presente efetivamente no currículo dos(as) professores(as), no currículo de formação dos(as) professores(as); que essa formação não seja meramente instrumental apresentando meras técnicas dialógicas, mas que de fato apresente o que é dialogicidade no sentido mais amplo da palavra, que implica numa dimensão política, numa dimensão crítica, numa dimensão amorosa, numa dimensão curiosa, numa dimensão transformadora.

Já afirmo que a minha busca sempre foi alimentada pelo otimismo e pela esperança, o que me movia a seguir em frente e a buscar o melhor, mesmo diante das dificuldades e desafios. Pessoalmente, esse trabalho me trouxe muitas alegrias e aprendizados e me sinto extremamente realizada em concluir esta etapa, pois que avisto a continuidade e aprofundamento dele, que me trarão muito mais crescimento.

Declaro que foi muito prazeroso conhecer e conviver com as pessoas que contribuíram para a feitura deste trabalho: os(as) concludentes que me permitiram entrevistá-los(as), os(as) estudantes da disciplina “Dialogicidade”, muitos dos quais com quem comecei uma amizade. Além dos(as) amigos do GEAD, com os(as) quais compartilhei leituras, debates, discussões sobre este tema e o meu trabalho, que me trouxeram esclarecimentos, aprofundamentos.

Além disto, este trabalho de pesquisa me possibilitou fazer uma autoanálise sobre a minha própria práxis, sobre a vivência da dialogicidade nas minhas relações pessoais e profissionais. Pude enxergar posturas minhas que eram contraditórias com os meus ideais, e procurar melhorá-las. Claro que fiz isso sem me condenar, com a compreensão de que todos nós, seres humanos, temos nossas imperfeições, e isso é bom, pois nos leva à eterna busca em ser mais.

Também não posso deixar de dizer que aprendi muitíssimo enquanto pesquisadora. Confesso que, ingenuamente, acreditava que seria um pouco mais fácil fazer uma pesquisa

desse tipo. Bem, na verdade, sabia que seria difícil, mas não tanto... Pensava eu que conseguiria entrevistar muito mais estudantes, que seria fácil encontrar com eles(as), já que eu estava com todo meu tempo e disposição dedicados a isto. Mas descobri que isso não dependia de uma disposição exclusivamente minha... nem deles(as) somente, mas de tantos outros fatores que nos rodeiam...

Além de divulgação destes resultados, com a publicação de uma obra falando sobre a importância da dialogicidade no curso de Pedagogia, a nossa perspectiva é de continuidade deste trabalho, de modo que possamos aprofundar algumas questões em nível de doutoramento, como também responder a outras que nos vão surgindo...

Nossa intenção para o doutorado é realizar essa pesquisa com estudantes de outros cursos que envolvem a formação de professores, como História e Letras, bem como aprofundar a nossa investigação no curso de Pedagogia, além de realizar essa investigação também junto a alguns(mas) professores(as) que estão trabalhando com essa perspectiva da dialogicidade freireana.

Como objetivos do nosso projeto de tese, temos: Verificar em que medida e como a Educação Dialógica Freireana se apresenta/acontece na formação inicial de educadores(as) em cursos de licenciatura da UFC, na compreensão dos estudantes; identificar os avanços e entraves para a prática da educação dialógica nos referidos cursos; reconhecer, sob a leitura de professores(as) dialógicos(as), os limites e potencialidades da proposta e fatores que contribuíram com sua dialogicidade.

Por fim, compartilho que fiquei satisfeita com os resultados desse trabalho, pois, embora reconhecendo que há ainda muito que caminhar rumo à dialogicidade freireana, ela aparece como caminho desejável e possível. Fazendo uma referência à escolha dos pseudônimos dos(as) estudantes, que foram nomeados por cores, nos aventuramos a afirmar que a dialogicidade freireana se apresenta aqui como um arco-íris de possibilidades, que por vezes aparece, quando o Sol encontra as gotas de água, e desaparece quando não há essa relação.

Pois é o que desejamos! É o que esperamos! Que este arco-íris dialógico se mantenha permanentemente a embelezar as nossas relações educativas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas- SP: Papyrus, 2005.
- CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CONCEIÇÃO, Francisca Maria da. O diálogo como elemento fundante na construção de saberes. In: CONCEIÇÃO, Francisca Maria da. e MELO NETO, José Francisco de. **Aprimorando-se com Paulo Freire em Dialogicidade**. Recife: Edições Bagaço, 2006. Coleção Paulo Rosas, volume V.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____ e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 12ª edição.
- _____ e FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: Olinda, Ercília Maria Braga de (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Ercília Maria Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.) et al. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- _____. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina**. 1ª ed. Fortaleza - CE: Editora UFC, 2007.
- _____. O Problema é a Questão. In: FIGUEIREDO, J. B. A. e SILVA, M. E. H. (Orgs.). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento**. Fortaleza: Edições UFC, 2009a.
- _____. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contibutos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSATO, Ricardo; BARCELOS, Waldo. (Org.) **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009b. v. 1, p.22-43.

_____. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. **Visão Global**, v.13, p. 167 - 187, 2010. Santa Catarina: Editora Unioesc, 2010.

_____. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. In: **Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular** – escola pública, inclusão, humanização. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará - UFC, 2011a.

_____. **Colonialidade e Descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional**. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf>. Acesso em 11 nov. 2011. 2011b.

_____. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Orgs.) **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: UFC, 2012.

_____. SILVA, M. E. H. Formação d@ educador(a) ambiental numa perspectiva eco-relacional. In: MATOS, K. S. A. L. **Educação ambiental e sustentabilidade III**. Fortaleza: UFC, 2011.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Luiz. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

_____. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena. vol. 13, No. 29, 1991, pp.11-20, Lima, Perú, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2010. 16 ed.

SILVA, M. E. H. Formação permanente relacional numa leitura de Paulo Freire. In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Orgs.) **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire**. Fortaleza: UFC, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Informações sobre o curso de Pedagogia na UFC**. Disponível em:

<http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=34>. Acesso em 16 out. 2012. 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico – Pedagogia** (Fortaleza). Disponível em: <http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657469>. Acesso em: 16 out. 2012. 2012b.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las** insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N. 9: 131-152, julio-diciembre 2008. (ISSN 1794-2489).

APÊNDICES

Apêndice 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- * Antes de iniciar, explicar à pessoa entrevistada que não há respostas certas, que ela fale o que pensa.
- * Pedir licença para gravar e explicar o motivo.

QUESTÕES:

- ✓ Para você, o que é educação dialógica?
- ✓ Você vivenciou a educação dialógica durante o curso de Pedagogia? Como?
- ✓ O que você considera sobre a educação dialógica?
- ✓ Acredita que é inviável a aplicação da Educação Dialógica?
- ✓ Você conhece a proposta de educação de Paulo Freire?
- ✓ Você estudou Paulo Freire na graduação?
- ✓ A proposta pedagógica de Paulo Freire esteve presente de alguma maneira durante a sua graduação?
- ✓ Você acha que é possível/necessário/importante praticar essa pedagogia freireana na graduação?
- ✓ Considera que há dificuldades ou empecilhos ou obstáculos para a aplicação da proposta de Paulo Freire?
- ✓ De que forma os seguintes temas apareceram na sua graduação:
 - diálogo
 - contextualização
 - afetividade
 - respeito aos saberes dos estudantes
 - humildade
 - pensar crítico
- ✓ Para você, isto se relaciona com uma Educação Dialógica, tem a ver com a proposta de Paulo Freire?
- ✓ Por fim, explicar os objetivos e motivações da pesquisa e perguntar se @ entrevistad@ tem algo a acrescentar sobre isto.

Apêndice 2 – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES DA DISCIPLINA “DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE”

Questão 1: Após os estudos realizados na disciplina, o que você entende por dialogicidade?

Questão 2: Para você, quem é Paulo Freire?

Questão 3: O que a disciplina contribuiu para sua concepção de ensinar e aprender?

Questão 4: Quais as contribuições que essa disciplina trouxe?

ANEXOS

Anexo 1 – QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES DA DISCIPLINA “DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE”

QUESTÃO 1: APÓS OS ESTUDOS REALIZADOS NA DISCIPLINA, O QUE VOCÊ ENTENDE POR DIALOGICIDADE?

“[...] uma forma de ensinar, pensar a partir do respeito e diálogo com os saberes e vivências dos educandos, sobretudo considerando sua realidade, seu contexto sociocultural. [...] através dela o educador pode ver o educando mais amplamente [...] como ser social e indivíduo pensante”. (Estudante 1)

“[...] Um diálogo não só crítico, mas principalmente reflexivo. [...] pensar questões tão fortes e muitas vezes disfarçadas que não percebemos. A dialogicidade nos permite dialogar não só com o outro, mas com nós mesmos, com nossos ideais, sonhos e conceitos que levamos durante a nossa formação. A dialogicidade ainda pode gerar, após o ato reflexivo, uma atitude de mudança, seja essa mudança uma ação ou um pensamento”. (Estudante 2)

“[...] um ato educativo indispensável para a convivência e formação dos seres humanos [...] pautado pelo respeito e amor mútuo. Ao dialogar, necessito escutar e refletir sobre o que o outro está expondo [...]. [...] se a dialogicidade fosse vivenciada em nossa sociedade, certamente nossas relações, modos de vida e indivíduos seriam diferentes do que hoje presenciamos”. (Estudante 3)

“[...] é a relação e interação entre sujeitos, entre si e entre o conhecimento, onde nenhum sabe mais ou sabe menos, mas possuem conhecimentos que se relacionam e se completam através de uma práxis humanizadora”. (Estudante 4)

“A dialogicidade é a troca de conhecimentos, de ideias. [...] é valorizar o que o outro diz e aprender com isso”. (Estudante 6)

“[...] pensava ser a dialogicidade um diálogo estabelecido na relação de ensino-aprendizagem, porém, a dialogicidade para Paulo Freire vai além, pois perpassa a própria relação de diálogo, buscando interagir com outros fatores como a realidade, os conceitos e saberes adquiridos em outros espaços”. (Estudante 7)

“[...] implica no respeito, parceria e acreditarmos na capacidade do ser humano em ser mais. [...] O diálogo se faz na interação entre pessoas”. (Estudante 8)

“Discutir e analisar criticamente a realidade em que se vive [...]. [...] o diálogo é desenvolvido a partir dos conhecimentos prévios dos educandos e direcionado para a realidade social, na sua totalidade. [...] dialogicidade configura-se como a busca de sentido das relações sociais através do diálogo e análise crítica dessa realidade”. (Estudante 9)

“[...] dialogicidade como sendo a troca de saberes e experiências, onde os sujeitos dialogam e aprendem juntos. O saber não parte apenas do professor”. (Estudante 11)

“Nela (na dialogicidade) as respostas aos nossos questionamentos são construídas em conjunto, através da contribuição de todos, que têm suas individualidades respeitadas”. (Estudante 13)

“Dialogicidade vai além do simples diálogo [...], pressupõe uma relação horizontal [...] que deve ser ancorada em princípios como o amor, o respeito, a humildade, a esperança, a fé e a confiança. Um componente indispensável nessa relação é o pensamento crítico, através de temas contextualizados e saberes construídos em parceria, resultando em reflexões sobre o mundo, a realidade das pessoas e o seu papel neste contexto”. (Estudante 15)

“[...] compreendi a importância do diálogo em sala de aula e o quanto ele pode vir a contribuir na construção do conhecimento”. (Estudante 16)

QUESTÃO 2: PARA VOCÊ, QUEM É PAULO FREIRE?

“[...] a obra, o nome, o legado de Freire se torna fonte de estudos obrigatória. [...] os textos de Paulo Freire ainda são pouco estudados nas escolas, faculdades. [...] UFC possui apenas duas

disciplinas que discorrem sobre a obra de Freire e ainda são optativas. Vejo isso como uma incoerência”. (Estudante 1)

“[...] um educador, que no seu papel permitiu seus alunos pensarem e entenderem através de suas próprias vivências”. (Estudante 2)

“[...] um grande educador. [...] Suas crenças no potencial e na individualidade do outro nos incitam a uma nova visão de homem. [...] Freire destacou aspectos necessários na prática educativa, por isto, concluo que todo educador deve aprofundar seus conhecimentos sobre tal autor”. (Estudante 3)

“[...] Para mim, ele foi corajoso ao criticar a educação bancária e ao mesmo tempo em propor uma educação baseada na liberdade e sem oprimidos, um marco na história”. (Estudante 5)

“[...] um grande exemplo de educador popular comprometido com as causas sociais. Para mim, ele é quem norteia as minhas vivências socioeducativas”. (Estudante 8)

“[...] Valoriza a afetividade, o amor e o respeito no processo de ensino aprendizagem”. (Estudante 9)

“[...] o maior educador brasileiro, que propõe um modelo educacional que prepara o homem de uma forma que ele pense criticamente [...]”. (Estudante 12)

“[...] um dos maiores educadores que o nosso país já conheceu. [...] ele nos orienta a considerarmos os sujeitos como tais, conduzindo-os à consciência de si mesmos e do mundo, levando-os a compreender que somos seres incompletos, inacabados, que a história também é assim e que, portanto, podemos e devemos acreditar na mudança da vida, que se concretizará apenas se nos concebermos e agirmos como indivíduos ativos que somos”. (Estudante 13)

“[...] Ele tirou a venda que existia em meus olhos [...]. [...] trouxe para mim o desejo de saber mais, cada vez mais e poder usar esse conhecimento, esse reconhecimento para minha luta pessoal e também para meu trabalho como educadora, de tentar levar outras pessoas a

tomarem consciência da realidade e assim podermos agir juntos por mudanças, pela real libertação”. (Estudante 15)

“[...] merece respeito e reconhecimento. [...] deveria ser valorizado seus ensinamentos e ser mais propagado no curso de Pedagogia. [...] se muitos conhecessem e seguissem o legado de Paulo Freire, a educação e os educadores seriam totalmente diferentes do que encontramos nos dias de hoje”. (Estudante 16)

QUESTÃO 3: O QUE A DISCIPLINA CONTRIBUIU PARA SUA CONCEPÇÃO DE ENSINAR E APRENDER?

“[...] conhecimento não se transfere, não passa de um para outro [...], podemos entender o ato de ensinar como uma troca de vivências e saberes entre educador e educando que permitirá ao educando através dessa interação produzir seu próprio conhecimento, ampliando seus saberes. [...] ensinar e aprender são inerente a educandos e educadores, pois um aprende ao ensinar, enquanto o outro ensina ao aprender”. (Estudante 1)

“O que mudou com relação ao pensamento ensino-aprendizagem foi com relação à responsabilidade que eu como educadora tenho com relação aos alunos. [...] é necessário que ao ensiná-los possamos juntos construir o conhecimento, que parte daquilo que já conhecem para o desconhecido, e que seja deles para eles”. (Estudante 2)

“Certamente minha concepção sobre ensinar e aprender modificou-se. [...] ensinar exige compromisso consigo e com os outros envolvidos no processo educativo. [...] ensinar exige comprometimento e politicidade. Vejo que o outro também me ensina a olhar por outros ângulos [...]. Desse modo, aprendo como o outro, pois sei que ele traz consigo bagagem e potencial”. (Estudante 3)

“Ensinar e aprender é uma relação e interação que acontece entre professor e educando, de forma que não há um único detentor do saber ou do conhecimento, mas ambos colaboram e contribuem para que ambos possam ser mais”. (Estudante 4)

“Minha concepção se aperfeiçoou sobre o que é ensinar e aprender. Ensinar é construir junto com os estudantes os conhecimentos necessários e significativos, ou seja, proporcionar caminhos para o objetivo maior: a aprendizagem”. (Estudante 5)

“Com Freire, aprendi a valorizar a autonomia do educando, dessa forma percebi que a dialogicidade sempre deve estar presente [...]”. (Estudante 6)

“Durante a disciplina pude compreender melhor a relação de ensinar e aprender [...] pensa o indivíduo como sujeito ativo no seu processo de educação, levando-o a entender, atuar e modificar a sua realidade. Na sala de aula, diante desse processo devemos entender a realidade do aluno, inserir novos conhecimentos, ressignificar os conhecimentos que ele traz consigo, levando a interagir e atuar na sua realidade”. (Estudante 7)

“[...] exige respeito e amorosidade. Nesse sentido, o aprender está relacionado com o ensinar. [...]”. (Estudante 8)

“[...] Envolve todas as dimensões como afetiva, emocional, social etc. O ato de ensinar não consiste em depositar no educando conhecimentos prontos, mas mediar a construção do conhecimento. O aprender, por sua vez, não é reproduzir, e sim ter autonomia na construção e aquisição de novos saberes”. (Estudante 9)

“A partir dessa disciplina pude entender e sentir os atos de ensinar e aprender como algo inacabado e complexo. Todos nós ensinamos e ao ensinar também aprendemos algo novo. Ensinar e aprender para mim não é mais um dogma, e sim uma vivência”. (Estudante 11)

“Ensinar e aprender hoje para mim mudou. Ensinar não é mais um processo simples de transmissão de conhecimento. Acredito que para ocorrer verdadeiramente o processo de ensino e aprendizagem temos que levar em consideração nossos alunos e toda a bagagem cultural que eles carregam junto com o contexto que eles estão inseridos”. (Estudante 12)

“[...] reforçou em mim a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem [...] podem ser utilizados para a transformação social, através do reconhecimento dos sujeitos de aprendizagem como seres inacabados, ativos na construção de seus conhecimentos e

necessitados de autonomia e criticidade. [...] ensinar significa interagir com os aprendentes, afim de que eles ‘sejam mais’. Aprender não é um processo que acontece de modo passivo e descolado da realidade dos educandos. O aprender refere-se não a aquisição, mas a construção de conhecimentos”. (Estudante 13)

“Ensinar não é apenas transmitir conhecimento. O educador na verdade deve ajudar na aprendizagem, tentar despertar nos seus alunos o melhor e assim contribuir para um espírito crítico”. (Estudante 14)

“[...] ensinar/aprender pautados no respeito, na amizade, na ética [...] requisitos importantes citados por Freire para exercer um bom trabalho docente, como: humildade, pensar crítico, fazer reflexivo, consciência de que somos incompletos, amor... O que realmente mudou em meu pensamento em relação a essas questões, e que somente alcancei através do pensamento de Freire, foi a tomada de consciência da realidade do mundo e do lugar que ocupo nessa engrenagem disforme. Que, agora, como pessoa, como ser humano e como educadora farei disso a base de minha busca por superação”. (Estudante 15)

“[...] Paulo Freire me mostrou que para se obter uma relação de ensino e aprendizagem, tenho que colocar o aluno como sujeito principal da construção da aprendizagem. [...] mostrou o quanto o diálogo é importante em sala e nossa postura, pois devemos nos reconhecer como seres que não sabem tudo, que somos inacabados e que podemos aprender também com nossos alunos”. (Estudante 16)

QUESTÃO 4: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES QUE ESSA DISCIPLINA TROUXE?

“[...] foi muito importante estudar mais uma vez a obra de Paulo Freire. [...] as discussões em grupo, as apresentações nas aulas me permitiram ver como é relevante ouvir, ver e entender o educando. [...] Foi muito enriquecedor ver o quanto o ato de aprender e de ensinar pode ser dinâmico e vivo. [...] Também foi determinante para a escolha do tema da minha monografia. Desejo que a UFC adote novas disciplinas sobre a obra de Freire, pois ainda temos muito que aprender com este homem que viu na sala de aula [...] um mundo que entrava em sala com cada aluno que chegava e que, ao sair, levava outro mundo que se agregava ao seu”. (Estudante 1)

“Contribuiu para minha formação em Paulo Freire, já que nas disciplinas obrigatórias, não tive oportunidade de trabalhar o pensamento de Paulo Freire como educador. [...] Mas principalmente, me mostrou como posso e devo atuar como educadora [...]”. (Estudante 2)

“Julgo de extrema importância minha participação nesta disciplina. No sentido de ter aguçado meu olhar sobre a sociedade, em especial a relação opressor e oprimido. Pude constatar que a relação na sala de aula pode ser pautada por diálogo, acordos e respeito, pois foram esses temas que vivenciamos ao longo da disciplina. Acreditar e dialogar com o outro foram atributos que eu adquiri e que espero vivenciar em sala de aula (como educador)”. (Estudante 3)

“Pude compreender realmente o que é dialogicidade e a importância dela para a formação dos educandos, onde professor e aluno devem buscar a interação para juntos conseguirem ser mais [...]. [...] a importância de uma práxis, não só no ambiente educativo, mas sim no cotidiano das relações que estamos expostos”. (Estudante 4)

“A disciplina nos faz ver outros horizontes, me fez parar pra pensar sobre qual educação devemos realmente exercer, as mudanças que devemos fazer tanto internamente como externamente, as reflexões sobre a nossa prática docente e os nossos objetivos com a mesma”. (Estudante 5)

“Conhecer as ideias de Paulo Freire foi bastante significativo, pois aprendi a valorizar todas as experiências e conhecimentos do outro [...]. Foi ótimo, bastante proveitoso e aprendi muito”. (Estudante 6)

“[...] a disciplina foi de grande contribuição para a minha formação, pois pude entender melhor as ideias de Paulo Freire sobre a educação e trazer isso para a minha realidade como professora, buscando entender o meio em que o estudante está inserido e os conhecimentos trazidos por ele [...]”. (Estudante 7)

“Entendi que em muitas situações somos opressores e oprimidos. [...] os contributos freireanos são muitos na sociedade atual. [...] foi importante a disciplina para minha vida pessoal e profissional”. (Estudante 8)

“Conhecer as obras de Paulo Freire, suas propostas pedagógicas e sua visão de mundo, foi de suma importância para minha formação como futura educadora. A partir da análise crítica dos relatos freireanos percebi a importância do diálogo na construção do conhecimento e na formação de cidadãos críticos da realidade social”. (Estudante 9)

“[...] pude entender e por em prática algumas coisas como experienciar o cotidiano do aluno [...]. Essa disciplina me mostrou a verdadeira práxis pedagógica, fez com que eu saísse do campo teórico para a prática de fato”. (Estudante 11)

“Além dos conhecimentos ligados à relação professor-aluno, à maneira como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula, as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes etc., acho que adquiri mais consciência social e política, fundamentais na perspectiva de trabalho freireana. Tais conhecimentos me ajudarão a ter uma prática profissional mais democrática e voltada para a transformação do homem e da sociedade”. (Estudante 13)

“A busca pela verdade em tudo o que acontece ao meu redor, verdade das mínimas mensagens que recebo diariamente, ditas através da televisão, dos jornais, das propagandas, dos livros, das lutas, das pessoas... Procuo fazer um exercício de reflexão sobre tudo o que vejo, ouço e até toco (o que para mim é extremamente difícil ainda) para poder saber o que falar e como devo agir. O fazer reflexivo é minha meta a partir de agora. Também aprendi que o problema dos outros não é um problema dos outros, é um problema de todos nós se queremos um mundo melhor”. (Estudante 15)

“Para mim foi a parte política, acho que através desta disciplina pude reconhecer meu papel na sociedade, a importância de lutar por uma educação de qualidade, e conhecer as reais intenções por trás da educação oferecida nas escolas. Acho que de todos os autores que estudei, Paulo Freire foi o que chegou mais perto da prática. Muitas coisas que estudamos não nos oferecem esta reflexão que pode ser exercida na escola”. (Estudante 16)