

A DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E NA PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA *COM* CRIANÇAS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a dialogicidade na educação de Paulo Freire. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, em que se consultam obras de Paulo Freire e de outros autores, bem como relatórios do ensino de filosofia *com* crianças, realizados por educadores de um Núcleo de Educação Popular, em escolas do Pará. Neste estudo, reflete-se sobre como o diálogo está presente teoricamente na educação freireana, analisando-se o diálogo e as suas dimensões existenciais, ético-política e metodológica e o uso do diálogo freireano no ensino de filosofia *com* crianças em espaços escolares.

Palavras-chave: Dialogicidade; Educação; Paulo Freire.

THE DIALOGICITY IN PAULO FREIRE'S EDUCATION AND IN THE PRACTICE OF THE PHILOSOPHY TEACHING *WITH* CHILDREN

Abstract

The objective of this article is to analyze the dialogicity in the education of Paulo Freire. It consists of a bibliographical and documentary research, in which works of Paulo Freire and other authors are consulted, as well as reports of the philosophy teaching with children carried out by educators from a Popular Education Center in schools from Pará. In this study, we reflect on how dialogue is theoretically present in Freirean education, analyzing the dialogue and its existential, ethical-political and methodological dimensions and the use of Freirean dialogue in the teaching of philosophy in school places.

Keywords: Dialogicity; Education; Paulo Freire.

¹ Pós-doutora em educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará. nildeapoluceno@uol.com.br.

² A dialogicidade em Paulo Freire envolve a participação do educando no processo educativo como sujeito de conhecimento, por isso, o ensino de filosofia na perspectiva freireana, é *com* a criança e não *para* a criança. Não é direcionado o ensino do professor para a criança e sim o ensino é realizado em diálogo com a criança.

LA DIALOGICIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PAULO FREIRE Y EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA CON NIÑO

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la dialogicidad en la educación de Paulo Freire. Consiste en una investigación bibliográfica y documental, en la que se consultan obras de Paulo Freire y otros autores, así como informes de la enseñanza de filosofía con niños, realizados por educadores de un Núcleo de Educación Popular, en escuelas de Pará. En este estudio, se reflexiona sobre cómo el diálogo está presente teóricamente en la educación freireana, analizando el diálogo y sus dimensiones existenciales, ético-políticas y metodológicas y el uso del diálogo freireano en la enseñanza de filosofía con niños, en espacios escolares.

Palabras clave: Dialogicidad; Educación; Paulo Freire.

Introdução

Neste artigo, analisamos a dialogicidade no pensamento educacional de Paulo Freire, considerando ser o diálogo uma das principais categorias de sua educação libertadora.

Este estudo é importante para compreender as bases antropológicas e gnosiológicas da educação de Paulo Freire, uma vez que o diálogo adquire no pensamento desse educador dimensões existenciais, ético-políticas e metodológicas, que serão desenvolvidas neste texto.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, pautada prioritariamente em obras de Paulo Freire e de outros autores que contribuem para compreensão de seu pensamento educacional, e em relatórios do ensino de filosofia com crianças, na perspectiva freireana, realizado por educadores de um Núcleo de Educação Popular em escolas do estado do Pará.

Apresentamos, inicialmente, como o diálogo faz parte da educação de Paulo Freire, que tem como ponto de referência, o ser humano como sujeito de conhecimento e a educação definida como “situação gnosiológica”. Em seguida,

analisamos as dimensões do diálogo contidas no pensamento educacional freireano e o diálogo no ensino de filosofia com crianças, na perspectiva freireana, em espaços escolares.

A educação como situação gnosiológica

O diálogo no pensamento educacional de Paulo Freire foi elaborado tendo por base o processo de conhecer humano.

Para Freire (1980b), homens e mulheres são sujeitos do conhecimento, mas a relação de conhecimento (gnosiológica) não está reduzida à relação sujeito-objeto, porque há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos. Por meio da intersubjetividade, estabelece-se a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, sendo o objeto o mediador dessa relação entre os sujeitos.

O ser humano conhece porque é um corpo consciente, cuja consciência está intencionada ao mundo, “é consciência de”, estando em constante relação dialética com esse mundo. O ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1980b).

No ato de conhecimento, os sujeitos cointencionados ao objeto de seu conhecimento comunicam o seu conteúdo por meio de sistema linguístico. Dessa forma, para Freire (1980b, p. 67), o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. Ele destaca que Eduardo Nicol acrescenta nas três relações constitutivas do conhecimento – a gnosiológica, a lógica e a histórica – a dialógica, evidenciando a importância da comunicação no processo de conhecer humano.

A partir da compreensão do ser humano como sujeito de conhecimento, Paulo Freire analisa a educação como “situação gnosiológica”, ou seja, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis” (FREIRE, 1980b, p. 78).

A educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980b, p.69).

O diálogo em Paulo Freire na compreensão de educação e na prática pedagógica demarca a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora proposta por ele.

Freire (1983), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Com base em Martin Buber, Freire (1983) estabelece a distinção entre o eu antidialógico, que subsidia a educação bancária, e o eu dialógico da educação libertadora.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1983, p. 196).

Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Dessa forma, “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). Nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993b, p. 119).

A educação consiste na “relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, por isso, a educação é, necessariamente, um “que-fazer problematizador” (FREIRE, 1980b, p.81). Dessa forma, a tarefa do educador é problematizar os conteúdos e não dissertar sobre ele.

Assim, a Educação dialógica corresponde, do ponto de vista gnosiológico, a um encontro de sujeitos; enquanto a aula, “um encontro em que se busca o conhecimento” (FREIRE, 1980b, p. 79).

Nessa perspectiva, a educação libertadora de Freire (1980b, p. 78):

não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente

não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Assim, tanto o educador quanto os educandos são sujeitos de conhecimento e, portanto, seres de comunicação.

Ao romper com a visão tradicional de que o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe, há uma conotação de humildade inerente a essa concepção dialógica de educação. Todos sabemos alguma coisa, daí a importância das experiências de vida, das leituras de mundo dos educandos no seu pensamento educacional.

Dimensões do diálogo na educação de Paulo Freire

O diálogo freireano apresenta três dimensões: existencial (humanista), ético-política e metodológica.

1. Existencial

O sujeito cognoscente, frente ao objeto cognoscível, questiona, indaga, pergunta a si mesmo e ao outro. Essa curiosidade e essa busca do conhecimento são inerentes à existência humana e, como tal, presentes no processo educacional.

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar (...). Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 51).

A busca do conhecimento e a curiosidade em conhecer, como gênese do conhecimento humano, não estariam, dessa forma, no plano meramente da “admiração” Aristotélica, na busca de um “saber desinteressado”, por puro

deleite e prazer, mas se caracterizam por ter uma finalidade prática, ou seja, conhecer interferindo, agindo, produzindo, transformando, atendendo às necessidades básicas da sobrevivência humana.

O perguntar é considerado por Faundez (1985) como “início do conhecimento”, sendo fundamental no processo de ensino e de investigação científica o “aprender a perguntar”, estimulando-se nos educandos a curiosidade e o ato de perguntar. Para isso, o educador deve também aprender a perguntar.

Na visão de Freire (1985, p. 46 e 1986, p.18), o que tem caracterizado o saber e o ensino atual é uma “pedagogia da resposta”, na qual o educador “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada” e o ato de conhecer é uma “mera transferência do conhecimento existente”.

Há, portanto, uma necessidade de se repensar a educação em uma perspectiva gnosiológica-dialética, considerada como ação de cointencionalidade ao mundo, pelos sujeitos cognoscentes, que buscam desvelar a sua razão de ser, e obter uma compreensão totalizadora, para que possam melhor agir e transformar a realidade, permitindo a afirmação de homens e de mulheres como sujeitos do conhecimento e da história.

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (FREIRE e SHOR, 1986:24 e 25).

Nesse sentido, o saber e o conhecimento são constituídos pelos seres humanos, enquanto sujeitos cognoscentes e históricos, em um contexto sociocultural determinado. E a educação como situação gnosiológica consiste em um “processo de curiosidade e de busca e não de passividade receptiva” (VANNUCCHI, 1983, p. 90).

O conhecimento, na medida em que vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, permanente, vinculado à existência humana.

Consequentemente, todas as formas de interação – que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação, família, escola, etc. – constituem-se como formadoras de conhecimento e educativas. Entretanto, é preciso pensar na escolaridade, no conhecimento sistematizado trabalhado pela escola, contextualizada na realidade sociocultural e política atual.

O diálogo em Freire (1983) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE, 1986, p.122-3).

Adquire conotação existencial, na medida em que possibilita ao educador e educandos serem sujeitos, capazes de compreender a realidade, problematizá-la e modificá-la. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (1983, p. 92). Dessa forma, faz parte do processo de humanização do ser humano dizer a palavra na sua relação com o mundo.

O diálogo em Freire (1980b, p.43) é “o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ [...]. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.”

Nessa perspectiva, o diálogo não aprisiona o ser humano e sim o liberta. A conquista implícita nele é a do mundo para a libertação dos seres humanos e não de um pelo outro (FREIRE, 1983). Isso significa que ele se impõe como caminho pelo qual os homens e as mulheres ganham significação enquanto seres humanos, sendo uma exigência existencial.

O diálogo não é ato de doação, mas de criação humana. “O diálogo é em si, criativo e recreativo” (FREIRE, 1986, p.13). Não é troca de conhecimento. Como seres de autonomia, pelo diálogo, somos estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro na construção do conhecimento. Acrescenta que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 1986, p.14).

Na sua concepção de diálogo, Paulo freire recebe influência do humanismo cristão de Gabriel Marcel, da fenomenologia de Heidegger e do Personalismo de Mounier.

O Ser para Gabriel Marcel é um “*ser com*”, que implica a necessidade de comunhão interpessoal que se efetiva pelo amor, definido como um “coexistir entre um eu e um tu” (NOGARE, 1983, p. 132). Esse Ser, na visão de Heidegger (2006, p. 225), também, consiste em um “*ser-com*” que “é partilhado expressamente na fala [...] A fala é a articulação em significações da compreensibilidade inserida na disposição do ser-no-mundo”.

Para Mounier (1964), “a verdade de cada um existe quando em união com todos os outros” (p. 99) e a comunicação, o existir para o outro, que se identifica com o amor, constitui o ser humano, já que “ser é amar” (p. 104). Nesse sentido, o amor faz parte da compreensão da pessoa humana, contrapondo-se ao

individualismo, em que o ser humano isola-se, cerca-se de tabus e de preconceitos, em que é massificado e determinado.

O amor é concebido por Freire (1981, p. 29) como uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” e o ser humano é visto como ser dialógico, cuja busca de *ser mais* se efetiva por meio da comunicação com outros sujeitos.

O diálogo freireano, então, é solidário e amoroso. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980b, p.43).

Para Freire, não há diálogo sem amor ao mundo, à vida e aos seres humanos. Por isso, o diálogo não se efetiva na relação de dominação, bem como não pode existir sem que haja humildade. No encontro dialógico, não pode haver arrogância. “Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1983, p.95). A busca pelo conhecimento pela situação de inconclusão humana faz parte do processo de humanização, que se efetiva em comunhão com o outro. Não há também diálogo sem a fé nos seres humanos.

Para Freire (1980a, p. 107), o diálogo:

é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação.

Assim, o amor, a humildade e a fé no ser humano fazem do diálogo uma relação horizontal, cuja consequência é a confiança entre os sujeitos. Se o diálogo é o encontro dos seres humanos para *serem mais*, não pode fazer-se na desesperança. Por fim, no diálogo, há necessidade do pensar crítico para transformar a sociedade e humanizar-se.

2. Ético-política

O diálogo freireano possibilita aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade. É democrático, porque implica reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. Dessa forma, participar do diálogo significa ter voz, não ser silenciado e nem sofrer eticamente pela não inclusão social.

Compreende Freire (1993a, p, 120) que o diálogo como uma relação democrática é a possibilidade que o ser humano dispõe para se abrindo “ao pensar dos outros não fenecer no isolamento”. Considera que “a dialogação implica a responsabilidade social e política do ser humano” (FREIRE, 1980a, p.69).

A educação precisa estar direcionada para a decisão e responsabilidade social e política do ser humano, possibilitando-lhe discutir sobre a sua problemática existencial e social, em diálogo constante com o outro.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1993a, p.118).

Nesse sentido, o diálogo tanto possibilita o crescimento do sujeito como ser humano quanto democratiza as relações intersubjetivas.

O diálogo, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

A eticidade no diálogo freireano se faz presente porque o ser humano sendo capaz de dizer, de transformar e de reinventar o mundo é capaz de ensinar e de aprender, configurando-se em sujeito de uma prática “política, gnosiológica, estética e ética” (FREIRE, 1993b, p.19).

Considera Freire (1985, p.36) que “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

Assim, a prática educacional dialógica e democrática implica estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1982, p. 30-31).

Pressupõe o direito do educando de dizer a palavra e do educador o dever de escutá-lo, que implica falar *com* eles. O “dizer a palavra” pelos oprimidos e pelos discentes torna-se um princípio pedagógico democrático e a relação dialógica estabelecida com eles se dimensiona como uma prática educativa problematizadora e libertadora.

Acrescenta Freire (2004) a necessidade de falar *com* o educando na educação dialógica, que perpassa pelo processo de escuta um do outro.

Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo, em certo momento, falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando [...]. Esse exercício de falar a falar com implica necessariamente aprender a escutar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si (FREIRE, 2004, p. 157).

O falar *com* o outro e escutar o outro, na prática pedagógica, além de ser uma ação democrática, configura-se também como ato de respeito ao saber e à cultura do outro, adquirindo uma dimensão intercultural crítica.

A priorização da “relação dialógica” no ensino permite o respeito à cultura e à valorização do conhecimento que o educando traz. Por isso, para Freire (1995, p. 82): “um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores”.

3. Metodológica

O diálogo em Freire (1986) apresenta uma dimensão metodológica ao viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento. Ele o considera não como uma técnica apenas por fazer parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Por isso, a experiência dialógica é vista por ele como fundamental para a construção da curiosidade epistemológica, sendo constitutivas dela: “a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2001, p.81).

O método dialógico é o de intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo e se apresenta como ativo, crítico e criticizador.

No círculo de cultura, Freire (1980a e 1980b) propõe uma metodologia ativa, dialógico-problematizadora e conscientizadora. “Pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem [e a mulher] através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos” (FREIRE, 1980a, p.106).

O diálogo no círculo de cultura possibilita aos educandos expressarem suas leituras de mundo e suas experiências de vida, além de problematizarem e de realizarem inserção crítica na realidade (conscientização).

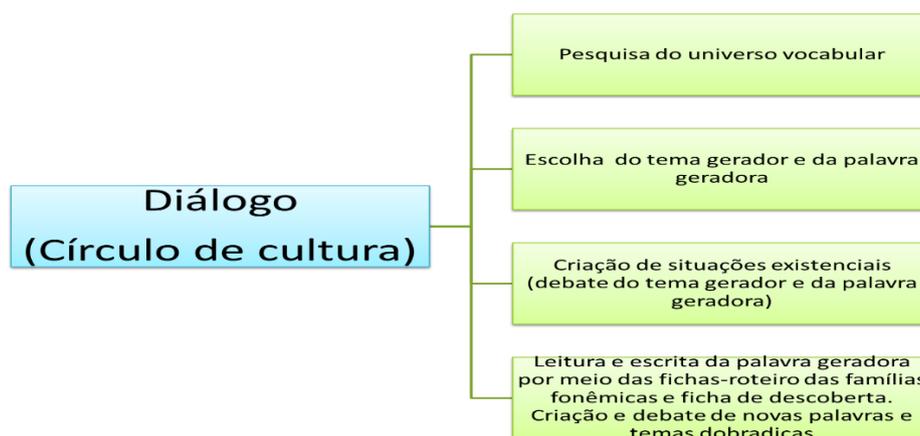


Gráfico 1 – O diálogo no círculo de cultura (Fonte: FREIRE, 1983).

O ponto de partida do ensino é o contexto social dos educandos. As atividades educativas partem do conhecimento que o educando já possui. No círculo de cultura, faz-se o levantamento do universo vocabular dos educandos, dos quais se escolhe o tema e a palavra geradora. Situações existenciais são criadas com o tema e palavra geradora (codificações temáticas) é debatida com os educandos. Em torno da palavra geradora, são desenvolvidas atividades de leitura e escrita por meio da criação das fichas-roteiro das famílias fonêmicas e da ficha de descoberta, que envolve debate sobre novos temas (temas

dobradiças) e novas palavras emergentes no diálogo crítico travado entre educador e educandos.

Assim, o diálogo se faz presente nos debates sobre o tema e a palavra geradora, mediando a relação entre os saberes experienciais dos educandos e os saberes escolares. Com isso, ele possibilita uma visão crítica da realidade social.

O método dialógico torna-se também um meio de articulação entre o saber cotidiano e experiencial da vida com o saber erudito, sistematizado e rigoroso. Para Faundez, “a união entre o saber e o senso comum é fundamental para qualquer concepção de luta política, de educação, de processo educativo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 58).

O diálogo em Freire se dimensiona como metodologia que contribui para a formação crítica e o processo de autonomia dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

O uso do diálogo freireano no ensino de filosofia *com* crianças

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (NEP-UEPA) vem desde 2007 realizando atividades de ensino de filosofia *com* crianças em escolas, na perspectiva educacional de Paulo Freire.

Esse Núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária com crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes espaços educacionais: hospitais, unidade de acolhimento de idosos e escolas públicas e comunitárias.

As atividades de extensão estão organizadas por meio de Grupos de Estudos e Trabalhos, entre os quais, o que realiza o ensino de filosofia *com* crianças em escolas é o Grupo de Educação Freireana e Filosofia – GETEFF.

Nesse ensino, os educadores compreendem, como Matthew Lipman propõe, que a criança pode filosofar, sendo importante a conversação, mas se distancia dele, ao ter como ponto de partida as experiências de vida dos educandos e utilizar o diálogo não apenas como campo investigativo, mas, sobretudo, em sua dimensão existencial e ético-política, situando os educandos como sujeitos de conhecimento.

Silveira (2003, p. 66) explica que o diálogo em Lipman “trata-se, fundamentalmente, de um diálogo no qual o que interessa, em primeiro lugar, é a sua adequação ao pensamento que nele se expressa às regras lógicas”.

O diálogo não é, como em Freire, uma comunicação entre sujeitos que buscam conhecer o mundo, e sim uma estratégia metodológica de leitura para apenas verificar a apreensão do conteúdo de um texto, sem articular com a realidade social vivida. Trata-se de um ensino de filosofia *para* crianças e não *com* crianças, como na educação de Paulo Freire.

O ensino de filosofia com crianças, com base na educação de Paulo Freire, desenvolve o diálogo entre os educadores e os educandos, estimulando nas crianças o ato de perguntar, de levantar problemas, dialogando e debatendo sobre temas do cotidiano e das experiências de vida dos educandos. Além disso, considera-se que a criança é capaz de problematizar a realidade e de ser participante do processo educativo, por isso, busca-se desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, éticas e políticas.

Trata-se de um ensino de Filosofia que congrega a iniciação filosófica de crianças, a educação para o pensar e o criar e a preparação ética e política para a cidadania, compreendendo-se que a formação da criança é integral, tendo a Filosofia raízes na razão, na afetividade e na estética.

As três categorias freireanas utilizadas como referência teórica são: o ato de perguntar, o diálogo e a problematização.

Para Freire (1985), a educação deve estimular a curiosidade e o ato de perguntar dos educandos no processo educativo, porque este a busca pela razão de ser dos fatos e a problematização da realidade social. Problematizar para Freire (1983, p. 198) é “exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” e a problematização afirma a dialogicidade, isto é, constitui-se por meio do diálogo.

Neste artigo, o foco desse ensino *com* crianças é para o uso do diálogo em suas três dimensões: existencial, ético-política e metodológica, que se encontram interligadas.

a) A criação do círculo cultural dialógico e de problematização

Esse círculo dialógico consiste em uma estratégia metodológica, em que os educandos e o educador sentados em círculo, por meio do diálogo, trazem situações e temas do cotidiano social para conversa, que envolvem o fazer das crianças: brincar, estudar, problemas familiares e situações da vida social. As crianças são instigadas pelos educadores a perguntar, a levantar problemas e a refletir sobre os mesmos (AMADOR; OLIVEIRA, 2007).

O tema gerador inicia o diálogo com as crianças, por meio do círculo dialógico, que depois se estende às outras atividades pedagógicas, como produção de textos e pesquisas, articulando o tema gerador com os conteúdos escolares.

Dessa forma, várias estratégias metodológicas são utilizadas: textos de livros infantis, de músicas e de filmes, atividades lúdicas, de teatro, a criação de desenhos e de pinturas, a reconstrução de histórias e de brincadeiras, visando a auxiliar o diálogo no círculo dialógico e em outras atividades educacionais (AMADOR; OLIVEIRA, 2007).

Consiste em um ensino que tem como ponto de partida o saber da criança, as situações existenciais e sociais vivenciadas por ela, a curiosidade e a lógica de construção do pensamento elaborados pela criança em relação ao contexto em que vive e que conta com as estratégias pedagógicas preparadas pelos educadores, para relacionar os saberes das crianças com os saberes escolares.

b) A aprendizagem do dialogar

No círculo dialógico, as crianças superam o medo inicial de falar e aprendem a dizer suas palavras. Elas perdem esse medo porque não sofrem repreensão verbal pelo fato de errarem. Por meio de novas perguntas feitas pelo educador, as crianças são levadas a refletir sobre o dito e a recolocar novas afirmações ou questões.

Em suas falas, conceituam as coisas, perguntam sobre o quê têm curiosidade em saber, emitem opiniões, apresentam senso crítico e de justiça, desenvolvem pensamento lógico e crítico (AMADOR; OLIVEIRA, 2007).

No círculo dialógico, as crianças conceituam as coisas, buscando compreender melhor e explicar os fenômenos estudados.

Educador: *O que é verdade?*
Crianças: *É aquilo que acontece.*
Educador: *O que é mentira?*

Criança: *Mentir é uma coisa assim. Quando a gente faz uma coisa para nossa mãe, aí depois a nossa mãe descobre, aí diz que é mentira.*

Educador: *Então mentira é o que a nossa mãe diz que é mentira?*

Crianças: *Não.*

Criança: *Mentira é algo que a gente inventa para nossa mãe (NEP, 2007a, p. 04).*

Entre o que as crianças perguntam estão questões filosóficas, como:

Criança: - *Por que a gente morre? (NEP, 2007b, p. 03).*

Criança: - *Por que Deus fez a gente? (NEP, 2007c, p. 03).*

E questões de realidade:

Criança: *O cabelo tem vida? (NEP, 2014, p. 05).*

Criança: *O que é teleguiar? (NEP, 2007d, p. 06).*

Aprendem também que no diálogo existem o tempo da escuta e o da fala, princípios democráticos da comunicação dialógica entre os seres humanos.

c) Compreensão da importância do diálogo na vida social

Em uma das conversas no Círculo Dialógico, as crianças chamam atenção para a importância do diálogo na escola e na família e para as consequências da ausência dele na vida social.

Criança: - *A mãe não deveria espancar o filho.*

Educador: - *O que ela deveria fazer, então?*

Criança: - *Falar o bom para ele (filho).*

Criança: - *Conversar.*

Criança: - *Que nem a gente está fazendo.*

Criança: - *Conversar de bom humor.*

Criança: - *Senão não adianta nada. Pode é ir para rua e virar mendigo. (AMADOR, 2007, p. 82).*

Nesse círculo, as crianças reconhecem o diálogo como algo bom e que deveria estar presente na família, sendo importante para viver em sociedade.

d) Aprendizagem de leitura de livros infantis filosóficos

O círculo dialógico se constitui também em espaço de aprendizagem de leitura de livros infantis filosóficos.

Após a leitura conjunta do livro “Uma conversa com Sócrates”, produzido por educadores do NEP e organizado por Oliveira (2011), no círculo dialógico, foram levantadas perguntas para identificar o nível de compreensão das crianças sobre o conteúdo do livro. Em seguida, foi travado um diálogo sobre o que é ser filósofo.

Educador: *O que é ser filósofo?*

Criança: *É buscar amor à sabedoria*

Educador: *O que mais, o que é ser filósofo?*

Criança: *Assim (silêncio) para mim ser filósofo é pensar o mundo.*

Educador: *O que é ser filósofo?*

Criança: *Pensar nas coisas.*

Criança: *Buscar o conhecimento.*

Educador: *E que conhecimento é esse?*

Criança: *Sabedoria (NEP, 2011, p. 03).*

As crianças apresentaram no diálogo o que conseguiram apreender sobre a filosofia, como busca da sabedoria e que pensa sobre o mundo.

Com o livro de Hassen (2003), René Descartes, da Coleção Filosofinhos, após a leitura, foi realizado o seguinte diálogo:

Educador: *O que é ilusão?*

Criança: *É uma coisa que não é verdadeira. E o sonho é sonhar.*

Criança: *Quando a gente sonha a gente pensa que é verdade.*

Educador: *Os sonhos possuem verdade?*

Criança: *Como a gente vai saber que é verdade o nosso sonho?*

Criança: *Só acordando.*

Educador: *As coisas que acontecem no nosso sonho acontecem na realidade?*

Crianças: *Acontece.*

Criança: *Uma vez eu sonhei que o meu tio morria aí no outro dia ele estava morto.*

Criança: *Às vezes a gente sonha com verdade e às vezes a gente sonha com doidice.*

Criança: *É uma menina por causa do cabelo.*

Criança: *Não é. O nome é de menino: René.*
Criança: *Ah! é.*
Educador: *O trote do cavaleiro era de verdade?*
Crianças: *Não. Era ilusão.*
Criança: *Tudo que ele (Descartes) pensava era ilusão.*
Educador: *A ilusão é pensamento?*
Crianças: *É.*
Criança: *Aí quem pensa é porque existe.*
Educador: *Por mais que pense errado?*
Criança: *Não importa, pensou, existiu.*
Educador: *A gente passa a existir quando pensa?*
Criança: *É. Acho que passa, sem pensar a gente nunca ia existir (NEP, 2007a, p. 03.).*

Nesse círculo, as crianças demonstraram ter compreendido a estória filosófica de Descartes e trouxeram alguns conceitos importantes no campo do conhecimento: o que é ilusão, o que é verdade e sobre o existir e o pensar humano.

e) Construção de textos coletivos

Após o círculo dialógico sobre o livro “Uma conversa com Sócrates”, houve produção do seguinte texto coletivo:

Nós somos filósofos porque temos amor à sabedoria. E a filosofia é amor à sabedoria, uma lição para todos. A sabedoria é o desenvolvimento da mente. Sócrates é um filósofo que tinha muita sabedoria, pois ele pensava (Turminha 3D, em 19/06/2012). (NEP, 2012, p.06).

A produção do texto coletivo sintetiza o diálogo realizado sobre a leitura do livro e possibilita às crianças relacionarem com algumas situações de vida.

f) O diálogo como conteúdo do ensino de filosofia com crianças

Após uma dinâmica pedagógica com o tema gerador diálogo, foi estabelecido o seguinte círculo:

Educadora: *Vocês sabem o que é diálogo?*
Educando M: *Diálogo é conversar com os filhos*
Educanda A: *É aconselhar*
Educanda M: *Não é imitar*
Educanda J: *É falar, ouvir, pronunciar*
Educanda K: *É respeitar as pessoas, é amar o próximo...* (BARBOSA, 2015, p. 197).

As crianças expressam a compreensão do que têm sobre o diálogo, que envolve conversa, aconselhamento, falar, respeitar o outro, e também relacionam com a vivência familiar.

Assim, o diálogo faz parte do ensino de filosofia *com* crianças como estratégia metodológica, bem como ação prática existencial e ético-política na vida escolar, familiar e social dos educandos. Constitui, ainda, em meio de aquisição dos conteúdos sobre a filosofia.

Considerações finais

O diálogo é uma das principais categorias analíticas do pensamento educacional freireano, juntamente com a pergunta, a práxis, a autonomia, entre outras. Ele foi elaborado por Freire, em sua educação, tendo por base o processo de conhecer humano, que está associado ao de comunicação. Destaca que o diálogo faz parte das relações constitutivas do conhecer humano, junto com a gnosiológica, lógica e histórica.

Compreendendo o ser humano como sujeito de conhecimento, Freire trata a educação como uma situação gnosiológica e de comunicação, explicando que, pelo diálogo, os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo fazem os comunicados dos seus conhecimentos.

O diálogo também demarca a distinção entre a educação libertadora freireana, que é dialógica e humanista, e a tradicional, que ele denomina de “bancária”, antidialógica e não humanista. Na teoria dialógica freireana, o diálogo, que é comunicação, funda também as ações de colaboração entre os sujeitos. Por isso, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes, e a aula, um encontro de sujeitos que buscam conhecimentos. O diálogo freireano é solidário e amoroso, rompendo com a atitude competitiva e classificatória da prática tradicional. A relação é horizontal entre os indivíduos e se funda no pensar crítico para que os sujeitos transformem a sociedade e humanizem-se.

Freire apresenta três dimensões do diálogo no seu pensamento educacional: existencial, porque o diálogo é inerente à própria natureza histórica dos seres humanos e possibilita aos mesmos serem sujeitos de seu conhecimento e história; ético-político, porque viabiliza aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade, tendo voz na luta pelos seus direitos sociais e, sendo respeitados eticamente, somos sujeitos socioculturais; metodológica, ao viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento, como sujeitos partícipes, de autonomia e provedores de saberes culturais.

No ensino de filosofia com crianças, na perspectiva freireana, realizado em escolas comunitárias e públicas desde 2007, por educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA, o diálogo tem sido articulado em suas três dimensões: existencial, ético-política e metodológica. O diálogo, usado como círculo cultural dialógico, mantém conversa com as crianças sobre temas do seu cotidiano social, sendo valorizado o seu dizer e as questões que levanta, visando à formação de seu pensamento lógico, da sua percepção estética e ética de mundo como sujeitos do conhecimento.

O diálogo também tem sido trabalhado pedagogicamente visando à sua aprendizagem, ou seja, aprender a dialogar com o outro, que perpassa pela escuta do outro, bem como o diálogo como conteúdo do ensino de Filosofia.

Como estratégia metodológica, o diálogo vem sendo utilizado pelos educadores do NEP para compreensão de leituras de livros filosóficos infantis, sendo também trabalhada a produção de textos coletivos.

Por fim, identificamos que os alunos compreendem a importância do diálogo na escola, na família e no convívio social por sua dimensão ética e democrática.

Referências

AMADOR, A. A. *Filosofia com crianças e adolescentes em práticas educacionais populares: uma abordagem freireana*. Belém: UEPA, 2007 (mimeo).

_____; OLIVEIRA, I. A. de. *Ensino de filosofia: interligando saberes e temas filosóficos em prática de educação popular com crianças e adolescentes*. Belém: NEP/UEPA, 2007, mimeo.

BARBOSA, C. de M. *Da feiura à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes*. 237f. TCC do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Pará. Belém: UEPA, 2015 (mimeo).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da tolerância*. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2001;

_____. *A educação na cidade*. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

_____; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação e mudança*. 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. *Extensão ou comunicação?* 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

HASSEN, Maria de Nazarett Agra. *René Descartes*. V.1. Coleção Filosofinhos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante (Trad.) Petrópolis - RJ: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2006.

MOUNIER, E. *O personalismo*. Lisboa: Martins Fontes, 1964.

NEP. *Relatório GETEFF*. Belém: NEP/UEPA, 2014.

_____. *Relatório GETEFF*. Belém: NEP/UEPA, 2012.

_____. *Relatório GETEFF*. Belém: NEP-UEPA, 2011.

_____. *Relatório Descartes e o ensino de filosofia*. Novembro de 2007. Belém: NEP-UEPA, 2007a.

_____. *Relatório Benfica*. Março de 2007. Belém: NEP/UEPA, 2007b

_____. *Relatório Benfica*. 30 de abril de 2007. Belém: NEP/UEPA, 2007c

_____. *Relatório Benfica*. 18 de abril de 2007. Belém: NEP/UEPA, 2007d.

NOGARE, P. D. *Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica*. 8e. Petrópolis - RJ: Vozes, 1983.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). *Uma conversa com Sócrates*. Brasília: LiberLivro, 2011.

SILVEIRA, R.J. T. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas: SP: Autores Associados, 2003.

VANNUCCHI, A. (Org.) et al. *Paulo Freire ao vivo*. Gravação de conferências com debates realizados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba. São Paulo: Loyola, 1983.

Recebido em: 27.08.2017

Aceito em: 23.10.2017