

Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire

Walking: movements that intertwine in Marie-Christine Josso and Paulo Freire

Caminar: movimientos que se entrelazan en Marie-Christine Josso y Paulo Freire

Celso Ilgo Henz*

Patrícia Signor**

Ivani Soares***

Resumo

A escrita dialógica deste artigo pretende andarilhar dialogando com Marie-Christine Josso e Paulo Freire, movimentando vivências, saberes e conhecimentos acerca desses dois importantes educadores e seus legados: Josso com as Rodas de Conversa e Freire com os Círculos de Cultura. Ambos compartilham e revisitam Histórias de Vida e Formação e têm o diálogo como condição primeira para que todos possam “dizer a sua palavra” e (re)encontrar-se com os outros e consigo mesmos, descobrindo-se como seres socio-históricos que estão permanentemente ensinando e aprendendo, auto(trans)formando-se pela dialética mediação do mundo. Pelos estudos de Freire (2013, 2015, 2016, entre outros) e Josso (2009, 2010), percebe-se a missão ontológica como sendo uma busca inacabada e permanente pela libertação e pela auto(trans)formação, para o Ser Mais. E, ainda que condicionados pela historicidade, mulheres e homens conscientizam-se de sua inteireza e (re)existenciam criticamente suas experiências no e com o mundo.

Palavras-chave: Rodas de Conversa. Círculos de Cultura. Diálogo. Educação.

Recebido em 12/03/2020 – Aprovado em 05/10/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12379>

* Doutor em Educação (UFRGS, 2003), com pós-doutorado pela Universidad de Sevilla, Espanha. Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos “DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>. E-mail: celsoufsm@gmail.com

** Doutoranda em Educação: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da UFSM. Mestre em Educação. Colaboradora do Grupo de Estudo e Pesquisas DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Atua como coordenadora e docente do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG) de Sarandi e como coordenadora pedagógica dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Anjos de Nova Boa Vista, RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4115>. E-mail: psignor89@gmail.com

*** Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM. Colaboradora do Grupo de Estudo e Pesquisas *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1248-9689>. E-mail: ivanirodhen@gmail.com

Abstract

The dialogical writing of this article intends to walk in dialogue with Marie-Christine Josso and Paulo Freire, moving experiences, knowledge and knowledge about these two important educators and their legacies. Josso with the Conversation Wheels and Freire with the Culture Circles, in which they share and revisit Life and Formation Stories, and where dialogue is the first condition for everyone to “say their word” and (re) meet with others and with themselves, discovering themselves as socio-historical beings who are permanently teaching and learning, self (trans) forming with each other, through the dialectical mediation of the world. Through the studies of Freire (2013, 2015, 2016, among others) and Josso (2009, 2010) the ontological mission is perceived as an unfinished and permanent search for liberation and self (trans) formation, for the Being More and, although conditioned by historicity, women and men are aware of their wholeness and (re) critically exist their experiences in and with the world.

Keywords: Circles of Conversation. Culture Circles. Dialogue. Education.

Resúmen

La escritura dialógica de este artículo tiene la intención de caminar en diálogo con Marie-Christine Josso y Paulo Freire, moviendo experiencias y conocimiento sobre estos dos importantes educadores y sus legados: Josso con las Ruedas de Conversación y Freire con los Círculos de Cultura. Ambos comparten y revisitan historias de vida y formación, tienen el diálogo como primera condición para que todos puedan “decir su palabra” y (re) encontrarse con otros y consigo mismos, descubriéndose a sí mismos como seres sociohistóricos que están permanentemente enseñando y aprendiendo, autotransformando a través de la mediación dialéctica del mundo. A partir de los estudios de Freire (2013, 2015, 2016, y otros) y Josso (2009, 2010), la misión ontológica se percibe como una búsqueda inconclusa y permanente de liberación y auto-formación, para Ser Más. Y, aunque condicionado por la historicidad, las mujeres y los hombres se dan cuenta de su integridad y vuelven a criticar sus experiencias en y con el mundo.

Palavras-clave: Rodas de Conversa. Círculos de Cultura. Diálogo. Educación.

Primeiros passos

Josso e Freire trazem a condição do inacabamento humano na centralidade de todas as práxis pelas quais seres humanos vão se educando e se formando na sua genteidade de homens e mulheres, tanto individual como coletivamente. Em Josso¹ (2010b, p. 39): “À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”. E, em Freire (2016c, p. 98), a medida que educandos se problematizam “como seres no mundo e com o mundo” não só compreendem o “desafio na própria ação de captá-lo” como sentem-se mais desafiados e comprometidos a responderem ao desafio. E, por captarem o desafio como “um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada”.

Assim começamos a cirandar em diálogos reconstrutivos com Josso e Freire, colocando-nos em um caminhar para si, dando-nos a conhecer e sentindo-nos encorajados a buscarmos novas possibilidades. Nas (inter)relações com os outros e com o mundo, somos constantemente desafiados, provocados a responder com nosso sentir-pensar-agir com eles, em cuja dialética vamos nos auto(trans)formando pela mesma processualidade com que nos tornamos coautores da auto(trans)formação dos outros e da transformação do mundo. Nessas nossas andanças, por vezes estamos sozinhos, noutras temos o privilégio de andarilhar² com outros seres, em interação dialógica. A vantagem dessa última forma é que, dando-nos as mãos e compartilhando o caminho, ele se torna mais prazeroso, mais instigante e mais interessante. E é assim que, a partir dos estudos e das leituras que vimos fazendo, nos autodesafiamos para entrelaçar palavras na utopia concreta da possibilidade de ajudar a transformar o mundo em que vivemos pela construção dialética de nossa própria auto(trans)formação.

Nesta escrita dialógica, vamos andarilhar cirandando e dialogando com Marie-Christine Josso e Paulo Freire, movimentando-nos entre nossas vivências, nossos saberes e nossos conhecimentos. A ciranda nos parece uma figura bem adequada para os movimentos de entrelaçamentos, já que temos o círculo como uma representação importante nos dois educadores/escritores: Josso com as Rodas de Conversa e Freire com os Círculos de Cultura, nos quais compartilham e revisitam Histórias de Vida e Formação, e nos quais o diálogo é a condição primeira para que todos possam “dizer a sua palavra” e (re)encontrarem-se com os outros e consigo mesmos, descobrindo-se como seres socio-históricos que estão permanentemente ensinando e aprendendo, auto(trans)formando-se uns com os outros, pela dialética mediação do mundo.

Ambos, Josso e Freire, entrelaçam seus estudos com o profundo respeito e a profunda confiança que nutrem pelo ser humano e seus processos auto(trans)formativos. Josso ouviu mais de duzentos relatos de experiências de vida-formação de pessoas em seus contextos formativos. Freire educou(-se) levando em conta o universo existencial dos aprendentes, em várias partes do mundo. Olhar as pessoas para além delas mesmas e ver em cada uma o potencial que elas próprias desconhecem, compreendendo-as em suas genteidades, parece ser uma das especialidades desses dois educadores. Ter um olhar aguçado e uma escuta sensível para com as pessoas em seus contextos existenciais, ouvir mais do que dizem suas palavras, entrar no universo em que vivem e constituem-se é, em Josso e Freire, premissa para o entendimento da capacidade reflexiva-constitutiva dos seres humanos.

O lugar a partir de onde emergem os possíveis entrelaçamentos entre as propositivas educativo-auto(trans)formadoras é uma andarilhagem cooperativa e dialógico-reflexiva que vimos compartilhando com professores da educação básica e do ensino superior, estudantes de graduação e pós-graduação, que integramos o Grupo *Dialogus: educação, auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire* (UFMS), registrado junto ao CNPq desde 2011, e que desenvolve o Projeto de Pesquisa *Educação e Cidadania: diálogos auto(trans)formativos com professoras e professores* e o Projeto de Extensão *Hora do Conto: meninas e meninos lendo a palavra e auto(trans)formando realidades*³. Nos ensaios que aqui intentamos sistematizar, faz-se presente a polissemia das muitas palavras ou narrativas de mulheres e homens que entendemos estar nos constituindo em nossas genteidades por meio dos processos de pesquisa-auto(trans)formação com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e com as contações de histórias com crianças e adolescentes. Assim, a nossa autoria, no presente texto, reconhece a coautoria pela escuta sensível, pelo dizer a sua palavra, pela reflexão crítica e pelo registro (re)criativo propiciados nos encontros sistemáticos e nas pesquisas de mestrado e doutorado que têm em Josso e Freire importantes companheiros epistemológico-políticos.

Na construção desta narrativa, nossa autoria reconhece, ainda, os saberes adquiridos a partir da convivência com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) face ao desafio da alfabetização e da formação com professores que trabalham com essa modalidade; os Círculos de Cultura e as Rodas de Conversa como propostas de educação libertadora e de auto(trans)formação, evidenciando o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem, presentes nas Histórias de Vida e Formação de Josso e comuns nos Círculos de Cultura de Freire. E, porque Josso acredita nas narrativas de vida como uma maneira de ressignificar a própria vida e Freire defende o direito de os homens e de as mulheres dizerem a sua palavra, contarem a sua história, trataremos o diálogo como centralidade desses processos de aprender a dizer a sua palavra, vendo uns aos outros no que não se mostram, e ouvindo seus não ditos pela escuta sensível e pelo olhar atento que as rodas de conversa e os círculos de cultura intencionam e propiciam.

Vamos ainda entrelaçar o assunto da conscientização e da tomada de consciência como processos intra e interpessoais que levam à descoberta dos condicionamentos e inacabamentos, premissas essas incapazes de impedir o *Ser Mais*⁴ no mundo em devir no qual a educação e a vida humana são um quefazer permanente. Por fim, os temas da libertação e da auto(trans)formação, na descoberta de si como seres condicionados, mas, com possibilidades de Ser Mais e encontrarem o seu lu-

gar no Cosmo, virá nos desafiar, trazendo histórias de aprendentes e suas relações com o saber.

A guisa de informações iniciais, referimos que, de acordo com Josso (2010b, p.61), o cerne para a compreensão da obra “Experiências de Vida e Formação”, sobre a qual nos debruçamos conversando com o referencial freireano, numa perspectiva de “pesquisa das alavancas de transformação em ligação que colocam o sujeito como ator do seu advir” é “uma perspectiva global de todas as dimensões de nosso ser no mundo”. A autora nos alerta que o processo proposto pelas Histórias de Vida e Formação “é uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um projeto de formação existencialmente individualizado” (2010b, p. 113). Assim, essa perspectiva cósmica de nosso ser no mundo se educa na descoberta de que “o mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2016c, p. 105). Percebemos, no estudo das narrativas de vida, de Josso, a proximidade com a afirmação de Freire quando nos diz que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2016c, p. 108). Desafiados pelos diferentes espaços-tempos históricos, cabe a mulheres e homens problematizarem a própria existência humana; destarte, “descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’ e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura” (FREIRE, 2016c, p. 39). Em movimentos convergentes, colocam-se as palavras de Josso: “as Histórias de Vida em Formação contam, sob a forma de uma peregrinação ‘vital’, a busca de um saber-viver que se desenvolve em torno de quatro eixos principais⁵” (JOSSO, 2010b, p. 115).

Os adultos aprendentes como razão de ser das suas propostas: alfabetização e formação com professores

Situando as propostas de Josso e de Freire, remetemo-nos aos momentos históricos, aos desafios das práxis educativas com jovens e adultos e às necessidades de um trabalho auto(trans)formativo com os professores dessa modalidade. Freire desenvolveu a sua proposta de educação dialógico-libertadora como processo de conscientização junto aos trabalhadores rurais do sertão nordestino, em Angicos/RN, na década de 60. Conhecedora do trabalho e das publicações de Freire, nos

anos 80, Marie Christine Josso e “outros pesquisadores-formadores do movimento das histórias de vida em formação”, iniciaram “muitas pessoas nessa abordagem com o suporte das histórias de vida, em seminários universitários ou na formação continuada de profissionais da educação, do campo social e da saúde, fora do contexto universitário” (JOSSO, 2010b, p. 30). Ambos os educadores acreditavam/acreditam na utopia possível de auto(trans)formar gente pela alfabetização.

No Brasil, Angicos foi a primeira experiência divulgada e influenciadora de outras na história da educação e “introduziu o conceito de que, na relação de professor e aluno, é fundamental uma situação dialógica de aprendizagem” na qual a fala e o conhecimento de ambos “são enriquecedoras para a construção do saber” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 8). Em Genebra, a questão da formação do sujeito e do sujeito em formação é abordada através de experiências centradas na capacidade de cada um viver como sujeito de suas formações. É um projeto que intenta contribuir “para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (JOSSO, 2010a, p. 27).

A questão do dialogismo nos Círculos de Cultura revolucionou “as perspectivas da educação” e desencadeou “revoluções subsequentes na imaginação dos educadores” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 8), concretizada pela escuta e pela possibilidade de dizer a sua palavra àqueles que estão imersos no universo popular. Trazia uma proposta de educação nova e em grande escala, tomando como ponto de partida a experiência dos aprendentes, ávidos por atividades que os auxiliassem nos processos de ensino-aprendizagem, dialetizando alfabetização e conscientização. Essa postura dos aprendentes também é explicada por Josso quando nos diz que, em um contexto educativo, “os aprendentes adultos só concebem o reconhecimento dos saberes adquiridos sob a forma que lhes é conhecida, as equivalências, e desejam que a tarefa seja logo definida para que possam terminá-la de uma vez por todas” (JOSSO, 2010b, p. 268).

O grande mentor intelectual do programa de alfabetização de adultos, no Brasil, foi Paulo Freire, que, depois, por ocasião do Golpe de 64, exilado, andou como um peregrino das 40 horas “saído dos grotões das caatingas nordestinas, com sua pedagogia do oprimido” alimentando “uma conjuntura histórica mundial, inscrita, hoje, numa bibliografia de cerca de 5 mil referências, expandida para o mundo pelos habitantes de Angicos de 1963, personagens vivos de uma realidade possível de libertação do homem pela educação” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 11). Mas, não basta falar de aprendizagens, é preciso falar da contrapartida, ou seja,

das desaprendizagens; afinal, “qual formador, hoje em dia, duvidaria de que o ato de aprendizagem é acompanhado de desaprendizagens?” (JOSSO, 2010b, p. 270), principalmente em um contexto de educação de adultos, no qual os aprendentes já chegam repletos de saberes construídos empiricamente ao longo de toda uma vida. Josso preconiza que uma consciência aguda das questões, dos problemas e mesmo dos impasses que são as manchetes do dia a dia será solicitada a ser contextualizada e ressignificada para possibilitar manter um emprego; desenvolver competências para imaginar soluções “para a solidariedade social ameaçada, para os conflitos que se exacerbam, para a miséria que cada vez mais atinge os homens, qualquer que seja a região do globo” (JOSSO, 2010b, p. 274). Para ela, nesse sentido, o aprender é “descobrir novos meios de pensar e fazer diferente” transformando o ato de aprender em ato de fazer pesquisa, desenvolvendo “a capacidade de atenção e de presença consciente” e tornando “o horizonte temporal da formação dos adultos”, mais do que em um aqui e agora, mas também em um “hoje que orienta o amanhã”.

No projeto de alfabetização de adultos encampado por Paulo Freire, homens e mulheres pobres aprendiam a ler e a escrever partindo da própria realidade, pelo diálogo crítico-reflexivo sobre suas vidas. O conceito antropológico de cultura era apresentado, distinguindo, com palavras e exemplos simples, do cotidiano, o que se pode entender por objeto de natureza e objeto de cultura, fazendo nascer, desde logo, a consciência da valorização desses dois mundos, por todos vividos; “a partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 171), fazendo com que os participantes se sentissem “fazedores desse mundo de cultura”, o que desencadearia a conscientização e o engajamento no processo de auto(trans)formação. Em Josso, a intenção de pesquisa volta-se para “a formação como problemática de um indivíduo com uma intencionalidade tornando-se a relação entre individual e coletivo uma problemática que permeia a relação pedagógica constitutiva de sua dinâmica” (JOSSO, 2010a, p. 31). Trata-se do que é aprender do ponto de vista do aprendente, da formação intelectual como sendo a tomada de consciência de um conjunto de pontos de vista possíveis sobre si mesmo e seu meio.

Em Angicos, a alfabetização andava de mãos dadas com a politização e situações sociológicas eram apresentadas para diálogo com os aprendentes, de forma que o estudo de palavras geradoras possibilitava a reflexão política. Assim, contornando as dificuldades iniciais para “escrever nos trilhos”, entre “palavras mortas” (que não existiam) e “palavras pensamento” (quando existiam) as “horas” (aulas)

se seguiam (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 179) na construção e (re)construção da linguagem até a 40ª hora, no final da qual Freire falou que aqueles homens e aquelas mulheres estavam preparados para deixar de ser massa de manobra e estavam em condições de decidir em quem votar. Os agora alfabetizados, como a Sra. Francisca Andrade, lavadeira, afirmavam coisas como “Eu não sou mais massa, faço parte do povo, posso batalhar por meus direitos” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 194). Josso (2010a, p. 39) reconhece a socialização em dois momentos: o primeiro centrado no indivíduo que aprende a tornar-se membro da sociedade, e o segundo que permite incorporar um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade, introduzindo a ideia de uma formação continuada acompanhando o curso da vida.

Josso (2009, p. 2) ainda nos diz que é na imaginação de formas de aprendizagem que o desafio de situações educativas se encontra, transformando “a vivência proposta em experiência analisada”; e que “os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem ‘bons educadores’, ajustados, por um lado, à formação pessoal (existencial) dos alunos e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem”. Esse foi o exercício que fizeram os educadores, no Brasil (em sua maioria estudantes universitários), formados na pedagogia freireana, ou seja, foram relacionando seus saberes aos saberes do universo vivencial dos aprendentes e enfrentando, a medida que se apresentavam, os desafios da aprendizagem de forma que o trabalho de alfabetização de adultos, partindo de Angicos, espalhou-se Brasil afora.

Em seu livro “Caminhar para si”, ao falar da formação como projeto, Josso utiliza Freire para ilustrar, dizendo que este “desenvolve um conceito de formação inseparável do de liberdade, fundado sobre um conceito de humano como ‘ser de busca’” (JOSSO, 2010a, p. 62). Ainda segundo a leitura de Josso, a concepção da proposta de alfabetização de Freire é uma “pesquisa participante, cujo objetivo é a descoberta de temas geradores que servirão de mediação à formação do educador e dos aprendentes” (JOSSO, 2010a, p. 62). Quanto ao seu próprio trabalho, Josso destaca que a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles, que se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos, afinal, “de que serve uma teoria se ela não permite ter poder sobre uma realidade” (JOSSO, 2010a, p. 30).

Freire partia do universo dos aprendentes para significar a aprendizagem. Josso, em sua escrita, interroga-se sobre “os processos de formação psicológica, psicossociológica, econômica, política e cultural” que contam de forma singular as histórias de vida, procurando “ouvir do lugar desses processos e de sua articulação na dinâmica dessas vidas” (JOSSO, 2010b, p. 35). Freire chamou atenção para os sujeitos de saberes de experiência feitos e Josso trabalha na “compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir de suas experiências formadoras”, o que chama de “experiências como vivências particulares” (JOSSO, 2010b, p. 47).

Nessa linha convergente seguiram/seguem os dois estudiosos, espalhando saberes por tempos e caminhos distintos, mas com pontos em comum, como poderá ser percebido ao longo do próximo tópico, no qual abordaremos, mais a fundo, a dinâmica dos Círculos de Cultura, de Freire, e das Rodas de Conversa, de Josso.

Círculos de Cultura e Rodas de Conversa como propostas de educação libertadora e autoformação

Os Círculos de Cultura criados por Paulo Freire consideram as situações de vida de alfabetizandos e o seu universo existencial como desafios e possibilidades do interesse em alfabetizar-se. “No Círculo de Cultura⁶, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (BRANDÃO, 2017, p. 69). Nessa forma de ensinar-aprender não há um professor que tudo sabe e sim uma horizontalidade de saberes entre ensinante e aprendente em que ora o professor aprende ao ensinar, ora o estudante ensina ao aprender, ainda que continue sendo, o professor, responsável por toda a diretividade do processo. Segundo Brandão (2017, p. 69), a proposta de Freire era de uma “educação libertadora” pelo diálogo e pela vivência da aprendizagem como processo (com)partilhado de saberes nos quais “surtem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas”, em oposição a uma “educação bancária”.

Josso entende que o processo de formação e o processo de conhecimento são articulados pelo conceito de experiência em um espiral retroativo que permite compreender a utilização de ambos no trabalho biográfico. “Com efeito, nessa retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer

complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade” (JOSSO, 2010b, p. 100-101).

No Círculo de Cultura, os participantes têm um núcleo de origem comum, eles se conhecem e conhecem os contextos existenciais em que vivem; já têm, portanto, uma ambiência de pertencimento formada, de forma que o trabalho pode fluir mais espontaneamente do que entre grupos de origens ou locais diferentes. Não obstante, a sua leitura de mundo pode ser ingênua e quase mágica, diante do que, se faz necessário ir problematizando para outros possíveis olhares resignificadores por meio do diálogo crítico-reflexivo. No círculo, ninguém é mais ou melhor do que ninguém e os alfabetizandos aprendentes se percebem seres de saberes de experiências feitas, merecedores de ter sua dignidade reconhecida e compreendida como condição *sine qua non* para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para o resgate da autoestima.

Josso fala das narrativas de vida em uma roda de conversa, elucidando o que queremos dizer sobre a importância dos aprendentes conhecerem-se uns aos outros e aos seus contextos de existencialidade. A autora enfatiza que falar das experiências pessoais é como contar a si mesmo a própria história, atribuindo valor ao vivido “na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (JOSSO, 2010b, p.47). Em Freire, encontramos a importância de mulheres e homens perceberem suas igualdades como condição mesma para o diálogo, com o qual a autossuficiência é incompatível, pois que, os seres humanos aos quais falta humildade não podem aproximar-se do povo nem serem seus companheiros de pronúncia do mundo. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles” (FREIRE, 2016c, p. 112).

Para que seja possível um trabalho no qual todos os participantes sejam respeitados em seu processo de aprendizagem, é indispensável que os programas de formação de professores que vão atuar com adultos repensem o papel desses profissionais. Nos Círculos de Cultura, professores deixam de ter a função principal de transmitir conhecimentos e passam a ser coordenadores/facilitadores do processo de criação de possibilidades de aprendizagens, levando aprendentes a verem coisas que antes não eram capazes de perceber e a desenvolverem-se em sua autonomia; também Josso (2010b, p. 142) orienta sobre a importância da figura do “animador⁷” na roda de conversa de narrativas de vida, dizendo que a confiança e a liberdade de expressão existente entre os animadores, “parece ter tido um efeito de entrosamento positivo”.

É importante perceber que, apesar de todas as dificuldades, as pessoas adultas sobreviveram e formaram sua existencialidade sem serem alfabetizadas. Então, para que queiram o ‘algo mais’ que a alfabetização pode lhes proporcionar precisam estar convencidas de que esse esforço lhes possibilitará emanciparem-se, libertando-se dos condicionamentos e reconhecendo-se como capazes de autonomia para serem mais. Daí que, alfabetizar é ajudar a aprender a dizer a sua palavra como empoderamento para tomar nas próprias mãos a constituição da história e do mundo em que homens e mulheres sintam-se em condições de lutar por sua dignidade humana. A decodificação da realidade existencial de alfabetizandos é que possibilitará a melhor escolha das palavras ou expressões (palavras-geradoras) que serão utilizadas para alcançar a compreensão dos signos que tenham mais significação naquele universo de vivências e na compreensão da própria vida.

Estamos falando aqui também do que Josso refere como sendo a “recordação-referência” que servirá como experiência formadora, usando o que for aprendido dali para a frente como uma referência para outras situações parecidas que vierem a acontecer. “São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (JOSSO, 2010b, p. 37).

Nos Círculos de Cultura, alfabetizandos são agentes ativos no processo de escolha das palavras que lhe são significativas; não recebem esse material pronto, sua aprendizagem parte da pesquisa que encampam e as palavras escolhidas são cenas vivas, que podem ser observadas, discutidas, retratadas e, inclusive, escritas e lidas. No trabalho biográfico, são também os atores/autores das histórias de vida e formação agentes ativos que se complementam, a exemplo de uma espiral retroativa que se retroalimenta em três etapas ou níveis que evidenciam o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem, e que “quando trabalhados pelas pessoas em formação na sucessão cronológica das etapas referidas, podem também ser vividos, ao mesmo tempo, em cada fase, em circuitos abertos e retroativos” (JOSSO, 2010b, p. 87), o que permitiria aprofundar, progressivamente o momento da apropriação do questionamento.

—Josso fala da partilha oral das narrativas de vida a partir “do ator ao autor-contador”, dizendo que elas podem ser dinamizadas em pequenos grupos, em duplas ou com o grupo todo, a depender do que a pessoa facilitadora/animadora pretenda. Diz, ainda, que essa narração será orientada pela reconstituição do que as pessoas entendam que a experiência que narram signifique, quer se trate de

situações, acontecimentos, encontros ou atividades e que essa narrativa será usada para “explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas ideias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural.” (JOSSO, 2010b, p. 177-178), o que vai se constituindo em reflexividade.

Isso é uma espécie de diálogo problematizador em que os participantes poderão interagir para sanar dúvidas, esclarecer algum fato ou apenas aprofundar a sua compreensão sobre a narrativa do outro que pode também ser similar à sua própria narrativa. Ainda sobre esse aspecto, Freire conversa com Josso, pois afirma que na “prática problematizadora, dialógica por excelência”, o conteúdo “se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2016c, p. 142). Essa processualidade dialógica pela escuta sensível e pelo olhar atento ao outro, é muito importante para cada participante “[...] para que se possa sentir, ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente. É nesse momento que é iniciada a procura daquilo que gera a singularidade na generalidade” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Percebendo-se iguais, apesar das diferenças, terão condições de refletir sobre sua igualdade com os outros homens e as outras mulheres que formam a sociedade/mundo em que vivem. Isso tem relação direta com o conceito freireano de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016c, p. 96). Depois de falar e de ouvir, virá a fase de registro da sua história, ou seja, autor-contador, em diálogo com ator-ouvinte, passará a ser autor-escritor (elaborando o registro (re)criativo de sua fala). “Trata-se, então, de contar a sua história numa escrita que exija um relacionar das experiências contadas na narrativa oral ou acrescentadas graças às ressonâncias provocadas pela audição de uma ou de várias outras narrativas” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Para executar essa tarefa, a pessoa ator-autor-leitor-escritor terá de tomar distanciamento da sua própria história e perceber como fazer a ligação entre um e outro acontecimento para que a narrativa tenha significado. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, destaca esse distanciamento necessário da narrativa oral para o registro escrito dizendo que “nessa ambiguidade com que a consciência faz o seu mundo, afastando-o de si, no distanciamento objetivante que o presentifica como mundo consciente, a palavra adquire a autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita” (FREIRE, 2016c, p. 27). Na busca de significação, outras lembranças são

desencadeadas no próprio ator/autor e nos que o ouvem de forma que todos podem ressignificarem-se e às situações vividas. Sobre isso, Josso nos ensina que essa dimensão reflexiva vai exigir a construção de uma narrativa que evidencie, interna e externamente, “os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica” impondo “um novo esforço de distanciamento face a si mesmo” (JOSSO, 2010b, p. 179).

Através das histórias de vida, revividas pelo distanciamento das recordações-lembranças e suas ressignificações, as pessoas são levadas à reflexão sobre o que motivou um ou outro acontecimento, tecendo fios invisíveis que farão as ligações entre os fatos narrados e tornarão compreensíveis as situações existenciais que formam seu percurso, revelando a forma de sentir/pensar/agir de cada um. A autora destaca ainda o sentido das lições que podemos aprender a partir das nossas experiências, dizendo que o trabalho sobre as narrativas de vida será como uma passagem da tomada de consciência da formação do sujeito “para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental existencial” (JOSSO, 2010b, p. 184).

Em Josso (2007, p. 2-3), “a existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada”. Por isso, frequentemente, nas pesquisas com histórias de formação, a autora emprega “a expressão de nossa existência singular-plural”. De acordo com Josso, essa perspectiva resulta de uma prática metodológica e de uma epistemologia “que dá acesso ao significado da existencialidade no singular plural em movimento”. Essa dinâmica fundamental que orienta todos os percursos “nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas”, de forma a serem reveladas as potencialidades das pessoas e suas possibilidades frente às pressões dos diferentes contextos formativos, apresentando-se o percurso de vida como “uma longa transação ao longo da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente”, ajustando-se a ele “momentaneamente ou de maneira duradoura”. Freire (2015a, p. 278) reconhece a necessidade “da unidade na diversidade” como uma prática pedagógica indispensável à luta contra a dominação, dizendo que a luta por uma democracia menos injusta é uma obra de arte que nos chama e nos espera.

Em Josso, a construção da identidade é a ponta do iceberg da existencialidade no sentido do saber-fazer, saber-pensar e saber-ser em relação com o outro; abordando o “conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser” dentro de uma existencialidade e de uma trajetória que “põe em cena um ser-sujeito às voltas

com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)” (JOSSO, 2007, p. 420).

Em Freire, encontramos o conceito de domesticação para referir-se a essa conformização do ser que, desconhecendo outra realidade existencial, permanece aprisionado pelo contexto de nascimento. O autor ressalta o “poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’”, e que seria um estado de conformismo e de “acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis”, a posição de quem “encara os fatos como algo consumado” e “vê a vida como determinismo e não como possibilidade” (FREIRE, 2015b, p. 111-112). Na sequência, Freire afirma ter sempre recusado os fatalismos. “Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (FREIRE, 2015b, p. 112-113).

Voltando a Josso e à metodologia de seus trabalhos biográficos realizados nas pesquisas com as histórias de vida e formação, complementamos dizendo que esses trabalhos iniciam com a construção da própria história, feita pelos participantes, individualmente. O trabalho de narração será permeado por vivências grupais, de forma que os participantes, ao mesmo tempo em que investem neles mesmos, possam interagir com o grupo. Esse é o momento a que Josso chama “pesquisa-formação” e no qual cada participante poderá situar seu percurso de vida “como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Apresentado o tema da “reflexão biográfica, os participantes são convidados a expor ao grupo o interesse que tal reflexão tem para eles, a fim de começarem a formular um projeto de conhecimento” (JOSSO, 2007, p. 421). Então, haverá a escuta dos narradores, agrupados em grupos de três ou quatro, a depender do número total de participantes. Nos pequenos grupos, cada um poderá “apresentar as experiências de seu percurso de vida que ele considera formadoras e fundadoras” e dizer no que assim o foram; os participantes podem interromper e fazer questionamentos ou pedir esclarecimentos sobre o que não entenderam. De acordo com os participantes, “a apresentação e a escuta de histórias introduz uma dialética de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso”.

“A história de vida como revisitação dos elos que nos habitam: desatar nosso passado para nos atarmos com ele abrindo possibilidades”; tal qual “nós de espia”, que “reúnem duas cordas, entrelaçando-as com perfeita simetria” de forma que

“não fica muito apertado, mesmo quando está molhado”, evoca relações relativamente equilibradas (JOSSO, 2006, p. 376). A autora anuncia que “em um mundo tão sofredor de laços impossíveis, rompidos, recusados, traídos, maltratados, entre os seres e os povos” ela só pode “enunciar uma esperança e uma convicção” de que “os procedimentos histórias de vida se multipliquem, a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivenciam possam encontrar, por meio dessa forma particular, um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada” (JOSSO, 2006, p. 373-383). Na sequência, propõe que nos desliguemos do que nos fecha sobre nós mesmos para (re)ligarmo-nos ao melhor de nós e dos outros, fazendo novas ligações que nos possibilitem relatar outras histórias de vida.

Concepções de diálogo, a dimensão do reconhecimento de si e do outro e as constituições do processo de formação

Numa perspectiva próxima ao que propõe Josso, o diálogo tem em Freire uma dimensão profunda e libertadora, sendo mesmo uma exigência existencial. O conceito encontra no educador a amorosidade e o cuidado em, muito além de defini-lo, vivê-lo e refleti-lo intensamente. E o diálogo, em Freire, faz-se numa relação horizontal, na confiança de um no outro, funda-se no amor, na humildade e na fé nos homens, pois “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2016c, p. 109-113).

A vida do educador pernambucano foi eticamente calcada nos princípios da relação dialógica consigo, com os outros e com o mundo. Para ele, o diálogo é fenômeno humano que se materializa pela palavra. Contudo, a palavra é mais do que apenas um meio para que ele se faça. A palavra impõe-nos elementos constitutivos em duas dimensões: a ação e a reflexão, solidárias em uma interação radical. Freire afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2016c, p. 107).

Retornando a Josso, também é possível perceber a importância do diálogo, já que, para a autora, é no diálogo com os outros que procuramos uma cointerpretação da nossa experiência. “É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da (auto)interpretação” (JOSSO, 2010b, p. 54). Ou seja, quanto dialogamos temos a oportunidade de distanciarmo-nos de nós mesmos e refletirmos sobre nossa experiência existencial, materializando nosso mundo na

percepção do mundo do outro. Também para Freire não há palavra verdadeira dita sozinha, ou para alguém; a palavra é dita com o outro, e sua pronúncia não se esgota. A verdadeira palavra é o próprio diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2016c, p. 109).

Em Freire, a educação está intimamente relacionada ao diálogo, “na medida em que não é (a educação) a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Em uma práxis educadora dialógica, como vivenciou o educador, “o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam” (FREIRE, 1983, p. 36). O diálogo propõe a autorreflexão, que chega a um profundo estado de tomada de consciência, retirando o homem e a mulher de uma condição de espectadores, figurantes, mas inseridos em uma historicidade, da qual participam com autoria e consciência.

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire abordou o discernimento da temporalidade que leva o homem e a mulher a terem consciência da sua historicidade, sendo capazes de discernirem e transcenderem. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2014, p. 57). Essa temporalidade é que situa o diálogo como uma prática necessária e fundada durante os processos de formação com educadores. Afinal, é pela palavra e pelas experiências que educadores conseguem relacionar-se e exteriorizarem as aprendizagens e as vivências de suas práxis. Uma escola que não considera a temporalidade de seus sujeitos – educandos e educadores – e que não lhes permite a palavra enquanto instrumento para o diálogo, ignora a existência social de integração em um contexto específico e apenas reproduz conhecimentos, sem levar em conta a significação deles na vida de seus participantes.

Quando o sujeito da escola consegue compreender sua participação no processo de pensar o currículo, realizar práticas, discutir questões pertinentes ao contexto e utilizar o conhecimento como instrumento de compreensão de sua realidade, a concepção crítica fica evidente, uma vez que esse sujeito é capaz de refletir acerca de suas vivências e a sua relação com o conhecimento amplia-se. A busca por uma educação mais democrática, participativa, crítica e reflexiva, requer a construção de espaços de diálogo e de partilha dentro da escola, entre estudantes e educadores. Sobre esse processo de reflexão, Freire explica a mente intransitiva, a transi-

tiva ingênua até chegar na transitiva crítica, a qual leva a uma educação dialogal e ativa, que “voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 84). É nessa posição transitivamente crítica que se encontra a matriz verdadeira da democracia, cujo maior desafio na educação libertadora é o diálogo crítico-reflexivo e problematizador com educandos e com a comunidade.-

Pensar o diálogo como elemento fundamental na formação com professores é reconhecê-los como autores de seu processo de formação, pela ótica de que as experiências vividas na e com a escola, com educandos e com a comunidade pertencem ao processo de constituição do profissional e do currículo escolar. Josso (2010b), ao abordar como ocorrem os processos de conhecimento, relaciona a capacidade de transformar as vivências em experiências que gerem significações, partindo de contextos específicos e relevantes para a vida.

Além de buscar a definição de diálogo em Freire e Josso, faz-se necessário ter claro o que o diálogo não é. Não há diálogo na ignorância do outro como alguém em igual condição para dizer a sua palavra. Não existe diálogo que segrega ou supervaloriza um posicionamento sobre outro. Não há diálogo quando um dos sujeitos se fecha às contribuições do outro ou um teme ser superado pelo outro. O diálogo não acontece no “todo-poderosismo do professor ou da professora” nem a relação dialógica anula a possibilidade do ato de ensinar, “pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de pensar do educando” (FREIRE, 2016b, p. 163).

A dimensão intensa do diálogo são nossas próprias ações. Freire afirmava que a postura progressista da educação é quando nos mostramos abertos ao outro, de modo que nossas palavras sejam nossas ações. Essa coerência pedagógica, que é um esforço constante, não é atingida facilmente e deve residir, segundo Freire (2015b), em tentar diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Isso tem uma aproximação com aquele discurso comum de que “alguém” deve dizer o que o educador precisa fazer de sua prática. Ambos, Josso e Freire concordam que, ao dizer a sua palavra, mulheres e homens contam sua história: Freire defendia o direito de “dizerem a sua palavra” e Josso acredita nas narrativas de vida como uma maneira de ressignificar a própria vida. Dois educadores, em dois lados do mundo, vivendo em espaços-tempo de encontro e desencontro, entrelaçados pela mesma crença nos seres humanos e na sua capacidade infinita de superar-se, de auto(trans)formar-se, de ser mais pela vida e pela experiência conscientizada.

Conscientização e tomada de consciência: processos intra e interpessoais e a descoberta dos condicionamentos e inacabamentos

A tomada de consciência de si exige um desenvolvimento de todas as nossas “antenas de relação com o mundo” através do exercício de “nossas competências genéricas transversais”; exige ser “sujeito-ator capaz de desenvolver sua capacidade em estar presente a si em todas as circunstâncias” (JOSSO, 2010b, p. 63), compreender nossos processos internos (intrapessoais) e as influências que as relações com os outros (interpessoais) exercem sobre nós. “Para iniciar a marcha para o desconhecido é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida” (JOSSO, 2010b, p. 63). Para isso, as experiências vividas precisam resultar em conhecimento. Mais do que viver, é preciso experimentar. Josso diferencia os termos vivência e experiência, sendo aquela o conjunto de implicações e interações diárias e essa a atividade específica que analisa as vivências para extrair delas conhecimento. Para a autora, as experiências são capazes de se tornarem formadoras dos sujeitos e relevantes nos processos de aquisição de conhecimento a partir do momento em que as significações elaboradas são assimiladas a conjuntos comportamentais ou simbólicos “Por estar o sujeito informado sobre si mesmo, sobre sua dinâmica, é possível, daí por diante, começar a acreditar-se capaz de distanciamento e, por isso, de uma autonomização em relação a determinações que pesam sobre ele ou que ele integrou identificando-se com elas (JOSSO, 2010b, p. 266-267). Freire nos falou que só o ser humano é capaz de distanciar-se do mundo, objetivando-o ou admirando-o para, depois, atuar conscientemente sobre a realidade objetivada e que nisso está a unidade indissolúvel entre sua ação e sua reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2016a, p. 56).

Para Josso, a tomada de consciência não é um momento decisivo ou uma radicalidade de um momento, e sim um “acumulado de compreensões” que podem levar a mudanças. Não segue ordem de discurso, uma vez que é uma análise consciencial da realidade interior ou exterior. “A tomada de consciência é o indicador da presença ativa do sujeito, ferramenta mental de sua autonomização” (JOSSO, 2010a, p. 267); é como se as atenções fossem focadas para um fragmento da realidade e a compreensão dela pudesse desencadear alguma modificação no nível de atenção das ações. Segundo a autora, esses momentos de consciência são parte do processo de compreensão do sujeito quanto a si mesmo, o outro e o mundo, intimamente ligados aos conhecimentos. Quando as experiências se situam em um campo profissional, como a docência, a presença de um grupo e de uma instituição é dispositivo para reconhecer informações e realizar registros que influenciarão na produção de experiências, é reconhecer-se realizando projetos e operando escolhas que constituirão as experiências.

Pensar a formação com professores põe em jogo conhecimentos existenciais, parte do processo de tomada de consciência e de estar consciente. Para Josso, “tornar-se sujeito nesse processo significa, pois, estar consciente de um ‘si dinâmico’, imanente e transcendente ao ser psicossomático e à totalidade de seus registros” (JOSSO, 2010a, p. 273). O ambiente escolar é, por si só, dinâmico e se auto(trans)forma com seus sujeitos que nunca são os mesmos; porém, tocados ou não pelos conhecimentos, são capazes de vivenciar experiências que podem produzir significações. Segundo a autora, o sujeito está em transformação, já que reconsidera valorizações e que é remetido à sua subjetividade frente às subjetividades dos grupos aos quais pertence, mas se mobiliza e age por si, sobre si mesmo. Por isso, para ela, a tomada de consciência é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada para o processo de conhecimento. Uma dinâmica, um vaivém que entrelaça o interior e os impactos informacionais exteriores que provocam uma série de adaptações em uma interioridade movimentada por sua relação com o outro e com o mundo.

Freire deu à palavra conscientização

[...] um conteúdo político-pedagógico tão particular a ponto de nos permitir afirmar que ela “renasceu”, tornando-o “pai” desse vocábulo. Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. [...] A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda (FREIRE, 2016a, p. 15).

Para o educador, as consciências intra e interpessoais não se dissociam; antes, andam juntas. No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori nos diz que: “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FREIRE, 2016c, p. 20). E ambas pressupõem a consciência do inacabamento, pois que, caso se acreditasse acabados, não teriam os homens e as mulheres mais como e porque evoluir, não poderiam aprender uns com os outros. É somente porque se sabem inconclusos que podem auto(trans)formarem seu pensar/sentir/agir, podem evoluir, adquirir novos conhecimentos e experimentar novas vivências. No saberem-se inacabados os homens e as mulheres:

[...] encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. [...]. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na prática. Para ser tem que *estar sendo*. Sua ‘duração’ – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 2016c, p. 102, grifo do autor).

E toda mudança é um processo de conhecimento. Para mudar é preciso conhecer, dar-se conta, conscientizar-se de querer algo diferente do que se tem/vive/sente. O processo de conscientização é definido por Josso como um elemento do processo de conhecimento no qual é possível avaliar a importância do sujeito nesses processos e sua capacidade de estar consciente daquilo que faz consigo mesmo. É pela ruptura que o sujeito se transforma e evolui psicossomaticamente. Josso (2010a, p. 301) defende que a conscientização é “arriscar-se a entrar em um funcionamento psíquico, para compreender o que nele acontece em relação a uma transformação consciencial”.

Sem oferecer essa oportunidade aos educadores, a conscientização pode não encontrar espaço para acontecer. A metodologia do diálogo na formação com educadores possui um caráter provisório, em constante modificação, uma vez que envolve sujeitos em um ambiente tão dinâmico e inconstante, cheio de vidas e de experiências a cada narrativa. Daí que os momentos de diálogo necessitam ser constantes, contextualizados e de intenso respeito e interação com os sujeitos que compõem a escola. Para Josso (2010b, p. 41), somente por serem “objetivações coletivamente construídas a partir das tomadas de consciência do que constitui as nossas potencialidades humanas” é que as disciplinas “que constituem as ciências do humano podem servir de referenciais para a autointerpretação”.

Sendo a consciência uma “presença atenta a si próprio, aos outros e ao seu ambiente” e estando “ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos” (JOSSO, 2010b, p. 50, nota 1) podemos inferir que o olhar atento e a escuta sensível para consigo mesmo e para com os outros são elementos indispensáveis na tomada de consciência dos condicionamentos e dos inacabamentos, fundamentais no processo de auto(trans)formação. Em Freire vimos que o ponto de partida do movimento de caminhar para frente e construir o futuro está nos seres humanos mesmos, e estes só podem mover-se pela apropriação da tomada de consciência da realidade histórica na qual vivem, e só se justifica “na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens” (FREIRE, 2016c, p. 104).

Libertação e (auto)formação: descobrir-se condicionados e a vocação ontológica de *Ser Mais*, encontrando o seu lugar no Cosmos

Por vezes, não nos damos conta de que vivemos em um estado de violência que fere nossa ontológica e histórica vocação de *ser mais*. “Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal

proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência” (FREIRE, 2016c, p. 58). Acostumados com o desamor e o silenciamento opressor, não aprendemos o amor e o “dizer a sua palavra”. Nesse estágio, nosso “ser de atenção consciente”, aquele que “está no coração de nosso ser no mundo e de nossa capacidade de existir, conectado com nós mesmos e com nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010b, p. 75), encontra-se desconectado, adormecido. Nossa desconexão e inconsciência por não conhecermos outra realidade, no entanto, não faz com que a situação seja menos real. Com o passar do tempo, ao longo de nossa existência, fragmentos de lucidez irão manifestar-se, “colocando em cena um sujeito que embora ainda não se reconheça sempre como tal, age sobre situações, reage a outras, ou, ainda, deixa-se levar pelas circunstâncias” (JOSSO, 2010, p. 91); as realidades, por mais condicionantes que sejam, não estão determinadas a serem imutáveis, e nossa vocação enquanto seres humanos é ousar sempre em inéditos viáveis na busca pelo *Ser Mais* gente: nossa vocação ontológica.

Passamos agora a falar um pouco sobre o sentir/pensar/agir do ser humano Paulo Freire. Para começar, pegamos emprestadas as palavras de seu amigo pessoal, estudioso e companheiro de jornada, Moacir Gadotti (GADOTTI, 2007, p. 23), quando afirma que Freire: “Era uma pessoa bondosa, generosa, solidária. Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação”; e prossegue, “ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver alguns de seus escritos reproduzidos sem consulta prévia” (GADOTTI, 2007, p. 23).

Complementamos as palavras de Gadotti com o que disse o autor do mais famoso prefácio das obras de Freire, Ernani Maria Fiori, que também acompanhou a jornada de luta do educador pela educação e pela libertação com os oprimidos. Ao apresentar uma das obras mais traduzidas do mundo, a *Pedagogia do Oprimido*, Fiori caracteriza Freire como um educador comprometido com a vida, que não produz ideias, e sim pensa existências. Afirma que seu esforço se concentra em pensar a *práxis*⁸ humana na busca de sua interioridade, totalizando-a como uma busca pela libertação. Fiori traduz a luta de Freire como uma luta em favor dos oprimidos, na busca constante da vocação ontológica do ser mais; e declara, ainda, que Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente, coloca o alfabetizando em condições de poder (re)existenciar criticamente

as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, poder e saber “dizer a sua palavra”.

A *práxis* educativa de Freire (re)dimensiona o ser humano em sua aprendizagem, em seus princípios e em sua alfabetização, (re)dinamizando o processo histórico de sua existência: “[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema, descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2016c, p. 39). Aí reside um dos grandes desafios da proposta político-epistemológica-antropológica de Freire a nós: a desacomodação e a constante busca pelo novo, pelo mais de nós mesmos e pelo desafio da superação da situação de condicionamento dada a nós pela realidade. Josso corrobora esse pensamento quando nos diz que a “consciência de ser sujeito de sua história, permite dimensionar o desafio de qualquer formação” (JOSSO, 2010b, p. 72).

Por esse processo de superação da situação de condicionamento dada a nós pela realidade, Fiori afirma que a pedagogia é também antropologia. No instante em que se enxergam condicionados, mulheres e homens também se descobrem na possibilidade de uma vida e um mundo diferentes, e a misteriosa e contraditória consciência passa a presentificar-se, a representar-se e a compor-se no e com o mundo, pelo diálogo conscientizador com os outros. No livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2014), obra anterior à *Pedagogia do Oprimido*, Freire já discute a necessidade de homens e mulheres não se adaptarem à realidade, mas buscarem intervir e transformá-la. E, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire estabelece a relação de poder entre os seres humanos: a de oprimido e a de opressor. Ele preocupa-se em destacar o processo de desumanização, como não viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. E, partindo dessa lamentável realidade, na condição de inconclusão, buscar outra viabilidade: a humanização. Quando homens e mulheres têm sua humanização negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência, o desafio é a luta pela liberdade, pela justiça e pela recuperação da humanidade. “[...] se admitíssemos que a desumanização é a vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 2016c, p. 40).

Na obra “À sombra desta mangueira” (FREIRE, 2013a), o educador afirma que é a história que nos limita, nos condiciona e nos impulsiona a produzir conhecimentos na construção do vir a ser de cada sujeito e que nada que possamos engendrar se dará fora do tempo, da história; a morte da história é também a morte de homens e mulheres que fazem e refazem a história. Por isso se diz que há supe-

ração de uma fase por outra, e há continuidade da história, na transformação do mundo, assim como estão em constante mobilidade as mulheres e os homens que nele e com ele se (re)constroem.

E isso podemos relacionar com o conceito de singular-plural, de Josso, no momento em que designa “uma problemática que acompanha o percurso da vida vivenciada numa tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais” (JOSSO, 2010b, p. 72). Por isso as mulheres e os homens contam sua história, falam de suas vidas e falam das outras formas de vida. Também Freire insistia que é na comunicação e na intercomunicação que desenvolvemos nossa compreensão do mundo.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo (FREIRE, 2013a, p. 33-34).

“Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 2014, p. 82), o que faz da educação também uma forma de intervenção no mundo. Freire apresentava homens e mulheres como seres de relações. “Este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado - sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona” (FREIRE, 2014, p. 82).

Eis, então, o desafio de os homens e as mulheres manterem sempre uma atitude crítica, a qual os levará a aprender o que necessitam para integrarem-se a sua época e superá-la à medida que percebem novas ansiedades emergentes e possibilidades para serem mais; a transição entre épocas exige um indispensável comportamento crítico, com o qual possam se defender dos fatalismos e irracionalidades de cada momento histórico. Por isso, os homens e as mulheres não podem apenas “estar na realidade, mas de estar com ela” (FREIRE, 2014, p. 91), uma vez que é diante do mundo, na relação sujeito-objeto que nasce o conhecimento. Na obra Política e Educação, Freire afirma que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40). Por isso, em seu programa de alfabetização, mais do que abordar um método de ensinar a ler e a escrever a palavra, ele buscou conscientizar cidadãos para sua atuação no e com o mundo. Freire não enxergava a educação como um processo de adaptação

do indivíduo à sociedade, ele acreditava que para ser mais o homem devia transformar a realidade (FREIRE, 2014, p. 38).

Corroborando com a visão ontológica do homem, em sua busca por Ser Mais, encontramos em Josso o termo ‘busca’ para essa procura de um ‘algo mais’; o termo é aqui empregado, no entanto, com vários significados que se aproximam da perspectiva freireana como

[...] a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento; a procura de uma existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um “si evolutivo”, o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser (JOSSO, 2010b, p. 65).

A autora ressalta que, graças às transformações conscientes, essas significações habitam os processos de exploração das nossas potencialidades enquanto seres no mundo. Josso refere, ainda, que as histórias de vida em formação evidenciam uma espécie de peregrinação vital na busca de um saber viver a que os autores afirmam emprenharem-se, por caminhos variados, ao longo da vida: “a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido” (JOSSO, 2010b, p. 116).

Assim, percebemos nossa missão ontológica como sendo uma busca inacabada e permanente pela libertação e pela auto(trans)formação, para o Ser Mais; e, ainda que condicionados pela historicidade, conscientizamo-nos de nossa inteireza e do nosso direito de assumir um lugar no Cosmos; nos (re)existencializamos criticamente para poder e saber dizer nossa palavra, na misteriosa e contraditória consciência da possibilidade de nos compormos frente a nossa existência e experiência no e com o mundo.-

Notas

- ¹ Marie-Christine Josso é socióloga e antropóloga, doutora em Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialista nas problemáticas da Educação de Adultos e na Formação Profissional Continuada para Acompanhamento, Ensino e Assistência Social e à Saúde (*Revista @ambienteeducação*, dez. 2009).
- ² Brandão escreve sobre o verbete “andarilhagem” no *Dicionário Paulo Freire* (2017a, p. 41): “Somos humanos porque aprendemos a andar [...] a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’”. E conta que Paulo Freire teria recebido o nome de “Andarilho da utopia”. Seremos um pouco assim, andarilhos da utopia, neste artigo.
- ³ Projeto que utiliza a metodologia de contação de histórias a crianças, adolescentes e adultos. Uma práxis lúdica, imaginativa, (re)criativa e crítica, para a auto(trans)formação e o resgate da autoestima, acreditando em um outro viável possível. As contações são feitas em forma de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (proposta epistemológico-política de pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Dialogus, sob a coordenação do Prof. Celso Ilgo Henz), como forma de oportunizar todos a “dizerem a sua palavra”, fazendo a sua leitura de mundo, baseadas no contexto socio-histórico, nas vivências, nos

diferentes processos de escolarização, sempre a partir do lugar, das circunstâncias e das vozes que os contextualizam.

- ⁴ “A categoria ‘ser mais’ encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, ‘inédito viável’, ‘inacabamento’ e ‘possibilidade histórica’”. (ZITKOSKI, 2017, p. 369).
- ⁵ Os quatro eixos principais a que Josso se refere são: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido (JOSSO, 2010b, p. 116).
- ⁶ “O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular” (BRANDÃO, 2017b, p. 69).
- ⁷ Ver Nota 1 (JOSSO, 2010b, p. 142). Experiência de vida e formação.
- ⁸ A ideia do conceito de *práxis* está presente na obra de Freire para ilustrar a união do processo de ação – reflexão – ação sobre a prática pedagógica humana.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 44-45.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 80-82.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 Horas de Esperança, o Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Trimestral de Debate da FASE*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano 2000, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. In: STRECK, Danilo Redin; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 426-428.

