

**DIÁLOGO EM PAULO FREIRE:
fundamentos e implicações da práxis educativa**

**DIALOGUE IN PAULO FREIRE:
foundations and implications of educational praxis**

Marcia Gouveia da Cunha

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3993-2940>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7683218412054252>

E-mail: marcia_cunha@discente.ufg.br

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0272312162765846>

E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com

Resumo

O artigo analisa a centralidade do diálogo no pensamento de Paulo Freire e discute suas implicações para o trabalho pedagógico na escola. A partir de um estudo teórico-bibliográfico das obras de Freire e de interlocutores como Shor, Faundez, Macedo e Gadotti, delimita o diálogo como exigência existencial e como práxis (unidade ação–reflexão), contrapondo-o à educação bancária e à lógica vertical da extensão. O texto identifica elementos constitutivos do diálogo – fé nas pessoas, amorosidade, humildade, confiança, esperança e pensar verdadeiro – e explicita a tensão formativa entre autoridade e liberdade, defendendo uma autoridade amorosa que cria condições para o exercício da autonomia. No plano didático, argumenta que o diálogo reorganiza currículo, avaliação e gestão da aula ao articular saberes sistematizados às experiências dos educandos e ao território, orientando a seleção de conteúdos pelo sentido social e pela problematização do real. Em perspectiva institucional e comunitária, sustenta que os sujeitos do diálogo são plurais (estudantes, docentes, equipes escolares, famílias e comunidade), o que demanda processos decisórios democráticos e comunicação horizontal. Conclui que o diálogo, como prática de esperar e projeção do inédito-viável, é princípio organizador de uma educação crítica, libertadora e comprometida com a democratização da vida social e escolar.

Palavras-chave: Educação; Paulo Freire; práxis; diálogo.

Abstract

This article analyzes the centrality of dialogue in Paulo Freire's thought and discusses its implications for pedagogical work in schools. Based on a theoretical and bibliographical study of Freire's works and those of interlocutors such as Shor, Faundez, Macedo, and Gadotti, it defines dialogue as an existential requirement and as praxis (a unity of action and reflection), contrasting it with banking education and the vertical logic of extension. The text identifies constitutive elements of dialogue—faith in people, loving kindness, humility, trust, hope, and true thinking—and explains the formative tension between

authority and freedom, defending a loving authority that creates conditions for the exercise of autonomy. From a didactic perspective, it argues that dialogue reorganizes curriculum, assessment, and classroom management by linking systematized knowledge to students' experiences and the territory, guiding content selection through social meaning and the problematization of reality. From an institutional and community perspective, it argues that the subjects of dialogue are plural (students, teachers, school teams, families, and the community), which demands democratic decision-making processes and horizontal communication. It concludes that dialogue, as a practice of hope and projection of the unprecedented and viable, is an organizing principle of a critical, liberating education committed to the democratization of social and school life.

Keywords: Education; Paulo Freire; praxis; dialogue.

1 Introdução

Este artigo versa sobre a centralidade do diálogo no pensamento de Paulo Freire no contexto escolar, aprofundando sobre suas dimensões constitutivas e refletindo com quem, afinal, a escola dialoga. Como observa Freire (2012), não há educação democrática sem linguagem partilhada e produção coletiva de sentidos; e é nessa direção que se projetam práticas formativas orientadas pela criticidade, pela participação e pela abertura ao mundo vivido (Freire, 2018; 2019).

Nesse sentido, objetiva-se compreender, à luz de Paulo Freire, a concepção de diálogo pensada no contexto educacional, explicitando suas dimensões e implicações para o currículo, a avaliação, a gestão da aula e as relações escola–comunidade. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico com aprofundamento nas obras de Freire (2003; 2006; 2008; 2012; 2018; 2019) e em interlocutores que dialogam com seu pensamento, como Freire e Shor (2011), Freire e Faundez (1985), e Freire e Macedo (2021), além de estudos de contextualização e referência (Gadotti, 1996).

O procedimento adotado articula leitura analítico-interpretativa e organização temática em torno da dialogicidade, compreendida como “[...] uma exigência da natureza humana e um reclamo da opção democrática do educador”, como expõe Freire (2006, p. 74). A formulação não é periférica, pois, ao situar o diálogo como traço constitutivo da condição humana, o autor lhe confere estatuto ontológico e ético-político, articulando humanização e prática humanizadora. Por isso, consciência histórica, esperança ativa, amorosidade, humildade e rigor não são adereços afetivos, mas condições de possibilidade da relação pedagógica (Freire, 2003; 2019).

No plano da ação educativa, Freire (2003; 2008; 2012) compreende o diálogo como práxis: unidade dinâmica de ação e reflexão que problematiza o real. Não se trata de mera conversação; por seu intermédio realiza-se a leitura crítica da realidade e os sujeitos são convocados a esperar – entendida a esperança como força histórico-crítica

que move a intervenção transformadora. Daí seu caráter amoroso, crítico e rigoroso, recusando a educação bancária e reposicionando docentes e estudantes como coautores do conhecimento (Freire, 2019; Freire; Shor, 2011).

A consecução de práticas pedagógicas democráticas supõe enfrentar relações antidialógicas ainda presentes na escola. Precisamos, nas palavras de Freire (2018), de uma pedagogia da comunicação que vença o que chama de desamor acrítico do antidiálogo. Esse deslocamento ganha densidade quando o autor contrapõe a lógica vertical da extensão à comunicação horizontal: em vez de projetar saberes de cima para baixo, trata-se de instaurar um encontro problematizador que investiga sentidos e negocia horizontes (Freire, 1983).

Como a escola é tecida por relações sociais, cabe-lhe ler o mundo com os educandos. Nessa leitura, o conhecimento sistematizado se articula às experiências concretas dos estudantes e aos contextos em que se inserem – movimento que conecta a palavra à vida e à historicidade (Freire, 2017; Freire; Macedo, 2021). Em outras palavras, educar, para Freire (2003), é um ato de conhecimento que busca a razão de ser dos fatos econômicos, sociais, ideológicos e históricos que condicionam a vida cotidiana. Disso resulta que os conteúdos escolares não podem ser apartados da realidade; é preciso selecioná-los e trabalhá-los em consonância com o contexto, para que interpelem a vida social e tornem o ensino significativo e reflexivo (Freire, 2018; 2019). Assim, favorece-se a formação do pensamento analítico e a constituição dos educandos como sujeitos de sua própria aprendizagem, inclusive nos processos de avaliação e nas práticas de sala de aula (Freire; Shor, 2011; Freire, 1993).

À luz do exposto, o diálogo emerge como princípio organizador quando problematizamos currículo, avaliação, gestão da aula e relações entre escola e comunidade. Importa, então, sistematizar tanto o conceito de diálogo quanto os sujeitos do diálogo na escola – com quem docentes, instituições e políticas devem conversar para que se constituam relações efetivamente dialógicas e democráticas no ensinar e no aprender (Freire, 2006; 2012; Freire; Faundez, 1985).

2 Dimensões do diálogo em Paulo Freire no contexto educacional

O diálogo ocupa lugar nuclear nas formulações de Paulo Freire e é entendido, acima de tudo, como “uma exigência da natureza humana” (Freire, 2006, p. 74). Trata-se de dimensão constitutiva do sujeito e de sua relação com o mundo, pois todos precisamos nos comunicar. Essa exigência alicerça a possibilidade de nos relacionarmos uns com os

DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: fundamentos e implicações da práxis educativa

outros e com a realidade. Diálogo e comunicação não se restringem à oralidade; manifestam-se nas relações entre sujeitos – por gestos e outras formas de linguagem, explícitas ou implícitas –, que tornam possível a interação, a compreensão e a ação no mundo. Nessa direção, o diálogo em Freire possui estatuto ontológico: é condição humana do ser-com-os-outros, necessária ao convívio social e à práxis transformadora; não se limita a um procedimento didático, mas funda e orienta a relação pedagógica (Freire, 2006).

Nessa perspectiva, a dialogicidade, para além de forma de comunicação, constitui método de conhecimento: a leitura do mundo vivido antecede e acompanha a leitura da palavra, em processos de investigação temática (codificação/decodificação) que produzem conscientização e organizam a aprendizagem como prática social situada (Freire, 2012, 2017; Freire; Macedo, 2021). Freire nos conta que

o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não [pode] reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (2012, p. 86).

Freire alerta para uma compreensão ampla e libertadora do diálogo, indispensável à construção do pensamento crítico, político, ético e humanizador. Na perspectiva do autor, não se pode reduzi-lo a mera troca de palavras ou opiniões; é preciso reconhecê-lo como ato de conhecimento – um gesto com intencionalidade epistemológica, voltado à produção de saberes e à transformação de si, do outro e do mundo. Sendo dimensão da natureza humana e social do indivíduo, o diálogo, enquanto ação epistemológica e gnosiológica, não se reduz a palavras soltas (o que Freire chama de “tagarelice”).

Desse modo, o diálogo opera como práxis (unidade ação–reflexão), reorientando currículo, avaliação e gestão da aula para a problematização do real e para a coautoria docente–discente na produção de sentidos (Freire, 2003; 2019).

O diálogo tampouco é um espaço livre em que tudo se permite. Ele se realiza em um programa e em um contexto, com finalidade formativa e social. “Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (Freire; Shor, 2011, p. 173). Essa orientação supõe horizontalidade, escuta radical e autoridade amorosa: nem licenciosidade, nem autoritarismo.

Em contraponto às formas antidialógicas (conquista, divisão, manipulação e invasão cultural), o diálogo institui inserção cultural, participação e negociação de sentidos no processo educativo (Freire, 2012). Em coerência com essa opção, Freire recusa a lógica da extensão (transmissão vertical) e advoga a comunicação, entendida como produção compartilhada de saberes e decisões. É nesse registro que o diálogo desloca práticas bancárias e organiza a experiência pedagógica como encontro problematizador (Freire, 1983).

O diálogo é, por essência, crítica, reflexão e ação dos sujeitos. É histórico e social porque é próprio do humano; e os indivíduos, ao mesmo tempo que são produzidos por seu tempo, também o produzem. Assim, a comunicação entre sujeitos carrega marcas do contexto histórico e cultural em que vivem. Sua característica fundante – a exigência existencial – confirma o diálogo como ação transformadora.

O diálogo, nesse sentido, projeta o inédito-viável: possibilidades históricas de mudança que orientam a ação sem ingenuidade e alimentam a esperança como força ético-política (Freire, 2003). Apresenta-se como momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a “re-fa-zem”. Para Freire e Shor,

Na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que não sabemos, que é algo mais do que só saber [...] Através do diálogo, refletimos juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (2011, p. 167-168)

Por provocar conhecimento e favorecer a transformação, o diálogo é, em Freire, fator de mais vida, pois, integra nossa atuação no mundo, com o mundo e com o outro. Implicam, assim, conhecer, agir e transformar. Nessa perspectiva, o diálogo anima a vida. No espaço escolar, isso se traduz em práticas que articulam conteúdos às experiências dos educandos e ao território, transformando o planejamento em processo vivo de investigação e tomada de decisão coletiva (Freire, 2018; Freire e Macedo, 2021).

Para Freire, o diálogo é ação dos sujeitos no mundo e manifesta o que ele próprio representa: a palavra. A palavra, na dimensão freireana, apresenta duas dimensões indissociáveis – ação e reflexão. O diálogo, sendo palavra verdadeira, implica reflexão e transformação do mundo, no sentido de que não há palavra verdadeira sem práxis. Dizer a palavra verdadeira é, portanto, transformar o mundo (Freire, 2012).

A palavra inautêntica, por sua vez, não transforma a realidade. Ela resulta da dicotomia entre ação e reflexão. Quando se esvazia a ação, a reflexão fica sacrificada, e

DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: fundamentos e implicações da práxis educativa

a palavra descamba para o verbalismo – “blá-blá-blá” –, tornando-se alienada e alienante. Não denuncia o mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação; e não há transformação sem ação. No polo oposto, quando se absolutiza a ação e se sacrifica a reflexão, a palavra se converte em ativismo: ação pela ação, que igualmente nega a práxis e inviabiliza o diálogo.

Qualquer dessas dicotomias gera formas inautênticas de existir e pensar, reforçando a matriz que as produz. Para Freire, a existência humana não pode ser muda, nem nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com as quais homens e mulheres transformam o mundo, pois

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2012, p. 85).

Daí, em Freire, a crítica à cultura do silêncio e, em contraponto, a defesa de práticas de fala-escuta que façam da escola um espaço de participação, corresponsabilidade e deliberação (Freire, 2003).

Se, em Freire, o diálogo é práxis – unidade de ação e reflexão que problematiza o real –, seu horizonte é ético-político. Assim, a transformação não se apresenta como tema à parte, mas desdobramento do próprio diálogo, o que implica superar relações de poder e formas excludentes de organização social. Para reduzir desigualdades, é preciso estabelecer o diálogo – leitura crítica da realidade – e agir sobre ela. Contudo, não se trata de processo simples ou linear. Freire e Shor (2011) explicitam que o diálogo gera crítica, conhecimento e consciência das relações de autoridade; superá-las requer também transformação dos sujeitos. O diálogo, com frequência, supõe conflito. Na relação educativa, por exemplo, há uma tensão constitutiva entre autoridade e liberdade:

O diálogo significa tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos [...]” (Freire; Shor, 2011, p. 174).

Trata-se de uma autoridade amorosa, não impositiva, que cria condições para o exercício da liberdade responsável dos educandos, sem neutralizar o conflito constitutivo do processo formativo (Freire, 2019).

Freire identifica elementos fundantes do diálogo — fé nas pessoas, amor ao mundo e às pessoas, humildade, confiança, esperança e o pensar verdadeiro — que lhe dão densidade ética e política. A fé nas pessoas é condição a priori: “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo [...]” (Freire, 2012, p. 88). O amor, por sua vez, é condição do próprio diálogo: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 87). A humildade abre à compreensão, à partilha e ao aprendizado com o outro: “Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo” (p. 87). Da fé decorre a confiança, instaurada no encontro dialógico: “Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente” (p. 88). E tudo isso se sustenta na esperança – nas pessoas, na mudança e no próprio diálogo –:

Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo” (Freire, 2012, p. 89).

Como prática de esperança ativa (esperançar), o diálogo orienta-se por fins públicos e pela produção de bens comuns, traduzindo-se em participação política e intervenção solidária nos espaços coletivos (Freire, 2003).

Por fim – e não por último –, o diálogo requer pensar verdadeiro: reflexão crítica que, como práxis, articula compreender e intervir. Não se trata de falar por falar, mas de refletir e agir. Sem esse pensar, a dialogicidade perde sua essência. Na escola, isso supõe sujeitos do diálogo plurais: estudantes, docentes, equipes pedagógicas e administrativas, famílias e comunidade/território. O diálogo, assim, não se limita à sala de aula; incide sobre a tomada de decisões (currículo, avaliação, projetos), democratizando processos e reconhecendo o saber de experiência feito como referência para a seleção e o tratamento dos conteúdos (Freire, 2003).

Em síntese, as dimensões que compõem a concepção freireana de diálogo – fé na humanidade, amor ao mundo e às pessoas, humildade, confiança, esperança e pensar verdadeiro – são imprescindíveis para nos situar no sentido fundante da ação dialógica: diálogo em comunhão com o mundo e com as pessoas, orientado à libertação.

Desse entendimento decorre um diálogo como fator de mais vida e de humanização social, voltado à transformação e à superação das relações opressoras e desiguais – uma ação comunicativa que, ancorada na esperança ativa (esperançar), impulsiona a mudança e gesta uma sociedade em que seja mais fácil amar.

3 Com quem dialogar?

Tendo aprofundado as dimensões do diálogo em Paulo Freire – sua amplitude, seriedade e contribuições para uma formação humana, crítica, libertadora e democrática –, coloca-se a questão: com quem devemos dialogar?

Em seu sentido mais amplo, o diálogo é comunicação entre sujeitos que buscam democratizar a sociedade. É o encontro em que se pensa certo, se ilumina criticamente a realidade e se problematizam as relações sociais. Trata-se de traço da condição humana: ação humanizadora e forma de atuar no mundo (Freire, 2012).

O diálogo é parte constitutiva da ação democrática: é pela palavra e pela escuta que pessoas intervêm na vida pública. Silenciar sujeitos significa subtrair-lhes a humanidade – sua capacidade de sentir, significar e agir historicamente. Daí a ênfase de Freire na palavra verdadeira como mediação entre seres humanos e mundo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 2012, p. 85).

Em contextos de opressão, uma das ações do opressor é calar os oprimidos, porque é pela palavra verdadeira que estes podem refletir, agir e libertar-se de relações injustas. Por isso, instituir relações dialógicas nos diferentes contextos sociais é condição para práticas mais igualitárias e democráticas: por meio da comunicação, homens e mulheres se posicionam como sujeitos sociais, críticos e atuantes (Freire, 2012; Freire; Shor, 2011).

Em uma sociedade verdadeiramente democrática, o diálogo é indispensável: por meio de um diálogo sério e crítico, amplia-se a participação e a ingerência nos diversos âmbitos da vida social. Freire sublinha a necessidade de conquistar responsabilidade social e política, participando dos destinos da escola, do sindicato, da empresa, do bairro e de outras instâncias de convivência:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida de seu bairro, de sua igreja. Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia como a própria existência desta. (Freire, 2018, p. 112).

Desse modo, o diálogo é ação de sujeitos democráticos e participativos. Trata-se de um exercício justo, respeitoso e sério com os diferentes atores sociais, nos mais variados espaços. Dialogar com quem? Com todos aqueles implicados no “quefazer” social: famílias, coletivos, movimentos, instituições e poderes públicos. Ações dialógicas são necessárias na política, nos sindicatos, nas famílias e em todas as esferas de atuação, visando superar relações opressoras e construir, continuamente, relações mais justas e democráticas. Nesse horizonte, a escola pode e deve nutrir-se de práticas pedagógicas dialógicas (Freire, 2003).

Freire alerta para a educação dialógica e crítica como via para superar relações opressoras. Uma educação que promova sujeitos conscientes, reflexivos e historicamente comprometidos com a transformação coletiva. Diz o autor:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 2012, p. 90).

Conhecer é, fundamentalmente, um ato dialógico: pensar o objeto de conhecimento exige reflexão crítica, que não se ensina por transferência mecânica, mas se constrói e reconstrói na interação. Refletir, pensar, conhecer e aprender são processos que, como o diálogo, acontecem na comunhão entre sujeitos do conhecimento, articulando o estudo à realidade vivida (Freire, 2019).

Nessa perspectiva, as relações dialógicas são indispensáveis ao trabalho pedagógico: o diálogo entre professor e educandos integra um processo de conhecimento crítico e autônomo. De acordo com Freire:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. (Freire, 2019, p. 83).

No desenvolvimento da educação libertadora, o diálogo é indispensável à aprendizagem: conteúdos não são simplesmente assimilados, mas pensados criticamente, em movimento dialógico entre professor, estudantes e objeto de estudo (Freire, 2012; Freire; Shor, 2011).

DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: fundamentos e implicações da práxis educativa

Importa notar que a escola não reduz a prática dialógica à sala de aula. Freire propõe que a educação não se centre exclusivamente em educador, educando, conteúdo ou método, mas se compreenda nas relações entre seus diversos componentes (Freire, 2003, p. 110). Assim, o diálogo envolve todos os participantes do processo educativo: servidores administrativos, vigilantes, cozinheiras, docentes, coordenação, direção, famílias e demais membros da comunidade local. As decisões sobre o trabalho pedagógico devem ser democráticas e dialogadas, de modo que cada segmento contribua e experimente a participação democrática:

Além do que representa, em termos de aprendizagem democrática, uma tal ingerência nos destinos da escola, podemos ainda imaginar o que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do ‘saber de experiência feito’ por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. (Freire, 2003, p. 111).

A educação libertadora, ao afirmar o pensar crítico e o desvelamento do conhecimento, reconhece que todas as pessoas têm saberes a oferecer. Considerar o saber de experiência feito de educandos e comunidade na escolha e no desenvolvimento dos conteúdos é condição para uma aprendizagem significativa e socialmente situada (Freire, 2003).

Nessa linha, o diálogo incide também sobre métodos, didáticas, conteúdos e gestão: devem ser escolhidos em comunicação com a comunidade escolar para que façam sentido, dialoguem com as vivências e promovam uma leitura crítica do mundo. O resultado é um ensino crítico, autônomo e libertador. Daí a defesa de Freire:

Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. (2003, p. 113).

Em síntese, a educação dialógica é indissociável do projeto libertador e democrático: formar sujeitos autônomos, críticos e dialogantes – entendendo diálogo como práxis. Por isso, a pergunta “com quem dialogar?” encontra resposta abrangente: com todos os envolvidos na vida escolar e social, para que se produzam práticas significativas, reflexivas e transformadoras, capazes de gestar relações cada vez mais justas e democráticas.

4 Considerações finais

Neste artigo, propomo-nos a aprofundar sobre as elaborações de Paulo Freire acerca das contribuições do conceito de diálogo para pensar o ensino libertador e as práticas democráticas. Juntamente com isso, buscamos identificar suas dimensões e as possibilidades de diálogo entre as práticas de ensino e as pessoas que compõem e mediam os processos educacionais.

Reconhecemos a complexidade do conceito de diálogo em Freire e suas contribuições indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação libertadora, crítica e democrática. Entendemos que o diálogo – sério, crítico, amoroso, esperançoso, humilde e comprometido com a palavra verdadeira – pode consolidar-se como força de reflexão e de ação transformadora no e com o mundo. O diálogo discutido por Freire não é qualquer conversação, nem falar por falar; trata-se de um diálogo comprometido com o desvelamento da realidade, com o ato de conhecer e aprender; um diálogo enquanto práxis: reflexão e ação transformadora, conscientes.

A concepção de diálogo, e Freire, sustenta, ao mesmo tempo, o pensar e o desenvolver práticas educativas dialógicas – na seleção e no ensino de conteúdos, na concepção de projetos pedagógicos – e as relações comunicativas que se estabelecem entre os sujeitos no processo educacional e na democratização da vida social. Em outras palavras, o diálogo ocupa lugar central na educação e na atuação do docente e da docente comprometidos com a libertação: orienta a postura dialógica com os sujeitos, o desenvolvimento de ações e práticas de ensino e a participação social em diferentes espaços – política, trabalho, escola, comunidade, família e outras instâncias da vida democrática.

Desse modo, as práticas pedagógicas dialógicas não se restringem à relação professor-aluno. São práticas que envolvem todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Trata-se da gestão de um ambiente educacional em que todos possam ensinar e aprender, em que todos ganhem ingerência e participação no processo educativo e, sobretudo, vivenciem relações dialógicas e democráticas.

Assim, o diálogo cultivado no ambiente educacional contribui para formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes, comprometidos com a construção e a defesa de uma sociedade mais justa – em que o respeito seja um hábito cotidiano e o amor se manifeste na efetiva democratização social.

Referências

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: fundamentos e implicações da práxis educativa

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. **7. ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje; v. 24).
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação; v. 15).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.