



A metodologia de Paulo Freire na construção ontológica, epistemológica e política da pedagogia dialógica transformadora

Ronualdo Marques

Prefeitura Municipal de Pinhais, Secretária Municipal de Educação - SEMED, Pinhais, PR, Brasil

RESUMO

A construção de uma Pedagogia do Diálogo constitui-se como paradigma educativo que articula dimensões ontológicas, éticas e políticas da relação dialógica na *práxis* transformadora. Este estudo teve como objetivo analisar criticamente a evolução conceitual do diálogo na obra freireana, demonstrando sua transição de instrumento metodológico em *Pedagogia do Oprimido* para categoria ontológica central em *Pedagogia da Esperança*. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica sistemática com abordagem qualitativa, a partir das obras de Freire e produções acadêmicas correlatas. Os resultados revelam que a originalidade da Pedagogia do Diálogo reside na identificação de uma virada paradigmática no pensamento freireano: o deslocamento da categoria macroestrutural de "revolução" para a centralidade da "democracia substantiva" e do "silêncio reflexivo". Longe de ser um axioma repetitivo, o estudo demonstra que o diálogo opera como um dispositivo de resistência à racionalidade neoliberal e às bolhas algorítmicas contemporâneas através do tensionamento ético da unidade na diversidade. Conclui-se que a proposta se diferencia de leituras instrumentais clássicas ao reposicionar o diálogo como uma *práxis* política viva e inconclusa, essencial para a emancipação e a sustentação democrática no século XXI.

Palavras-Chave: pedagogia do diálogo; Paulo Freire; humanização; *práxis* educativa.

THE METHODOLOGY OF PAULO FREIRE IN THE ONTOLOGICAL, EPISTEMOLOGICAL, AND POLITICAL CONSTRUCTION OF TRANSFORMATIVE DIALOGICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

The development of a Pedagogy of Dialogue constitutes an educational paradigm that brings together the ontological, ethical and political dimensions of the dialogical relationship within transformative praxis. The aim of this study was to critically analyse the conceptual evolution of dialogue in Freire's work, demonstrating its transition from a methodological tool in *Pedagogy of the Oppressed* to a central ontological category in *Pedagogy of Hope*. A systematic literature review with a qualitative approach was employed, drawing on Freire's works and related academic literature. The results reveal that the originality of the Pedagogy of Dialogue

lies in the identification of a paradigmatic shift in Freire's thought: the shift from the macrostructural category of 'revolution' to the centrality of 'substantive democracy' and 'reflective silence'. Far from being a repetitive axiom, the study demonstrates that dialogue functions as a mechanism of resistance to neoliberal rationality and contemporary algorithmic bubbles through the ethical tension of unity in diversity. It is concluded that this proposal differs from classical instrumental readings by repositioning dialogue as a living and unfinished political praxis, essential for emancipation and democratic sustainability in the 21st century.

Keywords: pedagogy of dialogue; Paulo Freire; humanization; educational praxis.

LA METODOLOGÍA DE PAULO FREIRE EN LA CONSTRUCCIÓN ONTOLÓGICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA TRANSFORMADORA

RESUMEN

La construcción de una Pedagogía del Diálogo se configura como un paradigma educativo que articula las dimensiones ontológicas, éticas y políticas de la relación dialógica en la praxis transformadora. El objetivo de este estudio fue analizar críticamente la evolución conceptual del diálogo en la obra de Freire, demostrando su transición de instrumento metodológico en *Pedagogía del oprimido* a categoría ontológica central en *Pedagogía de la esperanza*. Se utilizó una investigación bibliográfica sistemática con un enfoque cualitativo, a partir de las obras de Freire y de trabajos académicos relacionados. Los resultados revelan que la originalidad de la Pedagogía del Diálogo reside en la identificación de un giro paradigmático en el pensamiento freireano: el desplazamiento de la categoría macroestructural de «revolución» hacia la centralidad de la «democracia sustantiva» y del «silencio reflexivo». Lejos de ser un axioma repetitivo, el estudio demuestra que el diálogo funciona como un dispositivo de resistencia frente a la racionalidad neoliberal y a las burbujas algorítmicas contemporáneas a través de la tensión ética de la unidad en la diversidad. Se concluye que la propuesta se diferencia de las lecturas instrumentales clásicas al reposicionar el diálogo como una praxis política viva e inconclusa, esencial para la emancipación y el sostenimiento democrático en el siglo XXI.

Palabras clave: pedagogía del diálogo; Paulo Freire; humanización; praxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios sem precedentes: fragmentação do conhecimento, instrumentalização das relações pedagógicas, negação da alteridade e esvaziamento do sentido político da *práxis* educativa. Neste contexto marcado pela crise civilizatória, ressurge com urgência a necessidade de repensar os fundamentos relacionais da educação, recuperando o diálogo não como mero recurso metodológico, mas como categoria ontológica constitutiva do ser humano. Como afirmam Galli e Braga (2017), "o conceito de diálogo sofre alterações de uma obra para outra [de Freire], avançando em sua perspectiva e se transformando em aspecto central na teoria de Paulo Freire" (p. 161). Esta evolução conceitual revela-se fundamental, para compreendermos como a construção de uma Pedagogia do Diálogo

emerge como paradigma educativo capaz de responder aos desafios epistemológicos e ético-políticos do século XXI.

Este estudo teórico propõe a formulação conceitual robusta para uma "Pedagogia do Diálogo" como matriz teórico-metodológica que articula as dimensões ontológicas, éticas, políticas e epistemológicas da relação dialógica na *práxis* educativa. Partimos da hipótese de que o diálogo em Freire sofre uma evolução conceitual significativa: de elemento constitutivo da educação problematizadora em *Pedagogia do Oprimido* (1968), para categoria central e transformadora em *Pedagogia da Esperança* (1992), incorporando novos elementos como a perspectiva democrática, o silêncio reflexivo e a unidade na diversidade; fundamentado em análise crítica sistemática da produção freireana e de seus desdobramentos teóricos contemporâneos na construção de uma Pedagogia do Diálogo. Dessa forma, esse estudo constitui-se como proposta transdisciplinar que integra amor, fê, humildade, esperança, criticidade e democracia, como condições existenciais para a humanização.

Embora o diálogo constitua uma categoria, amplamente estudada na obra de Paulo Freire, este artigo não se limita a reinterpretar esse conceito. Sua contribuição consiste em sistematizar a Pedagogia do Diálogo como um paradigma educativo integrado, reunindo elementos dispersos, ao longo da produção freireana, em um modelo analítico único. Diferentemente das leituras que tratam o diálogo, predominantemente, como método de ensino, estratégia didática ou fundamento político da educação libertadora, esta pesquisa propõe compreendê-lo como uma matriz organizadora da formação humana, articulando dimensões antropológicas, epistemológicas, éticas, pedagógicas e políticas, em uma estrutura conceitual coerente. Essa sistematização permite ampliar as possibilidades de aplicação da teoria freireana aos desafios educacionais contemporâneos.

A relevância desta investigação reside na necessidade premente de oferecer fundamentos robustos para práticas educativas comprometidas com a formação crítica, democrática e emancipatória dos sujeitos históricos. Diante da mercantilização crescente da educação, da lógica neoliberal que subordina o "ser mais" ao "ter mais" e das polarizações políticas, que minam as condições para o diálogo autêntico, desse modo a proposição da Pedagogia do Diálogo emerge como resposta epistemológica e prática à crise da racionalidade comunicativa. Como afirma Fortuna (2023), "na sociedade neoliberal o ser humano é colocado em segundo plano e se tem como ponto primordial a lógica do mercado. Para a garantia do 'ter mais' às custas do 'ter menos', sacrifica-se o 'ser mais'" (p. 1488). Neste cenário, recuperar o diálogo, como princípio estruturante da educação, torna-se imperativo ético e político.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a evolução do conceito de diálogo na obra de Paulo Freire e, a partir dessa trajetória teórica, sistematizar os fundamentos de uma Pedagogia do Diálogo como paradigma educativo. Busca-se identificar os elementos constitutivos dessa proposta, discutir sua contribuição para a formação docente e refletir sobre sua pertinência frente aos desafios contemporâneos da educação. Além disso, pretende-se demonstrar em que medida essa sistematização representa uma leitura integradora da obra freireana, articulando dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e político-pedagógicas do diálogo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica sistemática e análise histórico-comparativa, articulada em três etapas que partem da definição do *corpus* das obras primárias de Paulo Freire, marcantes para a conceituação do diálogo, notadamente *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia* e do mapeamento da literatura secundária correlata, para então submeter esses materiais a uma análise de viés hermenêutico-dialético. Este procedimento cruza as categorias ontológicas do pensamento freireano com os desafios da crise civilizatória contemporânea, permitindo a síntese teórica que estrutura o artigo na demonstração dos alicerces do ser-em-relação, da *práxis* transformadora e da dimensão política da educação, culminando na discussão sobre a formação docente e a atualidade da Pedagogia do Diálogo frente à polarização e à alienação digital.

2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS: O SER HUMANO COMO SER-HISTÓRICO E SER-EM-RELAÇÃO

A construção de uma Pedagogia do Diálogo assenta-se em uma antropologia filosófica, radicalmente distinta da tradição cartesiana, que separa sujeito e objeto, propondo uma visão relacional da existência humana. Esta concepção ontológica reconhece o ser humano como "ser histórico e inacabado que se constrói em relação" (Fortuna, 2023, p. 1483). Para Freire (1987), está incompletude não constitui deficiência, mas potência transformadora:

A concepção e as práticas 'bancárias', imobilistas, 'fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (p. 72-73).

Esta perspectiva ontológica do diálogo fundamenta-se na compreensão de que o ser humano não é um ente isolado, mas um evento relacional que se constitui na intersubjetividade. Como afirma Freire (1987) de modo contundente: "ninguém educa ninguém e nem se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" (p. 69). Esta afirmação estabelece o diálogo

como condição existencial da educação, rompendo com a ilusão do sujeito autossuficiente e reconhecendo a interdependência constitutiva da existência humana. Gadotti (1996) sintetiza com precisão essa dimensão, ao destacar que o pensamento de Freire é "ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito" (p. 76), reconhecendo que a relação dialógica não elimina as contradições, mas as assume como motor da transformação histórica.

A historicidade constitui ponto primordial para a dinâmica formativa da consciência. Ter "consciência do ser e estar no mundo com os outros, das fragilidades existentes na sociedade, abre-nos caminhos de *práxis*, de criação e recriação de uma formação genuína, capaz de tornar o mundo mais bonito" (Fortuna, 2023, p. 1480). Esta consciência histórica implica reconhecer que os sujeitos não apenas vivem em uma realidade, mas com uma realidade que, como eles, se encontra inacabada. A consciência de que vivem em e com uma realidade inconclusa, e que eles mesmos se encontram inacabados, consciência está proporcionada pela educação que liberta, faz com que esses homens, agora cientes de sua participação ativa na transformação do mundo, se reconheçam autônomos. São transformadores da realidade, não reduzidos a apenas agentes de uma manutenção do mundo em que estão inseridos.

A vocação ontológica do ser humano é "ser mais", ou seja, superar a condição de "ser menos", imposta pelas estruturas opressoras. Esta superação não ocorre individualmente, mas na relação com o outro: "É por meio da força e poder que nasce do oprimido que pode superar a dicotomia existente entre opressor e o oprimido" (Fortuna, 2023, p. 1485). O diálogo, portanto, não é mero intercâmbio de ideias, mas *práxis* constitutivas da humanização, processo pelo qual sujeitos, historicamente situados, reconhecem sua incompletude e assumem, coletivamente, a responsabilidade pela transformação do mundo. Como afirma Freire (1987): "Esta busca do ser mais [...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]" (p. 43).

Esta concepção ontológica dialoga com outras tradições filosóficas que também reconhecem a intersubjetividade como fundamento da existência humana. Em Bakhtin (2011), encontramos a noção de dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, da consciência e da produção de sentidos: "A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor". Essa concepção reforça a compreensão de que o conhecimento não é produzido de forma isolada, mas na tensão dialógica entre sujeitos historicamente situados. No campo da teoria social, Habermas (2012) contribui, ao conceber o diálogo como ação comunicativa, orientada pelo entendimento mútuo, fundamentando a racionalidade comunicativa como alternativa à racionalidade instrumental.

3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA RELAÇÃO DIALÓGICA: DA FÉ À UNIDADE NA DIVERSIDADE

A análise comparativa entre *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* revela uma evolução significativa nos elementos constitutivos do diálogo. Galli e Braga (2017) demonstram que, na primeira obra, Freire estrutura o diálogo, a partir de seis condições existenciais fundamentais: amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade. Estes não são atributos psicológicos individuais, mas condições ontológicas para a existência autenticamente humana e para a relação educativa transformadora.

O amor aparece como "ação comprometida com o mundo e com o/a outro/a", possibilitando que "as outras pessoas sejam reconhecidas e reconheçam sua luta e a sua possibilidade de transformação em ser mais" (Galli; Braga, 2017, p. 165). Para Freire, amar é

uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. [...] Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (Freire, 1979, p. 15).

Este amor não se reduz a sentimentalismo ou assistencialismo que, segundo Freire (1967), "faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação", mas constitui compromisso ético-político com a libertação.

O amor, por sua vez, completa-se na fé e na humildade. "A fé está diretamente relacionada com a crença nas pessoas como seres possíveis de se transformarem e transformarem o mundo" (Galli; Braga, 2017, p. 165). Entretanto, para que seja possível ter fé nas outras pessoas, precisamos assumir uma postura humilde e reconhecer que as pessoas têm algo a contribuir, pois "ninguém sabe mais do que ninguém" (Galli; Braga, 2017, p. 166). A humildade está relacionada com a capacidade de reconhecer que o/a outro/a também é capaz de "ser mais". Como afirma Freire (2014a), saber escutar o aluno exige do professor, principalmente, humildade, pois o professor deve ter ciência de que tem o que dizer, mas que não é o único a saber e a poder dizê-lo. Além disso, deve ter consciência também de que seu conhecimento adquirido não é a verdade absoluta.

Esses elementos convergem na confiança, que se caracteriza como uma das bases para o diálogo, pois sem confiança as pessoas não se relacionam e não transformam o mundo. Contudo, Galli e Braga (2017) reiteram que há um elemento fundamental que sustenta o movimento em direção à transformação: a esperança. É ela que impulsiona o diálogo, pois este só se torna possível, quando existe a perspectiva esperançosa de que a mudança pode acontecer.

A esperança relaciona-se diretamente com a possibilidade de transformação da sociedade e das relações humanas, uma vez que permite vislumbrar novos caminhos e alternativas de mudança. Assim, ao compreender a transformação como algo viável, os sujeitos passam a reconhecer que o mundo pode ser interpretado, a partir de diferentes perspectivas e em sua dimensão histórica, sendo, portanto, passível de transformação.

A criticidade constitui o sexto elemento constitutivo do diálogo freireano. Sem pensamento crítico, o diálogo reduz-se a mero intercâmbio de opiniões ou a consenso superficial. A criticidade implica capacidade de problematizar a realidade, de questionar as "verdades" estabelecidas e de perceber as contradições estruturais, que sustentam as relações de opressão. Como afirma Freire (2014a): "Pensar certo, [...] tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária transformação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando" (p. 31). Esta criticidade não se opõe ao respeito, mas o aprofunda, pois só é possível respeitar verdadeiramente o outro, quando se reconhece sua capacidade de pensar criticamente e de transformar a realidade.

Contudo, na *Pedagogia da Esperança*, observa-se uma ampliação conceitual que incorpora novos elementos: "a perspectiva democrática e o silêncio na relação, elementos que aparecem na 'Pedagogia da esperança' e que passam a se constituir como base para o diálogo" (Galli; Braga, 2017, p. 176). O silêncio, em particular, emerge como dimensão essencial da relação dialógica – não como ausência de palavra, mas como espaço de escuta ativa e reflexão. Freire (2008) aprendeu com camponeses chilenos que "o silêncio é um elemento relacionado à reflexão do próprio diálogo e à escuta do próximo" (*apud* Galli; Braga, 2017, p. 176). Este silêncio reflexivo permite a "tomada de distância" do cotidiano, possibilitando que os sujeitos se questionem em um processo de conscientização em que passam a se reconhecer como parte do mundo em que estão inseridos.

A unidade na diversidade constitui outro elemento fundamental para uma Pedagogia do Diálogo contemporânea. Freire destaca que esta é:

a capacidade que as pessoas têm em diálogo de compreenderem as diferentes realidades a partir da valorização e busca das semelhanças. Isso possibilita maior aproximação dos grupos culturais em busca da transformação social (Freire, 2008 *apud* Galli; Braga, 2017, p. 172).

Esta perspectiva supera tanto o universalismo abstrato, quanto o relativismo radical, propondo uma ética do encontro que respeita as diferenças, sem renunciar à busca de horizontes comuns de justiça e dignidade. Como afirma Fortuna (2023, p. 1480), "a história do sujeito se faz e se refaz no exercício de relações humanas saudáveis, pautadas pela diversidade existente nas sociedades".

Diante disso, a unidade na diversidade revela-se não como mero ideal, mas como prática viva do diálogo que, ao tecer pontes entre as diferenças sem apagar singularidades, constrói coletivamente os fundamentos éticos e políticos de uma educação verdadeiramente transformadora, aquela capaz de honrar a pluralidade humana enquanto caminha, em comunhão, rumo a uma sociedade mais justa e digna para todos.

4 DIÁLOGO COMO *PRÁXIS* TRANSFORMADORA: DA CONSCIENTIZAÇÃO À AÇÃO DEMOCRÁTICA

A Pedagogia do Diálogo, defendida nesse estudo, articula indissociavelmente reflexão e ação, a *práxis* como categoria central da transformação educativa e social. Como afirma Fortuna (2023), "a *práxis* humanizadora é propulsora da vocação ontológica do 'ser mais', que promove o (re)conhecimento do meio em que o sujeito encontra-se inserido" (p. 1487). Esta *práxis* dialógica rompe com a educação bancária, na qual o educador deposita conhecimentos no educando, estabelecendo uma relação vertical de poder. Freire (1987) critica esta concepção ao afirmar:

Na educação bancária o professor não se vê obrigado a se atualizar, pois [...] considera-se aqui uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos (Freire, 1987, p. 20).

Na perspectiva freireana, o diálogo educa porque "permite que as pessoas envolvidas no diálogo acabem por compreender o mundo a partir destas diferentes perspectivas" (Galli; Braga, 2017, p. 167), gerando cognição crítica e conscientização. O diálogo, para Freire (1987), não deve ser entendido como uma instrução do educador que sabe, para o educando que precisa receber esse conjunto de informações, atitude que qualifica a educação bancária. O diálogo é, para a educação libertadora, exigência para que haja comunicação na relação entre os sujeitos e, segundo Freire (1987), não há educação sem o diálogo, visto que é, por meio dele, que os sujeitos poderão construir juntos conhecimento e refletir criticamente.

Contudo, a evolução do pensamento freireano revela uma transformação significativa: "o diálogo deixa de ser um elemento que promove a transformação, para se tornar o centro da própria transformação. Nesse sentido, as pessoas, em diálogo se transformam e transformam o mundo" (Galli; Braga, 2017, p. 178). Esta transformação paradigmática implica reconhecer que a revolução, central em *Pedagogia do Oprimido*, cede espaço à democracia, como horizonte ético-político em *Pedagogia da Esperança*. Como demonstram Galli e Braga (2017),

na 'Pedagogia do oprimido' se destaca a revolução, ou seja, uma mudança drástica na estrutura que possibilita o rompimento com o regime ditatorial vivido no Brasil, e mais tarde em diversos países latino-americanos. Na 'Pedagogia da esperança' a transformação parte de uma perspectiva democrática, com ampliação da participação das pessoas na escola, na política e em outros espaços (p. 174).

Esta perspectiva democrática implica repensar, radicalmente, a organização curricular e a gestão escolar. Como questiona Freire (1992):

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística [...]. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 1992, p. 56-57).

Esta democratização curricular não significa licenciosidade ou abandono do rigor científico, mas reconhecimento de que a produção de conhecimento é processo coletivo que deve incorporar múltiplas vozes e perspectivas.

Dessa maneira, a construção de uma Pedagogia do Diálogo contemporânea não se reduz à crítica da opressão, mas propõe, positivamente, a construção de espaços democráticos de participação. O educador assume a responsabilidade de "problematizar o conteúdo, desenvolver o pensamento crítico dos/as estudantes sobre a realidade e buscar a perspectiva democrática nas decisões", sem, contudo, "agir de forma licenciosa, mas sim a partir do diálogo, considerando as falas dos/as estudantes e com eles aprendendo e readmirando a sua própria realidade" (Galli; Braga, 2017, p. 172). Esta prática educativa exige do professor uma postura investigativa permanente:

Como professor não devo poupar a oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (Freire, 2014a, p. 132).

Assim, a construção de uma Pedagogia do Diálogo revela-se como um compromisso ético-político permanente, no qual educador e educandos, caminhando juntos na incerteza fecunda do não-saber, tecem, coletivamente, não apenas o conhecimento, mas a própria democracia, entendida não como destino alcançado, mas como prática viva de escuta, crítica e transformação contínua da realidade.

5 DIÁLOGO E IDEOLOGIA: A DIMENSÃO POLÍTICA INCONTORNÁVEL DA EDUCAÇÃO

Um dos equívocos mais persistentes na recepção da obra freireana é a tentativa de neutralizar seu caráter político, apresentando o diálogo como técnica comunicativa, desprovida de posicionamento ideológico. Freire rejeita, veementemente, esta perspectiva, afirmando que "não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis [...]" (Freire, 1992, p. 41). A educação, por sua própria natureza, é diretiva e política; a questão não é se a educação é ou não política, mas a qual política ela serve e que projeto de sociedade ela promove.

A ideologia, como conjunto de representações, valores e práticas, que sustentam determinada ordem social, atravessa necessariamente a prática educativa. Como afirma Freire (2000a): "No exercício crítico da minha resistência ao poder dissimulado da ideologia hegemônica, eu desenvolvo certas qualidades que se tornam sabedoria indispensável para a minha prática docente" (p. 151). O educador progressista não deve negar sua posição ideológica, mas assumi-la com clareza e transparência, abrindo espaço para o diálogo crítico com seus educandos. Como afirma Freire (1992):

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de 'brigar' por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (Freire, 1992, p. 41).

Esta postura ética implica reconhecer que há risco de influenciar os alunos, mas cumpre assumir este risco com responsabilidade: "Há risco de influenciar os alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem" (Freire, 1992, p. 41). A alternativa não é a neutralidade, impossível e, na verdade, uma forma velada de imposição ideológica, mas a transparência e o compromisso democrático com o diálogo crítico.

A crítica feita à educação progressista, tendo em vista os riscos de "manipulação", a que os educandos estão sujeitos, quando o educador expõe sua ideologia, "leitura de mundo", é válida; no entanto, sabendo que qualquer forma de educação irá reproduzir o posicionamento político do educador, assim como qualquer outro campo de trabalho, o compromisso com a ética será o parâmetro, para uma educação que estimule a consciência do educando a pensar criticamente a sua curiosidade, levando à pesquisa e formação de suas próprias opiniões. Como afirma Freire (1992):

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa (Freire, 1992, p. 42).

Nesse cenário, é na vigilância ética que se encontra o equilíbrio necessário para transformar a inevitável presença ideológica do educador em um caminho de emancipação, e não de dominação, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico dos educandos.

6 DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA: O PAPEL DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Um dos processos centrais na construção por uma Pedagogia do Diálogo é a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Esta transição não constitui ruptura, mas superação dialética, o aprofundamento e o refinamento da curiosidade que caracterizam o ser humano. Como afirma Freire (2014a):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, [...] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (Freire, 2014a, p. 32).

A curiosidade ingênua é natural, legítima e indispensável, constituindo o ponto de partida de todo processo cognitivo. É ela que se manifesta, sobretudo, nas crianças, quando procuram compreender o mundo que as cerca e insistem em perguntar: por quê? Como? O que? Por quê? para? Nesse movimento de interrogação, revela o impulso humano de conhecer e atribuir sentido à realidade.

Entretanto, não raras vezes, essa curiosidade é sufocada por práticas pedagógicas marcadas pela lógica da educação bancária, que tende a repetir a palavra “não”, com mais frequência, do que a abrir espaço para o questionamento. Em vez de incentivar a investigação, o diálogo e a descoberta, tais práticas acabam por silenciar a potência interrogativa dos sujeitos, limitando sua capacidade de perguntar, problematizar, pesquisar e compartilhar suas próprias descobertas, dúvidas e novas questões.

É fundamental reconhecer que a curiosidade ingênua não deve ser negada ou reprimida, pois ela representa um estágio inicial e necessário no caminho, que conduz à curiosidade epistemológica. É justamente nesse processo de transformação da curiosidade espontânea em

curiosidade crítica e investigativa, que se constrói a possibilidade de pensar de maneira rigorosa, reflexiva e, verdadeiramente, comprometida com a compreensão do mundo.

A curiosidade epistemológica representa o refinamento metodológico da curiosidade ingênua. Para Paulo Freire, a curiosidade epistemológica é aquilo que move a busca pela compreensão das origens do conhecimento: como foram construídos os conteúdos curriculares? Por que alguns conteúdos são aceitos e outros silenciados? Quais são os contextos culturais, sociais e econômicos, nos quais o senso comum e o conhecimento científico se entrelaçam? Esta curiosidade epistemológica exige rigor metódico; não basta questionar, é preciso investigar com seriedade e disciplina intelectual.

Como afirma Freire (2000a):

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu 'caminho' que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao 'caminho' que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 2000, p. 50).

Esta compreensão histórica da existência humana é fundamental para a transição da consciência ingênua para a crítica, pois permite aos sujeitos perceberem-se como agentes históricos, capazes de transformar a realidade.

O processo de transição exige problematização constante da realidade. Freire reforça a ideia da necessidade de investir na problematização, no uso do questionamento, de perguntas investigativas e desafiadoras. Ele defende a espontaneidade, dizendo não à "espontaneidade". "Nas verdadeiras condições de aprendizagem, os alunos tornam-se sujeitos reais da construção e reconstrução do conhecimento ensinado, juntamente com o educador, igualmente sujeito do processo" (Santos, 2019, p.84). Paulo Freire salienta que: o professor que deixa claro aos alunos, que uma das belezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo é a capacidade de intervir no mundo.

7 DIÁLOGO E FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO E PESQUISADOR

A construção de uma Pedagogia do Diálogo implica uma reformulação radical da concepção de professor e dos processos de formação docente. O educador não é mero transmissor de conteúdos, mas intelectual crítico, pesquisador permanente e sujeito histórico comprometido com a transformação social. Como afirma Freire (2014a):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e

me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2014a, p. 30-31).

Esta concepção do professor, como pesquisador permanente, rompe com modelos tecnicistas de formação docente, que reduzem o trabalho pedagógico à aplicação de métodos e técnicas pré-estabelecidas. A formação docente dialógica reconhece o professor como produtor de conhecimento e sujeito histórico. Nesse sentido, o diálogo se configura como princípio formativo, possibilitando a construção coletiva de saberes pedagógicos e o enfrentamento crítico das condições concretas de trabalho docente.

O professor que busca a transformação e é adepto da educação libertadora precisa amar seus alunos, uma vez que o diálogo se nutre de amor e "não há diálogo, [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...]" (Freire, 1987, p. 45). O amor é parte constitutiva do diálogo, será por meio dele que o educador poderá estabelecer uma boa relação com seus alunos. Este amor não é sentimentalismo, mas compromisso ético com a libertação: "Amar significa compromisso com os homens [...]; é papel do educador que ama respeitar seus educandos, livre de preconceitos (quaisquer que sejam); é o engajamento sério pela humanidade, pela liberdade do oprimido e pela conquista de Ser Mais".

A autonomia docente constitui outro elemento fundamental para a consolidação de uma Pedagogia do Diálogo. Para a obtenção do Ser Mais freireano, é requisito que o educando, junto à informação que constrói em sala de aula, se forme também autônomo, que é a responsabilidade de tomar decisões e responder por elas. Como afirma Freire (2014a), a autonomia é um imperativo ético, ou seja, uma formação que torne o educando um ser passivo, sem capacidade de decisão ou de assumir responsabilidades é uma transgressão ética. Esta autonomia não se conquista por concessão, mas por luta permanente:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (Freire, 1992, p. 18).

Portanto, compreender a educação, como espaço de formação da autonomia, significa reconhecer que sua missão ética fundamental não é moldar indivíduos obedientes, mas cultivar sujeitos críticos e responsáveis, capazes de transformar a realidade, por meio da ação consciente — pois, como nos ensina Freire, só se torna livre quem assume a coragem de lutar pela própria liberdade.

8 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POTENCIALIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO

Na contemporaneidade marcada por polarizações políticas, negação da ciência e esfacelamento do tecido social, a construção de uma Pedagogia do Diálogo emerge como resposta epistemológica e prática à crise da racionalidade comunicativa. As redes sociais, com seus algoritmos de polarização e bolhas informacionais, têm minado as condições para o diálogo autêntico, substituindo a escuta pelo eco de opiniões pré-formadas. A instrumentalização da educação pela lógica neoliberal transforma a escola em espaço de produção de competências para o mercado, negligenciando sua dimensão formativa e emancipatória.

Contudo, a relação dialógica oferece ferramentas conceituais robustas para enfrentar estes desafios. A perspectiva da unidade na diversidade permite articular identidades múltiplas, sem cair no relativismo ou no fundamentalismo. Esta perspectiva é particularmente relevante em contextos educacionais multiculturais, onde a diferença cultural frequentemente é vista como obstáculo em vez de potência criativa. Como afirma Fortuna (2023), "a história do sujeito se faz e se refaz no exercício de relações humanas saudáveis, pautadas pela diversidade existe nas sociedades" (p. 1480).

A construção de uma Pedagogia do Diálogo também responde à instrumentalização da educação pela lógica neoliberal, ao resgatar a dimensão ética da educação, colocando a humanização como horizonte inadiável da *práxis* educativa diante dos desafios contemporâneos como a polarização política, negação da alteridade, instrumentalização da educação. Desse modo, a Pedagogia do Diálogo emerge como resposta ética e epistemológica capaz de reconstruir os fundamentos relacionais da educação. Não se trata de uma proposta ingênua que ignore os conflitos de poder, mas de um paradigma que assume o diálogo como *práxis* política capaz de gerar solidariedade, humanização e garantia da dignidade humana.

A tecnologia digital representa outro desafio e oportunidade para uma Pedagogia do Diálogo. Sem uma reflexão crítica, corre-se o risco de reproduzir a "educação bancária disfarçada" sob plataformas e algoritmos que alienam mais do que emancipam. Contudo, quando utilizada com intencionalidade pedagógica clara e compromisso dialógico, a tecnologia pode ampliar as possibilidades de diálogo, conectar diferentes realidades e democratizar o acesso ao conhecimento. Como afirma Freire (1992), o professor pode e deve utilizar todo o material que estiver à disposição, pois seu foco não estará na quantidade de conteúdos que é capaz de fazer com que seus educandos memorizem, mas no desenvolvimento do pensamento crítico destes. Dessa forma, toda tecnologia que possa contribuir com esse objetivo pode e deve ser utilizada no processo de educação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma Pedagogia do Diálogo como paradigma educativo representa não uma invenção *ex nihilo*, mas uma síntese teórica que articula e aprofunda elementos já presentes na tradição freireana e em outras correntes pedagógicas dialógicas. Este ensaio demonstrou que o diálogo em Freire sofre uma evolução conceitual significativa: de instrumento metodológico na educação problematizadora para categoria ontológica central na teoria educacional. Esta evolução reflete não apenas o amadurecimento teórico de Freire, mas também sua capacidade de responder criticamente aos desafios históricos de seu tempo, da ditadura militar brasileira à redemocratização, das lutas anticoloniais à globalização neoliberal.

Assim, a Pedagogia do Diálogo fundamenta-se em uma antropologia relacional que reconhece o ser humano como ser histórico, inacabado e constituído na intersubjetividade. Seus elementos constitutivos, amor, fé, humildade, esperança, criticidade, silêncio reflexivo, perspectiva democrática e unidade na diversidade, não são qualidades psicológicas individuais, mas condições existenciais para a humanização coletiva. Estes elementos formam uma totalidade dialética: não podem ser dissociados ou priorizados unilateralmente sem comprometer a integridade da proposta pedagógica.

Na *práxis* educativa, a construção de uma Pedagogia do Diálogo supera a dicotomia entre teoria e prática, estabelecendo a *práxis* como categoria transformadora. O educador não é depositário de saberes, mas sujeito histórico que, em diálogo com educandos, familiares e comunidade, assume coletivamente a responsabilidade pela transformação do mundo. Como afirma Freire (1987), a liberdade "é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos" (p. 34).

Diante dos desafios contemporâneos, a construção por uma Pedagogia do Diálogo emerge como projeto ético-político que coloca a relação humana no centro da educação – não como fim em si mesma, mas como condição para a construção de um mundo onde todos possam "ser mais". Como síntese final, retomamos a provocação de Fortuna (2023): "o espaço educacional é um berçário de grandes causas, e a teoria e o método freireano corroboram com o diálogo problematizador e coloca o sujeito numa condição de intervenção e transformação das realidades" (p. 1480).

Dessa maneira, a construção de uma Pedagogia do Diálogo não é mero recurso metodológico, mas projeto ético-político capaz de reencantar a educação como espaço de humanização, de justiça cognitiva e de construção coletiva de futuros possíveis. Em tempos de crise civilizatória, ela reafirma a esperança crítica como motor da *práxis* educativa, não uma esperança ingênua que nega as contradições, mas uma esperança militante que, reconhecendo

as dificuldades históricas, persiste na luta por um mundo mais justo, democrático e humano. Como afirma Freire (2014b), é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 2014b, p. 110-111).

Assim, a principal contribuição deste estudo não reside na criação de novos conceitos em substituição ao pensamento freireano, mas na organização sistemática de categorias, presentes em diferentes momentos de sua obra, em um referencial analítico denominado Pedagogia do Diálogo. A sistematização permitiu compreender o diálogo não apenas como método ou princípio político, mas como eixo estruturante da formação humana e da prática educativa, oferecendo um instrumento teórico para pesquisas futuras e para a formação de professores em contextos marcados pela fragmentação das relações sociais e pelas transformações tecnológicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Martins fontes, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra, 2014a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FORTUNA, Vi. A pedagogia freireana: um diálogo sobre a liberdade. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.] v. 23, n. 79, p. 1479-1490, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO07>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30179>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: um biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALLI, E. F.; BRAGA, F. M. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017v19n1p161-180. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2522>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*. WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, M. S. C. dos. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, v. 5, n. 1, p. 68-85, 2019. disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660909005>. acesso em: 05 mar. 2026.

SOBRE O AUTOR

Ronualdo Marques é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Filosofia Contemporânea, Gestão Pública Municipal, Educação e Gestão Ambiental e Educação Especial. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

 Email: ronualdo.marques@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6681-9914>

Recebido em 14 de março de 2026.

Aprovado em 28 de julho de 2026.

Publicado em 29 de julho de 2026.