



LUCIANA BARBOSA GERBASI

**IMPACTO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS
PESQUISAS DE PÓS – GRADUAÇÃO NO BRASIL (1987 - 2010).**

Campinas – 2013

.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luciana Barbosa Gerbasi

**Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós –
graduação no Brasil (1987 - 2010).**

Orientador (a): Prof. Dr. Silvio Ancisar Sánchez Gamboa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em
Educação na área de concentração Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LUCIANA BARBOSA GERBASI E
ORIENTADA PELO PROF. DR SILVIO ANCISAR SÁNCHEZ
GAMBOA

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read "Silvio Ancisar Sánchez Gamboa".

Campinas – 2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G313i Gerbasi, Luciana Barbosa, 1967-
Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987 - 2010). / Luciana Barbosa Gerbasi. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Produção científica. 3. Educação . 4. Pós-Graduação. I. Sánchez Gamboa, Sílvio Ancízar., 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Impact of thought Paulo Freire research in post -graduation in Brazil (1987 -2010).

Palavras-chave em inglês:

Freire, Paulo, 1921-1997

Scientific Production

Education

Graduate

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa [Orientador]

César Aparecido Nunes

Valério José Arantes

Ernesto Jacob Keim

Adolfo Ramos Lamar

Data de defesa: 29-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987 - 2010).

Autor: Luciana Barbosa Gerbasi

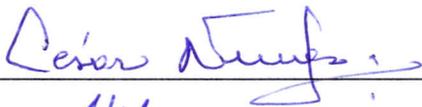
Orientador Pro Dr: SILVIO ANCISAR SÁNCHEZ GAMBOA

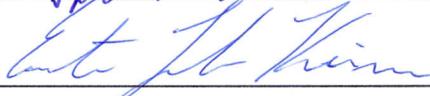
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Doutorado defendida por **Luciana Barbosa Gerbasi** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/08/2013. _


Orientador

COMISSÃO JULGADORA







2013

“ A ALEGRIA não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca ”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Walter Wilson e Ondina, meus maiores incentivadores e exemplos de dedicação, perseverança, respeito e amor incondicional em todos os momentos de minha vida.

Dedico as minhas alegrias: Mariana e Marina, as quais tenho o imenso prazer, amor e responsabilidade de exercer minha melhor parte: ser mãe. Elas preenchem minha vida de significados, de amor, de fé e de vontade. São parte viva e continuação desta incrível construção: meu viver.

Dedico ao meu MESTRE Sílvio Gamboa por seu apoio, incentivo, compreensão e exemplo acadêmico. Sua presença vigilante e norteadora me faz acreditar ainda mais numa educação politizada, justa e contextualizada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Walter Wilson, meu maior exemplo de honra, humildade, vontade e simplicidade. Ele me faz um ser humano melhor.

A minha mãe Ondina, exemplo de dedicação, dignidade, perseverança e alegria. Seu apoio, incentivo e amor me faz mais forte e corajosa.

As minhas filhas Mariana e Marina pelo apoio, respeito e amor incondicional em todos meus momentos. A presença delas me faz mais sensível, tolerante e amorosa.

Aos meus irmãos Fabio, Guto, Luiz Fernando e Junior por compartilharem comigo essa incrível jornada que se chama vida.

Ao João Bosco, pelo companheirismo em todas as horas. Seu apoio, amizade, generosidade, amor e confiança me faz mais forte, doce e alegre.

Ao meu MESTRE Professor Doutor Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa, meu maior exemplo de humildade acadêmica e sabedoria de vida. Sem seu apoio, incentivo, paciência e respeito, esse trabalho seria incompleto. Minha admiração e respeito são eternos!

Ao Professor Doutor César Nunes, dono de uma oratória ímpar, pelo imenso prazer e privilégio em ouvir, participar e assimilar suas aulas, sempre tão ricas de conteúdo, de história, ampliando assim meu repertório e por 'recheiar' minhas ideias de entusiasmo, alegria e conhecimento.

Ao Professor Doutor Ernesto Jacob Keim, adorável freiriano, que com sua doçura, alegria e generosidade acadêmica aceitou enriquecer esse trabalho com suas contribuições.

A Professora Doutora Sônia Maria Vicente Cardoso, presença meiga, doce e amorosa, sempre presente em minha vida acadêmica pelo privilégio de tê-la em muitos momentos importantes.

Ao Professor Doutor Valério José Arantes por aceitar fazer parte deste trabalho.

A todos os professores da pós -graduação da FE pelos cursos ministrados.

Ao Professor Doutor Adolfo Ramos Lamar, meu AMIGO de HAVANA! Seu generoso apoio e colaboração foram fundamentais em todos meus momentos acadêmicos.

A secretaria da pós -graduação da FE na figura da amiga Nadir Camacho pela presença e apoio nos esclarecimentos e momentos acadêmicos.

A todos os amigos da UNICAMP em especial ao grupo de pesquisa PAIDÉIA-EPISTEDUC por partilharem comigo momentos instigantes de conhecimento e amizade.

Aos AMIGOS Professores Doutores Flavio Lima, Claudia Bonfim, Júlia Motta e Mariangela Almeida pelo apoio, incentivo e amizade que se iniciou na academia e perpassa o tempo e espaço.

A Professora Doutora Marcia Chaves - Gamboa, amiga que a academia me proporcionou e que com sua generosidade, alegria e determinação, se faz presente em minha vida.

Ao Professor Rafael Vieira Takahachi pela colaboração como pesquisador auxiliar na sistematização deste trabalho.

A todos da EE DORA KANSO, em especial às Professoras Cássia Martelli, Maria Malacrida, Fátima Trevisani e Renata Tosello, pelo carinho, compreensão e apoio fundamentais para a concretização de uma educação emancipatória, contextualizada e crítica.

A AMIGA Cássia Martelli, que partilha comigo a construção por uma escola mais justa, politizada, emancipatória, amorosa e fraterna.

Aos amigos -irmãos Isabel Romanello e José Ervolino Neto pela presença amorosa e fraterna em todos os momentos de minha vida.

A todos que através de seus pensamentos, sentimentos e ações estão presentes neste trabalho.

RESUMO

A pretensão de aprofundamento e de recuperação de maiores informações sobre o impacto da obra de Paulo Freire na produção de pesquisas na pós-graduação, assim como as formas de apropriação de seu pensamento delimitam a problematização que gerou esta pesquisa. A influência de seu pensamento é significativa no campo da alfabetização de adultos, dos movimentos sociais, da extensão agrícola, da educação popular, das pedagogias alternativas, e mesmo da política educacional e da teologia da libertação, entretanto, é pouco conhecida sua repercussão na produção da pesquisa científica. A pesquisa orientou-se pela seguinte questão como se caracteriza o impacto e a apropriação da obra de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil? O objetivo central está limitado à análise das diferentes leituras e apropriações da obra de Paulo Freire apresentadas nas pesquisas produzidas nos diferentes programas de pós-graduação entre 1987 e 2010. A pesquisa é de caráter documentário – bibliográfico. Os resultados indicam que o pensamento de Paulo Freire está presente em forma direta (palavras-chave) em 233 dissertações e 138 teses, localizadas em 32 diversas universidades. As principais temáticas se referem à Educação, Pedagogia Paulo Freire, Saúde, Formação de Professores, Currículo, Filosofia, Movimentos Sociais, Alfabetização, Diálogo e Ensino de Ciências. A visão de mundo extraída dessas obras tem como base as perspectivas epistemológicas e filosóficas que fundamentam seu pensamento: a fenomenologia, o existencialismo cristão e o materialismo histórico e o corpo de categorias mais significativas se organizam em torno das concepções filosóficas e antropológicas que fundamentam seu pensamento sobre educação e sociedade. Essas categorias são derivadas da concepção de homem, como ser social que o autor define como: ser-no-mundo (realidade), ser-com-outros (diálogo) e ser inconcluso (liberdade/libertação). As conclusões destacam o amplo leque de temáticas e áreas de concentração que utilizam o referencial freireano e indica o caráter multidisciplinar da sua obra. Não todas as apropriações das categorias revelam concordância com a sua visão de mundo. A categoria de diálogo é amplamente utilizada, entretanto as categorias liberdade/libertação, entendida como processo de superação das relações de opressão e realidade na perspectiva da dinâmica e permanente transformação histórica, são reduzidas, mostrando incongruências com a visão de mundo que embasa seu pensamento.

Palavras-chave: Paulo Freire, Produção Científica, Impacto Científico, Educação, Pós-Graduação.

RESUMEN

El objetivo de profundizar y recuperar mayor información posible sobre el impacto de la obra de Paulo Freire y la apropiación de su pensamiento en la producción de pesquisas de posgrado, delimitan la problematización que originó este trabajo investigativo. Si bien se ha estudiado la significativa influencia de su pensamiento en el campo de la alfabetización de adultos, los movimientos sociales, la extensión agrícola, las alternativas pedagógicas, así mismo, la política educacional y la Teología de la Liberación, su repercusión en la producción científica es poco conocida. La presente investigación se orientó a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo caracterizar el impacto y la apropiación de la obra de Paulo Freire en la producción científica en el contexto de los programas de postgraduación stricto sensu en Brasil?. El objetivo central consiste en el análisis de las diferentes lecturas y apropiaciones de la obra de Paulo Freire presentadas en las pesquisas producidas en los programas de postgraduación entre 1987 y 2010. Se trata de una investigación de carácter documental y bibliográfico. Los resultados obtenidos indican que el pensamiento de Paulo Freire está de forma explícita (en palabras clave) en 233 disertaciones e 138 tesis, realizadas en 32 universidades. Las principales temáticas se refieren a la Educación en general, la Pedagogía Paulo Freire, la Salud, la Formación de Profesores, el Currículo, la Filosofía, los Movimientos Sociales, la Alfabetización, el Diálogo, y la Enseñanza de las Ciencias. La concepción del mundo que se puede extraer de esas obras tienen como base la perspectiva fenomenológica y filosófica, a partir de la cual se fundamentan las perspectivas epistemológicas y filosóficas de esas investigaciones: la Fenomenología, el Existencialismo Cristiano y el Materialismo Histórico, así como las categorías más significativas que se articulan en torno a las concepciones filosóficas y antropológicas de Paulo Freire sobre Educación y Sociedad. Esas categorías se derivan de su concepción del hombre como ser social, definidas por él como “ser-en-el-mundo” (realidad), “ser-con-otros” (diálogo), y “ser inconcluso” (libertad/liberación). En las conclusiones se destaca ampliamente que las temáticas y áreas de concentración que utilizan el referencial freireano indican el carácter multidisciplinario de su obra. Empero, no todas las apropiaciones del pensamiento de Paulo Freire revelan concordancia con su visión del mundo. Si bien la categoría de diálogo es ampliamente utilizada, otras, sin embargo, su tratamiento es reducido, lo cual muestra incongruencia con la visión freireana del mundo. Tal es el caso de categoría como “libertad/liberación”, entendida como proceso de superación de las relaciones de opresión, así como “realidad” en la perspectiva de la transformación dinámica y permanente de la

historia. **Palabras-clave:** Paulo Freire, Producción Científica, Impacto científico, Educación, Postgrado

ABSTRACT

The main focus of this research is in the analysis of the impact of Paulo Freire's body of work in academic research. Mr. Freire's teachings had a profound impact in the fields of adult education and alphabetization, social movement, agricultural extension, general education, non-traditional pedagogy, and even in fields such as political education and theology of liberation; however, its unknown impact in academic research. The main research question of this work then is an attempt to define the impact of Mr. Freire's in academic research and graduate programs (stricto sensu) in Brazil. The main focus was the analysis of different readings and appropriations of Mr. Freire's work cited in different graduate research programs between 1987 and 2010. Results show that Mr. Freire's influence is directly present (as keywords) in 233 dissertations and 138 theses presented in 32 different Universities. Main research focuses are education, Paulo Freire's pedagogy, health, teacher's education, curriculum, philosophy, social movement, alphabetization, dialog, and science education. The worldview drawn from these works is based on the philosophical and epistemological perspectives that underlie Mr. Freire's thought: phenomenology, existentialism and Christian historical materialism and the body of most significant categories are organized around the philosophical and anthropological conceptions that underlie their thinking about education and society. These categories are derived from the concept of man as a social being which the author defines as being in the world (reality), being-with-others (dialogue) and to be inconclusive (freedom/liberation). These findings highlight the broad range of topics and areas of concentration using Freire's references and indicate the multidisciplinary nature of his work. Not all appropriations reveal agreement with Mr. Freire's worldview. The category dialog is widely used; however the categories liberty and liberation that is understood as a process of overcoming oppressive relations and reality from the perspective of dynamic and ongoing historical transformation are reduced, showing inconsistencies with the worldview that underlies their thinking.

Keywords: Scientific Production, Scientific Impact, Education, Graduate

SUMÁRIO

Introdução	25
Capítulo I. O ponto de partida e as utopias de caminhantes esperançosos de horizontes concretos e as tarefas da travessia	33
1.1. Metodologia e estratégias de pesquisa	
1.2. Estado da arte	37
1.3. Estudos epistemológicos	40
	42
Capítulo II. Fundamentos teóricos, ideias e movimentos para decifrar as fontes: Pluralidade, diversidade e originalidade da caminhada freiriana	47
2.1. A construção da visão de mundo na obra de Paulo Freire	48
2.2. Corpo de categorias que fundamentam o pensamento de Paulo Freire	64
Capítulo III. O pensamento de Paulo Freire como pedra angular da pesquisa acadêmica no Brasil: Singularidades epistemológicas, desafios políticos e atualizações necessárias	81
3.1. Estado da arte do impacto da obra de Paulo Freire na produção da pesquisa científica.	83
3.2. Temas predominantes	85
3.3. Análise epistemológica da produção de teses sobre Paulo Freire	97

Considerações da chegada e os novos olhares que nascem no horizonte da historia e filosofia da educação a partir de Paulo Freire	107
Referências	111
Apêndices	119

Lista de Tabelas e Gráficos

Titulo da tabela	Pág.
Tabela 1. Universidades onde foram defendidas as teses sobre Paulo Freire	80
Tabela 2. Palavras chave	82
Tabela 3. Áreas de concentração onde foram defendidas as teses	84
5 Gráfico 1. Produção de pesquisa por universidade	97
Gráfico 2 . Áreas de concentração onde se utilizam as obras de Paulo Freire	98
Gráfico 3 . Agência de Fomento (bolsa)	99
Gráfico 4 Ano de defesa	100
9 Gráfico 5 Palavras – chave (amostra)	101

+ -

Lista de siglas e abreviaturas

1	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2	PUC-SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
3	UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
4	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
5	UGF	UNIVERSIDADE GAMA FILHO
6	UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
7	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
8	EST	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
9	UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
10	UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
11	UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
12	FAMERP	FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
13	USP (RIB.)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - CAMPUS RIBEIRÃO PRETO
14	UNESP (ARARAQUARA)	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA " JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
15	UNESP (ASSIS)	UNIVERSIDADEESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
16	UNESP (MARÍLIA)	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
17	UNESP (RIO CLARO)	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
18	UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
19	UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
20	UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
21	UnB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
22	PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
23	UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
24	UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
25	UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
26	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DOO RIO DOS SINOS
27	UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
28	MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
29	FIOCRUZ	FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ
30	EPISTEDUC	EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO
31	UNOESTE	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

32	SEE	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
33	IES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
34	CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

Lista de Apêndices

	Título	Pág.
1.	Lista e resumos das teses	CD
2.	Lista de dissertações	CD
3.	Amostra de teses, relação pergunta-resposta.	CD
4.	Tabela e gráfico de IES onde se registram teses sobre Paulo Freire	CD
5.	Tabela e Gráfico por tipo de universidades	CD
6.	Lista de palavras chave	105
7.	Tabela de frequência de palavras-chave	109
8.	Planilha de amostra de teses	121
9.	Instrumento de registro: Matriz epistemológica	CD
10.	Protocolo de preenchimento do instrumento de registro	123
11.	40 obras de Paulo Freire – cronologia	126
12.	Dez obras mais citadas nas teses	128

INTRODUÇÃO

“A ALEGRIA não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca ..”

Paulo Freire

Procuro levar comigo a luta de Paulo Freire na busca pelo saber, pelo aprendizado, pelo novo, em todas as etapas vividas. A história da minha vida é uma trajetória de luta, de perseverança e, fundamentalmente, de crença. Tenho essa crença, essa certeza, arraigadas no meu íntimo desde sempre. Vêm daí minha aproximação de Paulo Freire e o respeito por ele. Paulo Freire, com sua ênfase na educação libertadora, no contexto, no respeito total e absoluto às pessoas humildes, me estimula.

Com base nessas motivações, desenvolvi os estudos de doutorado, visando aprofundá-los nas teses de Paulo Freire, particularmente, nas que se referem ao conflito entre teoria e prática. Por exemplo, a teoria enuncia práticas educativas pautadas na ética, no diálogo e na valorização do aluno. Considera a história e a experiência de vida do aluno. Entretanto, para que essas práticas ganhassem dimensão política na perspectiva da transformação, precisavam estimular o pensamento crítico e desenvolver visão de mundo que buscasse nas teorias do conhecimento, mais exatamente, no universo das diversas epistemologias e teóricas pedagógicas, os elementos vitais para a compreensão das práticas e experiências educacionais.

Motivada por essa percepção, em fevereiro de 2005, comecei a participar do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação “Paidéia”* da área de

Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação e, especificamente, da linha de pesquisa *Epistemologia e Teorias da Educação (Episteduc)*. A participação nas atividades do grupo estimulou meu interesse e vontade de conhecer os fundamentos filosóficos da minha prática pedagógica e descobrir novas possibilidades de compreensão das teorias educacionais que permeiam a organização escolar em que atuo.

Descobri Paulo Freire e sua visão de mundo, na dialogicidade com o universo dos alunos e na prática da alfabetização, que conduzem sujeitos a pensar, participar, produzir e validar, nas práticas sociais, seus conhecimentos. Certamente, dentre as ideias defendidas por Freire que explicitam a produção de conhecimentos está a que defende a relação entre a Educação e a Cultura Popular, descoberta através de Grupos de Debates, Círculo de Cultura e Centro de Cultura, que buscavam o esclarecimento de problemas da sociedade brasileira, como nacionalismo, evolução política do Brasil, analfabetismo, voto do analfabeto, entre outros.

O educando é sujeito da educação, não seu objeto. Esse princípio se explica em duas proposições: o ser “em” e o ser “com” o mundo. Por um lado, ser no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações; por outro, ser com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio, de caráter antropológico, explica o lugar do ser humano em seu universo natural e social e leva à afirmação acima de que, no "Círculo de Cultura" (Pedagogia do Oprimido), o educando não é objeto, mas sujeito da educação. Para Freire a aquisição da escrita e da leitura é como uma chave que permite ao analfabeto não apenas se inserir no mundo, mas dialogar com o mundo. Enseja a que exerça papel de sujeito e não de mero objeto; que se descubra fazedor desse mundo da cultura e de toda criação humana.

Paulo Freire (1982) esclarece que, na falta de enraizamento, o homem perde seu endereço. Daí, sua identificação com as formas míticas de explicação do mundo, comandadas, na atualidade, pelos meios de comunicação. Resultado: massifica-se o sujeito que, excluído das decisões, mantém postura acrítica da

vida. Ao enfatizar preocupação com a democratização da cultura, Paulo Freire crê que só nas bases populares e, com elas, poderia realizar algo de sério e autêntico para elas. Ele defende que o diálogo é indispensável, pois funda uma relação horizontal que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Por isso, só o diálogo comunica. Já o anti-diálogo, entranhado em nossa formação histórico-cultural, faz comunicados, tornando-se vertical, arrogante, auto-suficiente e acrítico. Educação é relacionamento humano e deve ser pautada pelo diálogo: não apenas pelas questões vitais para a ordem política, mas por todos os sentidos do nosso ser.

Fala-nos da sua satisfação ainda inicial, durante os debates das situações em que trabalhavam o conceito de cultura, da felicidade e da autoconfiança das pessoas; da alegria de se descobrirem fazedores de cultura, que passavam a perceber a importância do trabalho realizado, porque trabalhando transformavam o mundo.

Freire (2004) acredita que a educação só pode se realizar plenamente numa sociedade em que haja condições econômicas, sociais e políticas para uma existência em liberdade; que a alfabetização e a educação como um todo não são suficientes, mas são os caminhos para que a realização humana ocorra. A educação precisa contribuir para a superação da visão ingênua ou mágica do mundo, o que enseja não só uma consciência crítica mas também facilita ao educando "integrar-se" e motivar-se a transformar o mundo. A teoria educacional de Paulo Freire apresenta-se como o marco de uma proposta de educação emancipadora, inserida nas condições sociais e culturais do educando.

Essas inferências pessoais sobre as reflexões de Paulo Freire justificam minha decisão de aprofundar a sua contribuição à produção do conhecimento em educação no contexto do Brasil. Assim, a intenção de aprofundamento do pensamento de Paulo Freire, a busca de indicadores de sua influência na produção de pesquisas na pós-graduação, e a ênfase em formas de apropriação de seu pensamento delimitam a problematização que gerou a pesquisa de doutorado. Outra justificativa se situa na constatação de que, ainda que a

influência de Paulo Freire seja significativa no campo da alfabetização de adultos, dos movimentos sociais, da extensão agrícola, da educação popular, das pedagogias alternativas, da política educacional e da teologia da libertação, entretanto, é pouco conhecida sua repercussão na produção da pesquisa científica.

Levando tais considerações em conta, a tese de doutorado tem, como questão principal a ser abordada, a seguinte:

- Como se caracterizam o impacto e a apropriação da obra de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil?

Para abordar essa questão, a presente pesquisa teve que responder as seguintes questões:

- Como se configura a presença do pensamento de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, e como essa produção lida com os conhecimentos científicos e filosóficos relacionados com as principais obras do autor?
- De que forma as pesquisas que tomam as obras de Paulo Freire como referência apresentam congruências, ou não, entre os conteúdos citados e/ou referenciados, e as teses filosóficas e políticas do pensamento do pensador?
- De que maneira a apropriação da obra de Paulo Freire apresenta desdobramentos para a construção de novas perspectivas científicas e novas teorias da educação perante o quadro da produção científica no contexto do Brasil?

Levando estas questões em conta, a tese teve como principal objetivo analisar o impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987-2010), considerando as leituras e as apropriações de sua obra em diferentes programas de pós-graduação.

Com o desejo de identificar e compreender a contribuição das ideias de Paulo Freire aos estudos científicos sobre a problemática da educação tomei como base a produção de pesquisas no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que tenham como referência a obra desse autor. Com a intenção de apontar e entender o impacto das reflexões de Paulo Freire nos estudos científicos sobre a problemática da educação assumi, como base, a produção de pesquisas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que recorrem à obra do educador.

Os objetivos específicos consistiram em

Identificar nos relatórios da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e as teses de doutorado que trabalham o pensamento de Paulo Freire; além disso, também caracterizar essa produção, considerando critérios temáticos, teórico-metodológicos e epistemológicos.

- dar conta do impacto que a obra de Paulo Freire provoca na produção da pós-graduação no Brasil, na forma de publicações mais utilizadas, categorias que orientam a problematização e as interpretações dos resultados e achados nessa produção.
- a partir das características e interpretações anteriores, discutir os resultados, considerando as congruências entre a produção científica, as visões de mundo e as principais teses do pensamento de Paulo Freire.

Em sua organização, a presente tese inclui as seguintes partes:

Na Introdução apresento o projeto inicial da pesquisa, enunciando as motivações e justificativas, a problemática que gerou o estudo, as questões de pesquisa, os objetivos e as opções técnicas e metodológicas. No primeiro capítulo – *A problemática de pesquisa* – são abordadas a significação histórica e atual da obra de Paulo Freire e a necessidade do aprofundamento crítico sobre as polêmicas que a riqueza de seu pensamento vem gerando em diversas áreas. Paulo Freire, além de ser um reconhecido intelectual e educador é considerado pela Lei Federal 12.612 (13/04/12) Patrono da Educação Brasileira.

Também, nesse capítulo, se elaboram, de forma mais detalhada, a Metodologia e as estratégias da pesquisa; se realizam e se discutem o estado da arte e a importância dos estudos epistemológicos da produção científica. No Capítulo II, são apresentadas algumas aproximações teóricas à obra de Paulo Freire, particularmente as referidas ao corpus da pesquisa, isto é, à produção da pós-graduação que toma como referência a sua obra. Essas aproximações se referem à visão de mundo desenvolvida e ao quadro de categorias construídas pelas principais obras do autor: categorias filosóficas e antropológicas que fundamentam suas concepções de educação e de sociedade como realidade, diálogo e liberdade.

No capítulo III são discutidos os resultados da pesquisa empírica. Primeiro, se realizam os levantamentos da produção de teses que utilizam a obra de Paulo Freire como referência. Esses levantamentos se referem ao número de dissertações e teses que utilizam nos resumos ou nas palavras-chave, como descritor “Paulo Freire”, tendo como principal fonte de dados a Base de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado da CAPES; recorrendo às instituições e programas de pós-graduação *stricto sensu* que apresentam produção científica; e buscando a identificação de temáticas predominantes e áreas de conhecimento que utilizam o universo temático da referida obra. Em seguida, se desenvolvem as análises epistemológicas sobre a amostra escolhida de forma aleatória de 20% da produção de teses, na perspectiva do Estado da arte sobre o impacto da obra de Paulo Freire na produção da pós-graduação no Brasil. Essas análises se fazem acompanhar de anexos relativos aos instrumentos de registro e aos protocolos de preenchimentos de dados. Apresentam-se, também, as referências utilizadas no texto e os apêndices, contendo tanto tabelas de sistematização de dados como quadros de resumos do universo de pesquisas que servem de base para as análises. A elaboração das conclusões foi pautada pelas questões relativas à configuração da presença do pensamento de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação. As congruências entre os conteúdos citados nas teses e as categorias filosóficas e políticas do seu pensamento justificam o título da tese: “Impacto do Pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de Pós –

Graduação no Brasil (1987 – 2010)”. .A presença do pensamento de Paulo Freire não se limita à área da educação, como se verifica nos dados sobre as temáticas e as áreas de concentração dos programas de pós-graduação, localizados em diversas universidades das varias regiões do Brasil. Espera-se, finalmente, que a pesquisa sobre a apropriação da obra de Paulo Freire na produção da pesquisa nos programas de pós-graduação colabore com a compreensão da abrangência, dos limites e das possibilidades da obra de um autor no contexto da produção científica no Brasil.

CAPÍTULO I

O PONTO DE PARTIDA E AS UTOPIAS DE CAMINHANTES ESPERANÇOSOS DE HORIZONTES CONCRETOS E AS TAREFAS DA TRAVESSIA

O estudo toma como ponto de partida a constatação do consenso existente no âmbito da significação histórica e atual da obra de Paulo Freire, no campo da produção científica em educação. Além disso, constata, também, a necessidade de aprofundamento crítico das polêmicas que a riqueza de seu pensamento vem gerando¹.

Além de reconhecido intelectual e educador, Paulo Freire é considerado, pela Lei Federal 12.612 (13/04/12), Patrono da Educação Brasileira. A influência de seu pensamento é notadamente forte no campo da alfabetização de adultos, dos movimentos sociais, da extensão agrícola, da educação popular, das pedagogias alternativas, e mesmo da política educacional, além da teologia da libertação. Entretanto, é pouco conhecida a repercussão da obra do educador na produção da pesquisa científica. Apesar da ampla atuação do autor no campo universitário, como professor responsável por projetos de alfabetização e extensão na Universidade Federal de Recife (UFPE, 1959-1965), como docente e orientador tanto na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 01/09/80 – 05/03/91) como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (1982-1997), a

¹ Inclusive fora do Brasil, por exemplo, no documento do Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre o estado da arte publicado com o título "La investigación educativa en México 1992-2002 (estado Del conocimiento" em 12 volumes. No volumem 11: filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales, se considera Paulo Freire como um grande pedagogo e como um dos autores mais citados (ver em http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf).

contribuição que trouxe ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica e científica é pouco divulgada.

As ideias do autor são amplamente discutidas nos diversos campos da sociedade e da educação. As possibilidades de diálogo do pensamento que desenvolveu com diversas áreas sociais também são analisadas. Todavia são poucos os levantamentos sobre a discussão das reflexões do autor no campo da pesquisa na pós-graduação, onde se concentra a produção do conhecimento científico². O pensamento filosófico, político, ético e pedagógico que o caracteriza se insere na perspectiva da teoria crítica. Porém, são pouco divulgados outros indicadores que revelam na obra freireana os conflitos teóricos e práticos que suas inferências suscitam.

A intenção de aprofundamento e de recuperação de maiores informações sobre o impacto da obra de Paulo Freire na produção de pesquisas nas pós-graduações brasileiras, assim como as formas de apropriação de seu pensamento, delimita a problematização que gerou a presente pesquisa. Para elaborar essa problematização tomamos como lugar teórico as análises epistemológicas sobre a produção científica.

Conforme Gamboa (2007, p.207)

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo do método científico que seria objeto da metodologia, mas parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo, nesse sentido, é fundamentalmente à posteriori.

Os estudos epistemológicos desenvolvem-se como importante campo do conhecimento. Eles não apenas avaliam os mecanismos de expansão e critérios internos da ciência, mas, também, interrogam sobre as relações existentes entre a produção científica, a sociedade, a cultura e a educação. As reflexões epistemológicas escrutinam criticamente as técnicas, os instrumentos utilizados,

² Um exemplo dos estudos sobre a contribuição de Paulo Freire na pós-graduação brasileira e, particularmente, sobre o ensino da ciência encontra-se em Zauith; Hayashi (2013).

as políticas sociais e culturais das pesquisas e, particularmente, realçam a pertinência da apropriação de teorias e do significado acadêmico, científico e social da obra de um autor.

Na perspectiva da epistemologia, a obra de um autor pode ser compreendida tanto como uma produção social, determinada pelas condições históricas, quanto como um potencializador de transformações destas mesmas condições. A compreensão do potencial transformador revela-se na autorreflexão crítica que os pesquisadores detêm dos limites e dos conflitos que estão em jogo no processo de produção e nos desdobramentos para o campo das práticas sociais.

J. E. Romão (2012) salienta a preocupação social de Paulo Freire e a crítica da teoria tradicional da ciência quando esclarece que:

Não há possibilidade de se fazer a revolução educacional com qualquer concepção “bancária”, mas apenas com concepções emancipadoras ou libertadoras, como propunha Paulo Freire. Em suma, não há possibilidade da própria revolução como um todo, sem a Razão Revolucionária, isto é uma concepção educacional que leve em conta a revolução cultural que, certamente, nos seus limites, significa a superação da própria ideia de ciência e de teoria da ciência. (ROMÃO, 2012, p. 46)

Os estudos epistemológicos desempenham função crucial na análise da produção científica, uma vez que seus indicadores retratam o grau de desenvolvimento de uma área do conhecimento. Dentro dos indicadores ativados pela epistemologia estão os estudos da análise meta-científica; dentre estes, os denominados “estados da arte” atuam como ferramenta para medir o impacto e a visibilidade de determinados autores dentro de uma comunidade científica. Utilizam-se indicadores da comunicação científica de uma área do conhecimento para se obter um “mapeamento” da mesma, o que redundará no descobrimento de teorias e metodologias consolidadas (HAYASHI, 2008).

Os estudos epistemológicos tradicionais atentam para a análise da produção científica. No desempenho desta atividade, tomam como referência os pressupostos próprios do conhecimento científico, sua caracterização e seus pressupostos filosóficos. Nesse sentido, a análise epistemológica se constitui a partir da filosofia e da prática científica e, como resultado, cria objetos de estudo

no cruzamento de duas formas de conhecimento, o filosófico e o científico. Entretanto, vale ressaltar que a epistemologia vem sendo indagada por reforçar a fronteira restrita entre dois conhecimentos tradicionais (*episteme e sofia*), que se caracterizam pela exclusão de outros saberes, tais como as tradições culturais e míticas e o senso comum ou saberes populares (*mythus e doxa*). Essa problemática entre conhecimentos sistematizados (ciência e filosofia) e saberes é prioritária na obra de Paulo Freire (Cfr. FREIRE, 2009). Daí decorre a importância da abordagem epistemológica como base para a execução deste estudo sobre a projeção de um autor no universo da pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação no Brasil.

Todo saber, ou conhecimento, expressa uma forma de relação entre os sujeitos e determinado objeto. Assim, elabora, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia. As palavras de Santos (2006) são esclarecedores aqui:

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (SANTOS, 2006, p.9)

A aceitação de diversas epistemologias e várias concepções de validação do conhecimento acontece na prática dos atores que justificam e podem testemunhar sobre o conhecimento que produzem. Nesse sentido, o autor fala da “ecologia dos saberes” que envolve um conjunto de epistemologias que ajudam a perceber que não há apenas conhecimentos diversos sobre a realidade, a vida, o mundo, o homem, a mulher, natureza, a sociedade. O que há são concepções distintas de conhecimento com critérios próprios de validação. A ecologia dos saberes ainda sugere que a epistemologia se encontra em processo de construção. Em outras palavras, as noções de diversidade e de pluralidade não revelam, ainda hoje, uma expressão epistemológica adequada. Para que se dê esta construção, Santos (2006, p. 149) recomenda que se realize, em nível

epistemológico, um procedimento parecido com a sociologia das ausências e com a sociologia das emergências. E demanda que se verifique “em que medida a ausência de outros saberes é a ocultação produzida pela epistemologia que consagra o conhecimento hegemônico como único. Trata-se, por outro lado, de averiguar e ampliar os sinais de saberes apenas emergentes nas práticas de saberes.”

A problemática da expansão de obra de determinado autor, no contexto da pesquisa em educação no Brasil, tem como principal base institucional os programas de Pós-Graduação e pode ser rastreada utilizando-se os aportes dos estudos epistemológicos. Entretanto, o rastreamento precisa se orientar por algumas questões e objetivos, com vista a tornar o estudo concreto e específico, dadas a densidade da obra do autor e a especificidade do universo de referência que poderão ser encontradas. Tal visão contribui para que, na introdução, a questão principal da presente pesquisa doutoral consista em aprofundar o impacto e a apropriação da obra de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Além disso, a pesquisa visa, principalmente, abordar o impacto que a obra de Paulo Freire exerce na produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Brasil, no período de 1987 a 2010.

1.1. Metodologia e estratégias de pesquisa

A pesquisa apresenta caráter documentário-bibliográfico. A realização dos objetivos se valeu dos instrumentos, procedimentos e estratégias explicitados abaixo:

Fontes e procedimentos:

- Para elaborar as respostas às questões que norteiam o estudo foram consideradas como fontes as pesquisas produzidas nos programas de pós-

graduação no país, independentemente das áreas de conhecimento. Para tanto, utilizou-se o banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Para a elaboração do "estado da arte", selecionaram-se as teses de doutorado produzidas no período 1987-2010, com base no (CAPES). A escolha do recorte temporal (1987-2010) deve-se, em especial, ao fato de que, a partir de 1987, as Teses passaram a ser disponibilizadas no Banco de Teses da Capes. Utilizaram-se as seguintes palavras-chave: "Paulo Freire", "Pedagogia da esperança", "Pedagogia do oprimido", "educação e libertação", "educação e liberdade" e "autonomia".

Dentre dos procedimentos de coletas de dados, destacam-se:

- Registro de 138 teses e de 233 dissertações. (ver apêndices #1 e #2).

Uma vez identificadas as teses e as dissertações, foi realizada a busca dos resumos nos endereços eletrônicos, utilizando-se o mesmo sistema de dados da CAPES. Dessa forma, foi possível obter informações completas sobre aspectos de cada pesquisa. Dentre eles, destacam-se: a) autor; b) instituição onde foi defendida; c) resumo; d) titulação; e) orientador; f) assunto; g) biblioteca depositária; j) data de defesa. Estes dados permitiram a realização de caracterização geral da produção.

- Escolha de amostra mais completa, por meio da seleção intencional de 138 teses para identificar outros dados relacionados com a caracterização da produção científica que utiliza como referência central a obra de Paulo Freire (ver apêndice # 3). A seleção das teses justifica-se em função do mais amplo desenvolvimento das pesquisas de doutoramento, considerando o tempo longo destinado para sua realização (mínimo de 4 anos), experiência dos autores, grau de exigência e, supostamente, a qualidade nos processos de pesquisa.
- A seleção da amostra das teses de doutorado permitiu leitura mais cuidadosa das informações contidas nos resumos e a identificação de campos como: a) título; b) problema e questão principal; c) fontes e métodos; d) resultados e

conclusões. Com essas informações sistematizadas no apêndice 04, foram organizados os primeiros resultados do “estado da arte” sobre a produção, objeto deste estudo. Esses resultados são relativos às instituições onde foram produzidas as pesquisas sobre a obra de Paulo Freire (ver apêndice #5). A lista das palavras-chave mais utilizadas nas 138 teses (ver apêndice #6) se encontra na segunda parte deste capítulo.

- Além das fontes de dados apontadas acima, houve coleta das informações necessárias para os estudos epistemológicos com base numa amostra correspondente a 20% das 138 teses. Obteve-se um total de 28 teses, obedecendo-se ao seguinte procedimento: a fórmula de 20% indica que da população de 100 deve-se escolher 20; de 10, deve-se escolher 02. Isso quer dizer que a sequência pode começar na escolha de um número aleatório entre a primeira série de 1-5 (por exemplo, o número 1). A escolha do número base permite criar uma sequência na forma de $(n+5)$. Já os 20% devem escolher a sequência com base em 5, o que permite ter duas amostras por cada 10 teses. A fórmula $n+5$ dará o resultado de 28. Dessa forma, foram selecionadas as seguintes sequências: 1($n+5$): 6; (6+5): 11; (11+5): 16; (...): 21; 26 31 36 41 46...51 56 61 66 71 76 81 86 91 96 101 106 111 116 121 126 131 136. (ver apêndice #8).
- As 28 teses selecionadas foram encontradas na forma digitalizada ou em brochura, junto aos programas de pós-graduação. Essas informações (dados de natureza qualitativa) foram coletadas através de uma ficha de análise de cada obra localizada, de acordo com um roteiro de análise epistemológica. Ver instrumento de coleta de dados (ver apêndice #9 instrumento de registro da produção). Esse instrumento foi preenchido em conformidade com um protocolo (ver apêndice #10) que permite manter critérios unificados, facilitando, dessa forma, a organização e sistematização das informações.

Análises de dados e informações:

- As análises foram organizadas em dois momentos: a) elaboração de um “estado da arte” das pesquisas em nível de pós-graduação que tomam como referência a obra de Paulo Freire para identificar o impacto na pesquisa científica no Brasil; b) estudos epistemológicos sobre uma amostra das teses para identificar como a obra de Paulo Freire está sendo apropriada pela produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

1.2. Estado da arte:

Na opinião de Ferreira (2002), as pesquisas que se detêm sobre o estado da arte são chamadas de inventariantes. Têm caráter bibliográfico e fazem mapeamento de dados bibliográficos das produções científicas através dos diferentes campos do conhecimento. Utilizam, para isso, os resumos e as palavras-chave das produções científicas, teses e dissertações. Para a referida autora, pode-se trabalhar o mapeamento das produções científicas através de seus dados bibliográficos e resumos, fazendo assim rastreamento, ou seja, mapeamento dos trabalhos, através de temáticas específicas ou campo de interesses comuns.

Na presente pesquisa, trabalham-se as temáticas através das obras produzidas sobre Paulo Freire nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (1987 – 2010). Para Ferreira (2002), os pesquisadores que optam pela metodologia inventariante das pesquisas denominadas “estado da arte” anseiam por conhecer através do conhecido e por dar voz e luz às pesquisas de limitado acesso. Os pesquisadores têm em comum a ampla divulgação de uma mesma temática. As pesquisas denominadas “estado da arte” são muito eficazes. Além de fazer uma releitura das obras, avaliam e divulgam as distintas áreas do conhecimento através de temáticas específicas. A autora pondera que:

Nos últimos vinte anos, com o fortalecimento da produção acadêmico-científica, com pesquisas que emergem em diferentes programas de pós-graduação pelo

país, um movimento se transforma em empenho de diferentes entidades (faculdades e associações de financiamento de pesquisas) para o estabelecimento de uma política de divulgação de seus trabalhos científicos. E uma das formas é através de catálogos, inicialmente impressos e, mais tarde, em forma de CD-ROM.” (FERREIRA, 2002, p. 260)

Durante a elaboração de um “estado da arte” sobre gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008), Nartins; Silva (2011) analisaram 753 pesquisas entre 2000 e 2008. Utilizaram como fontes bibliográficas documentos elaborados a partir da gestão de escolas de educação básica. Para os pesquisadores, o “estado da arte” permite sistematizar e divulgar pesquisas com a mesma temática e reunir grupos de pesquisas e principais pesquisadores sobre o assunto. Também, destacam a análise documental. Ela ajuda a mapear, em quais regiões do país, se concentra maior interesse na temática; detectar se existem problemas em comum nas diversas regiões do país; auferir como a temática é abordada nessas regiões; verificar se são predominantes os estudos teóricos ou os estudos empíricos; constatar que metodologias e fontes são utilizadas.

As pesquisadoras Rezende e Ostermann (2009) utilizaram a pesquisa denominada “estado da arte” para examinar a temática sobre ensino da Física em nível de produção nacional e constataram que a temática predominante é “ensino-aprendizagem”. As referidas autoras fizeram uso dos resumos das pesquisas e constataram que, através de 100 pesquisas, faz-se necessário investir mais no campo da pesquisa na referida área. O seguinte resumo das conclusões destaca a valiosa contribuição do “estado da arte”

Uma visão instrumentalista da pesquisa em ensino e muitas vezes tecnicista do processo educativo, que visa basicamente ao fornecimento de subsídios ao professor para melhorar o desempenho do aluno. Pela análise de conteúdo dos resumos foi possível perceber que, em geral, a ênfase é colocada nos aspectos cognitivos do ensino-aprendizagem de física, deixando-se de fora outros aspectos envolvidos e assim, não fazendo justiça à complexidade do processo. Este resultado indica a necessidade de maior investimento na pesquisa teórica, que permita uma reflexão mais profunda e a compreensão das muitas dimensões do processo educativo. A distribuição dos 100 trabalhos sobre ensino-aprendizagem de física em subtemáticas indicou que a produção se apoia sobre um tripé: desenvolvimento de experimentos para o laboratório didático, que concentra a maior parte dos trabalhos, seguida de propostas de metodologias e estratégias de ensino e da elaboração de recursos didáticos. O predomínio de trabalhos de cunho descritivo sugere a necessidade de fomentar

a cultura de pesquisa que de fato leve à produção de conhecimento". (REZENDE; OSTERMANN, 2009, p.8).

1.3. Estudos epistemológicos

As análises epistemológicas se situam no campo dos estudos denominados meta-científicos. Esses estudos utilizam processos meta-analíticos da produção científica, contribuindo para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento. De acordo com Larocca; Rosso; Souza (2005, p. 119):

A pesquisa meta-analítica da produção científica caracteriza-se como um tipo de pesquisa-avaliação. A relevância das pesquisas meta-analíticas, principalmente para os programas de pós-graduação, torna-se explícita, uma vez que permite aos interessados (docentes, estudantes, pesquisadores, universidades, agências de fomento) apreciar criticamente o conhecimento produzido, detectar entraves e investir da melhor forma na produção, tanto em termos de produtos como de processos.

As análises epistemológicas se sustentam na constituição de um campo de conhecimento que se situa entre as práticas científicas e a reflexão filosófica. Razão pela qual são conhecidas também pelos sinônimos de Teoria da ciência, Meta-ciência ou Filosofia da Ciência (BLANCHÉ, 1975; JAPIASSÚ, 1977; BACHELARD, 1989). O conceito de epistemologia tem a sua origem na composição grega que associa *episteme* (conhecimento) a *logos*, (razão, explicação). Significa, então, o estudo da natureza do conhecimento, da sua justificação e dos seus limites (AUDI, 2004). Essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (*Episteme*). A *episteme* se vale do imperativo de explicitar e justificar os métodos, os caminhos e as formas da elaboração dos resultados. Assim, *episteme* se diferencia historicamente de formas como o senso comum (*Doxa*) e a razão mítica (*Mitos*) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005).

Os estudos que se propõem a analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento são denominados de investigações

epistemológicas, entendidas tanto como “investigações sobre investigações” ou como “pesquisa da pesquisa”. Assumem singular importância na medida em que a Epistemologia, como área de estudo voltada para a reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, possibilita-nos discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a história dos conhecimentos que permanecem atuais, colocando em marcha o processo científico (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Para compreendermos melhor os estudos de caráter epistemológico, consideramos necessário definir Epistemologia. Segundo Lapatí (1981), a Epistemologia, como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, empregados à pesquisa científica, permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências. A Epistemologia também fornece subsídios para o aprimoramento da pesquisa básica. Este tipo de pesquisa, além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, nos conduz, por este motivo, a novos conceitos, a novas teorias, a revisões epistemológicas, à destruição de mitos e pressupostos, bem como à elaboração de novas metodologias de investigação. Nesse sentido, os estudos epistemológicos são entendidos como análise de segunda ordem ou análise conceitual. Assim, desenvolvem questões sobre as ciências, sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica³. A tarefa de segunda ordem, procura revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na investigação fatural ou de primeira ordem (RYAN, 1977).

Em outras palavras, os estudos epistemológicos retiram da filosofia seus princípios; da ciência, seu objeto. Desempenham a função de não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também operam como ponto de encontro entre elas (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Sendo assim, esse encontro só é possível em uma prática concreta. Portanto, quando nos referirmos à Epistemologia da pesquisa em Educação queremos nos

³As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica.

referir à prática concreta de produzir conhecimentos que respondam à problemática da Educação. Essa prática situada no campo da Educação é compreendida, utilizando-se elementos crítico-reflexivos da filosofia.

Então, as pesquisas qualificadas, tomadas como “investigações epistemológicas”, apreendem da Epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os tipos de pesquisa em desenvolvimento numa determinada área do saber; b) as tendências metodológicas; c) os pressupostos filosóficos e ontológicos; d) as concepções de ciência. Assim, como os condicionantes socioeconômicos determinantes para a produção científica, para a aplicação dos seus resultados e para os processos de veiculação desses resultados. Tais aspectos são essenciais para o desenvolvimento das ciências, pois a crítica epistemológica enseja a que o processo de elaboração do conhecimento supere limites teóricos e metodológicos (Cfr. SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

O desenvolvimento da presente pesquisa permite oferecer um balanço da produção científica em nível de pós-graduação ao tomar como recorte a obra de Paulo Freire. Esse balanço se soma a outros realizados no grupo Paidéia, com base num mapeamento da produção nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil⁴.

⁴Dentre esses balanços, encontram-se: 1) Caleffo, Daniela. Epistemologia da pesquisa educacional: análise da produção sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 2) Ferrari, Pedro. A dinâmica da pesquisa na área de Filosofia e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP: teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDÉIA (1985-2002).. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 3) Silva, Regis Henrique dos Reis. Modelos teórico-filosóficos de deficiência e diferença nas teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 4) Santos, João Derli de Souza. A produção do conhecimento em Educação Física: análise epistemológica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação da região sul do Brasil (2000-2010). 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Fundação de Desenvolvimento Santa Catarina. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 5) Souza, Júlia Paula Motta de. Epistemologia da Educação Física: análise da produção do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp 1991-2006. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 6) Torres, Reina

Espera-se que o estudo em processo ajude a ampliar as análises da produção científica no contexto dos programas de pós-graduação e convalide, uma vez mais, a importância da reflexão epistemológica. Permita, também, compreender a evolução do conhecimento científico, assim como seus limites e desafios. De igual forma, é de se esperar que os resultados obtidos numa amostra limitada ao período de 2010 sirvam de base para novas pesquisas sobre o impacto da obra do patrono da educação brasileira (Lei Federal 12.612 de 13/04/12) no desenvolvimento da pesquisa científica e na compreensão da problemática da educação brasileira. Gadotti (2012, p. 65). explicita que:

Paulo Freire era um educador sempre aberto a novas aprendizagens. Isso fazia parte não de sua prática, mas também de sua teoria do conhecimento. Ele falava da necessidade de aprender como prática e necessidade de coerência entre teoria e prática.

del Pilar Sánchez. A Produção científica dos Programas de pós-graduação da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (1980-2005). 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 7) Albuquerque, Joelma de Oliveira. A produção científica em Educação do Campo no Brasil: possibilidades de mediações do conhecimento a partir de novas relações de produção da vida.. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 8) Chaves, Márcia Ferreira. A Formação profissional em educação física & esportes: mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias. 1999. O. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 9) Lamar, Adolfo Ramos. A pesquisa educacional e a concepção Kuhniana da ciência: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP. 1998. O f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Silvio Ancisar Sanchez Gamboa; 10) Roach, Eduardo Francisco Freyre. 2007. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. Universidade Estadual de Campinas . Silvio Ancisar Sanchez Gamboa.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, IDEIAS E MOVIMENTOS PARA DECIFRAR AS FONTES: PLURALIDADE, DIVERSIDADE E ORIGINALIDADE DA CAMINHADA FREIRIANA

Depois das definições e delimitações do estudo e a explicitação das fontes, procedimentos e estratégias, faz-se necessário apresentar as bases teóricas que darão suporte para a análise e interpretação dos resultados relativos aos levantamentos empíricos sobre o impacto da obra de Paulo Freire na produção da pesquisa na pós-graduação brasileira. Os desafios teóricos para a análise da produção da pós-graduação se relacionam à busca de aproximações com o material empírico encontrado nos levantamentos sobre o impacto da obra de Paulo Freire nessa produção. Optamos por identificar nas 138 teses selecionadas as dez principais obras de Paulo Freire citadas nessa amostra (ver Apêndice #12). Com base nessas obras e com o apoio de outras pesquisas sobre o pensamento freireano, pretendemos, em primeiro lugar, reconstituir síntese sobre a visão de mundo desenvolvida nessas obras. Em segundo lugar, queremos destacar os principais conteúdos das dez obras mais referidas na amostra das teses e elaborar o corpo de principais categorias que fundamentam esses conteúdos.

A visão de mundo extraída dessas obras tem como base as perspectivas epistemológicas e filosóficas que fundamentam o pensamento do autor. São fenomenologia, o existencialismo cristão, o materialismo histórico. Formam o corpo das categorias mais significativas e se organizam em torno das concepções filosóficas e antropológicas que fundamentam o pensamento sobre educação e sociedade. Os eixos, ou núcleos temáticos, centralizam-se na concepção de

homem, caracterizado como ser social que Freire define como “ser-no-mundo” (realidade), “ser-com-outros” (diálogo) e “ser inconcluso” (liberdade/libertação).

2.1. A construção da visão de mundo na obra de Paulo Freire

Na opinião de Goldmann (1979), toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo. Trata-se de um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista. No caso de Paulo Freire, sua obra expressa uma visão de mundo que foi sendo construída com base nas referências que dão suporte ao desenvolvimento das categorias que definem seu universo teórico.

Goldmann considera a visão de mundo como um instrumento de trabalho científico e filosófico que permite a análise contextualizada das obras filosóficas e literárias. A visão de mundo, ou cosmovisão, "não é um todo empírico imediato, mas ao contrário, um instrumento conceptual de trabalho, indispensável para compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos". Também não é uma realidade metafísica. O autor adiciona que "ela é ao contrário, o principal aspecto concreto do fenômeno que os sociólogos tentam descrever, há dezenas de anos, sob o termo de consciência coletiva" (GOLDMANN, 1979, p.17). Explicita que "uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e ideias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os opõe aos outros grupos" (GOLDMANN, 1979, p. 20). Esses sentimentos, aspirações e pensamentos formam uma tendência comum que se desenvolve a partir de uma situação econômica e social semelhante que engendra atividades, comanda ações e determina a maneira de perceber a realidade desse grupo determinado. Esta

percepção se manifesta na obra científica, artística ou filosófica de um autor na forma de uma obra prima que serve de referência para o grupo.

No caso da obra de Paulo Freire, diversas leituras são feitas com relação aos fundamentos epistemológicos e filosóficos que sustentam sua visão de mundo. Três perspectivas aparecem mais consolidadas: o marxismo, a fenomenologia e o existencialismo cristão. Dentre as diversas leituras que a obra de Paulo Freire suscita, o marxismo se revela, de um lado, nas referências que o autor utiliza (por exemplo, na *Pedagogia do Oprimido*, 1983 e nas *Cartas de Guiné-Bissau*, 1978); do outro, se mostra nas aproximações com as denominadas pedagogias progressistas. Segundo a classificação de Libâneo (1986), as pedagogias progressistas surgem a partir das críticas à pedagogia liberal, dominante na fase atual da sociedade.

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (Libâneo, 1986, p.32)

A possibilidade de diálogo estabelecida entre a corrente filosófica do Marxismo e a perspectiva de Paulo Freire é indicadora da riqueza da obra freireana e dos conflitos teórico-práticos que suscita.

Segundo Gadotti (1996, p. 38),

três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo (...) com a filosofia de Hegel e Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica.

O Marxismo se constitui como Filosofia (Materialismo Dialético e Materialismo Histórico), como teoria econômica (Economia Política) e como um projeto de sociedade (o Comunismo ou Socialismo Científico). No presente trabalho, considerando o objetivo da pesquisa, abordaremos algumas das principais ideias da Filosofia Marxista. A Filosofia Marxista tem duas partes: a dialética materialista ou materialismo dialético; e o modo de produção. A dialética materialista reflete, principalmente, sobre o conhecimento, a natureza, o

pensamento e o materialismo histórico. Tem como base a concepção materialista da história e aborda, em especial, e a sociedade. Na ideia de Engels (1979), a teoria dialética é o reflexo das contradições existentes na realidade. Para a dialética marxista, as leis do pensamento estão relacionadas com as leis da realidade. Assim, na visão de Marx e Engels (2005), a existência social determina, ainda que não de forma automática, a consciência social. Nesse sentido, Engels afirma (1987, p. 39):

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, nunca, mais do que isto. "Se alguém tergiversá-lo, dizendo que o fator econômico é o único determinante, converterá aquela tese em uma tese vazia, abstrata, absurda.

O marxismo aborda os processos sociais. Parte das relações sociais e, em particular, das relações econômicas materiais. A Teoria Marxista aborda os processos sociais e, portanto, o conhecimento, no contexto de determinada Formação Econômica Social (sociedade) a qual está formada pela base econômica/infra-estrutura e superestrutura. Marx (1983, p. 5) afirma que:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

O outro conceito importante na teoria marxista é o modo de produção. Encontra-se dividido em forças produtivas (que é o determinante) e relações de produção (relações que estabelecem as pessoas no processo de produção, distribuição, troca, consumo e, sobretudo de propriedade ou não). No ponto de vista de Marx (op.cit.), o modo de produção material condiciona o pensamento, a política, o direito, a educação e outras esferas sociais. O ser social determina a consciência social e as forças produtivas determinam as relações de produção.

Nesse caminho, a educação está determinada pelas relações sociais e, sobretudo, pelas relações econômicas materiais. Para Lênin (1990, p. 114), “a matéria é uma categoria filosófica servindo para designar a realidade objetiva dada ao homem nas suas sensações que a copiam, a fotografam, a refletem, e que existe independentemente das sensações.

Porém, a determinação do ideal pelo material, tem que ser considerada de forma dialética. O ideal é um elemento ativo em sua relação com o material. Para Marx (2005), que visa à transformação social, é importante compreender a realidade social em suas contradições. “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. A educação é um lugar de contradições, como campo de luta política. Aqui, convém salientar que Saviani (1983, p. 33), discorrendo sobre o marxista francês Louis Althusser e sua ideia sobre o Aparelho Ideológico de Estado (AIE), menciona que para o pensador francês:

o aparelho ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes políticas e ideológicas contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sócias e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante.

Por sua parte, Manacorda (1996, p. 105) considera que:

se é verdade, como dizia Lênin, que a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia, se é verdade que toda escola é ideologicamente orientada, queiram ou não todos aqueles que atuam em seu interior ou que julgam do exterior, é também verdade que, tanto mais por esta razão, se torna necessário determinar de que modo e até que ponto esse tipo de compromisso social deva ou possa realizar-se.

Especificamente com relação à base filosófica, Engels (1979, p. 186) critica os cientistas pelo desprezo à Filosofia e à História Social da ciência. Ele aconselha:

Os homens de ciência podem adotar a atitude que quiserem, mas estarão sempre dominados pela filosofia. Trata-se apenas de saber se querem ser

dominados por uma filosofia que embora má, está na moda, ou por uma forma de pensamento teórico fundado sobre a familiaridade com a história do conhecimento e de suas aquisições.

O marxismo parte da perspectiva clássica, da relação entre o conhecimento e a realidade. Kopnin (1978) ressalva que o marxismo não aborda o conhecimento de forma abstrata. No presente trabalho, cabe destacar que para o marxismo, o conhecimento tem um caráter social, superando essa concepção abstrata. O conhecimento tem início na prática social material e transformadora.

Saviani (1991, p. 46) assinala que Marx, na 2ª Tese sobre Feuerbach, explicita que:

A questão de saber se ao pensamento humano se pode atribuir uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder, a precisão do seu pensamento. A controvérsia sobre a realidade ou não realidade do pensamento, isolado da prática, é uma questão puramente escolástica.

Já Lênin (1990, p. 126) assinala que:

O ponto de vista da vida, da prática, deve ser o ponto de vista primeiro, fundamental da teoria do conhecimento (...). É certo que é preciso não esquecer que o critério da prática não pode nunca, no fundo, confirmar ou refutar completamente uma representação humana, qualquer que seja. Este critério é do mesmo modo suficientemente “vago” para não permitir uma luta implacável contra todas as variedades do idealismo e do agnosticismo. Se o que a nossa prática confirma é uma verdade objetiva única, final, daí deriva que a única via conduzindo a essa verdade é a da ciência baseada na concepção materialista.

Todavia, para Lênin, o conhecimento deve ser abordado de forma dialético-materialista. Ou seja, deve considerar as relações sujeito-objeto, objetivo-subjetivo e absoluto-relativo. Lenin (1990, p. 119) esclarece que:

O pensamento humano é, por natureza, capaz de nos dar, e dá-nos efetivamente, a verdade absoluta, que é apenas uma soma de verdades relativas. Cada etapa do desenvolvimento das ciências integra novos grãos a esta soma da verdade absoluta, mas os limites da verdade de qualquer proposição são relativos, tão depressa alargados, tão depressa estreitados, à medida que as ciências progredem.

Kopnin (1978) considera que o absoluto e o relativo no conhecimento não estão separados. São momentos necessários do processo de conhecimento. Della Fonte (2007) escreve que Lênin, criticando o ceticismo, agnosticismo e subjetivismo, defende que nossos conhecimentos são relativos e estão condicionados historicamente. Isto não significa, porém, que o conhecimento não tenha elementos objetivos.

Outra das perspectivas epistemológicas e filosóficas que fundamentam visão de mundo de Paulo Freire é a fenomenologia. Esta lhe oferece outra compreensão da relação sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, absoluto relativo. A fenomenologia sugere olhar a realidade não num sentido objetivista, ou subjetivista, mas como correlato da “consciência intencional”, ou seja, a experiência perceptual, significativa, vital, interpretativa dos seres humanos. Neste sentido, a realidade humana e a realidade não humana formam uma unidade ontológica. O dualismo entre experiência ou vivência da realidade e a realidade em si não têm sentido. Melhor dizendo, é um sentido dentre os múltiplos sentidos da realidade.

Essa realidade interpreta-se como o mundo da vida. Neste sentido, a abordagem fenomenológica sugere falar do mundo não como fato, nem como mundo em si, nem tampouco aquilo que é pensado. É aquilo que é vivido. Para Freyre Roach (2008) a consciência e a corporeidade humana intencional são a origem dos sentidos da realidade. O ponto de vista fenomenológico sobre o homem pode ser explicitado em expressões tais como “consciência intencional” (Hussell), “corporeidade” (Merleau-Ponty), “ser-no-mundo” (Heidegger). Tais conceitos apontam para a relação profunda do homem com o mundo, para subjetividade inacabada, liberdade e projeto, intersubjetividade e historicidade ou temporalidade.

Com relação à educação, os clássicos da fenomenologia não pretenderam, de forma explícita, desenvolver uma filosofia da educação. Relaciono algumas ideias desenvolvidas com base nesses clássicos e que encontramos na literatura

brasileira. Por exemplo, vemos o caso do entendimento da educação para a cultura do “ser-no-mundo” e a pesquisa educacional como instrumento de descoberta dos sentidos que circulam na cultura (REZENDE, 1978). Nesta perspectiva, o fenômeno educacional é interpretado como busca intersubjetiva de sentidos, a apartação de respostas significativas em função do projeto global da existência. Também se propõe ver a educação como salvação mediante a recuperação da unidade humana sugerida no espírito semita e freireano. Neste sentido, alude-se também à educação em função da intersubjetividade, responsabilidade, reciprocidade e alteridade (CINTRA, 1992).

De acordo com Freyre Roach (2008), os autores que tomam a fenomenologia como referência entendem a aprendizagem como a obtenção de informação do meio e a descoberta de novas condutas não pré-construídas. Além disso, visualizam o aprender como novas possibilidades, através das experiências de humanização da realidade, da compreensão do homem, e do sentido de sua existência. Os pensadores vêem a escola como um espaço existencial e propõem que a educação se olhe não como relação sujeito-objeto, mas atores-cenários no mundo da vida, como processo de construção e reconstrução significativas das formas do ser, explicar e compreender o mundo. O mesmo autor destaca que os autores que se fundamentam na fenomenologia consideram que pesquisa educacional deve orientar-se para o mundo da vida, e relacionar-se com as experiências vividas. Isso pressupõe uma concepção onde se supera a separação sujeito-objeto, e se dimensiona a intersubjetividade.

Para Husserl (2008), o entendimento fenomenológico da objetividade e da subjetividade se expressa como resgate da subjetividade negada nas perspectivas filosóficas do positivismo e o empirismo. E esclarece que

faz uma crítica contundente ao objetivismo, o que não significa a renúncia da objetividade em favor da subjetividade como se propõe em Dilthey. Quando Husserl chama a ir às coisas mesmas, isso significa recuperar a objetividade, mas não como algo contraposto à subjetividade, pois afinal de contas, as coisas aqui e o mundo vivenciado e correlato da consciência intencional. A postulação por Husserl da subjetividade transcendental não é subjetivismo, pois não se trata de um sujeito empírico consciente e dono de suas

representações sobre a realidade. A atribuição de objetividade se olha em Husserl desde a perspectiva da intencionalidade da consciência. Neste sentido descarta-se a possibilidade de captar um em si das coisas fora da subjetividade, num sentido transcendental.(Husserl, 2008, p. 10)

Gadamer (1999, p. 111) aclara, muito bem, que Husserl sugere não pensar a subjetividade como oposta à objetividade, pois isso significaria pensar no conceito de subjetividade de forma objetivista, Husserl lança esse argumento também contra o subjetivismo de Dilthey.

Todos os conceitos fenomenológicos, como mundo da vida (Husserl), ser-no-mundo (Heidegger) e a linguisticidade do ser (Gadamer), se direcionam contra o dualismo sujeito-objeto. Superam, assim, a tese duvidosa da subjetividade transcendental e defendem a ideia de sujeito e objeto num sentido que o modo de ser de ambos determina-se não ontologicamente, mas historicamente. A historicidade é o modo de ser comum do sujeito e o objeto.

Em Merleau-Ponty, a dimensão da linguagem (igualmente, em Gadamer) permite superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Há culturas que não dividem o homem. Sendo a intencionalidade atributo do corpo e da consciência, é inadmissível a separação sujeito-objeto (versus racionalismo).

Segundo Freyre Roach (2008, p.12).

É comum entre os pesquisadores a interpretação da subjetividade não num sentido gnosiológico. A subjetividade se encarna na corporeidade e em sua unidade com o mundo. Embora seja dominante a tendência de considerar a ciência humana e a pesquisa em função de dar conta da subjetividade dos sujeitos. Embora, com esse gesto corre-se o risco da interpretação da subjetividade no sentido objetivista, que foi rejeitado por Husserl, Heidegger e Gadamer.

Outra das vertentes filosóficas e epistemológicas que inspiram o pensamento e a ação política de Paulo Freire e que fundamentam sua visão de mundo é o personalismo cristão de Emmanuel Mounier. Quanto às relações que se podem estabelecer entre o pensamento de Paulo Freire e de Emmanuel Mounier, podemos falar em duas categorias de relações: relações de influências e

de convergências. O próprio Freire reconhece as relações de influência ao falar de pensadores franceses nos quais se inspirou. Cita sobretudo, Bernanos, Maritain e Mounier. Além das leituras diretas, Freire viveu a influência de Mounier em dois contextos: no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, fundado por Germano Coelho; nos grupos dos católicos de esquerda, sobretudo a Ação Católica (AC). O personalismo de Mounier é tomado como projeto político-pedagógico de uma nova civilização. A pedagogia de Freire é avaliada como projeto pedagógico-político de libertação. As relações de convergências acontecem em torno da utopia emancipatória de construção de uma nova civilização, pautada no humanismo e na solidariedade.

Mounier concebe a educação como promoção da pessoa na totalidade do seu ser. Enfatiza a afetividade, a liberdade, a transcendentalidade, a comunicação, a autonomia, a liberdade, vista como condição essencial da existência humana. O filósofo critica, igualmente, a ossificação e a mumificação promovidas pelos professores universitários ao conhecimento. Aponta o capitalismo como filho perverso da filosofia racionalista e individualista da modernidade. Na perspectiva de Mounier, o fim da educação não consiste em fazer, mas em despertar pessoas. A educação é "aprendizagem da liberdade", sempre num contexto de comunidade, não de individualismo.

A filiação teórica de Paulo Freire ao existencialismo cristão tem sido interpretada no campo da prática pedagógica como parte das denominadas correntes da "escola nova popular". Segundo Saviani (1986, p.71),

com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da "concepção 'humanista' moderna de filosofia da educação", através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G.Marcel e K. Jaspers.

Com base nos fundamentos epistemológicos e filosóficos acima anunciados, o marxismo, a fenomenologia e o existencialismo cristão articulam a visão de mundo da obra de Paulo Freire. Embora não se tenha uma obra específica sobre essas concepções que revelem sua visão de mundo, muitas

delas fazem referência às maneiras como são construídos os conhecimentos, particularmente quando se fala dos processos educacionais e da formação da consciência crítica.

Paulo Freire destaca a necessidade de substituir a consciência intransitiva e ingênua do homem. Ela se dá na massificação, pela consciência transitiva crítica, capaz de substituir a explicação mágica das coisas pelos seus princípios causais. Analisam-se, ainda dentro dessa perspectiva, as linhas fundamentais de uma das fortes marcas nas idas e vindas desse processo de transição. As experiências democráticas foram desfavorecidas por uma colonização baseada na exploração econômica. Ainda que se leve em conta que o Brasil tenha importado a estrutura de um estado nacional democrático, afirma-se que uma reforma democrática não pode ser feita apenas com o consentimento da população, mas deve ser construído pelas próprias mãos deste povo. Ou seja, não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno.

Freire (2004) salienta que a crítica que faz à educação, considerando-a inadequada às condições do povo brasileiro, não é uma visão ingênua. Ele tem consciência de que a educação por si só não faz milagres, que sozinha não é capaz de realizar todas as alterações necessárias para transformar a sociedade brasileira. Tampouco se pode negar a força instrumental da educação, ao oferecer aos educandos instrumentos que lhes permitam agir com resistência e coragem frente à opressão social em que vivem, interagindo, assumindo seu papel de sujeito e dialogando com o outro. Coloca-se que, se vivemos numa sociedade dinâmica, em fase de transição, não é possível compreender que a educação continue levando o homem a posições quietistas, ao invés de instigá-lo à busca da verdade, a ser crítico, investigativo, questionador. Só se pode compreender uma educação que vise formar um homem consciente e que use, cada vez mais, a racionalidade.

Paulo Freire (1982) afirma que, por falta do enraizamento do homem, este perdeu seu endereço e seu rumo. Daí advém sua identificação com as formas míticas de explicação do mundo, comandadas pelos meios de comunicação.

Massificado e excluído das decisões, o sujeito mantém sua postura acrítica da vida. Ao colocar sua preocupação com a democratização da cultura, Freire afirma que acredita que só, nas bases populares e com elas, poderia realizar algo de sério e autêntico para elas. Sua experiência com a Educação e Cultura Popular, que era realizada através de Grupos de Debates, Círculo de Cultura e Centro de Cultura, buscava o esclarecimento de problemas da sociedade brasileira tais como: o Nacionalismo, a Evolução Política do Brasil, o Analfabetismo, o Voto do Analfabeto, entre outros.

Ressalta-se o educando como sujeito, não como objeto da educação. Esse princípio se explica com duas proposições: o “ser em” e o “ser com” o mundo. Viver “no mundo” é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações. Viver “com o mundo” é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio que é de caráter antropológico e que explica o lugar do ser humano em seu universo natural e social, leva à afirmação acima de que, no "Círculo de Cultura" (Freire, 1978), o educando não é objeto senão sujeito da educação.

Ele destaca que o diálogo é indispensável, pois se funda numa relação horizontal que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança, na qual só o diálogo comunica. Já o anti-diálogo, entranhado em nossa formação histórico-cultural, faz comunicados. É vertical, arrogante, auto-suficiente, acrítico. A educação é relacionamento humano e deve ser pautada no diálogo. Não se alicerça somente nas questões vitais para a ordem política, mas em todos os sentidos do nosso ser.

Afirma-se, ainda, que a aquisição da escrita e da leitura é como uma chave que permite ao analfabeto não apenas se inserir no mundo, mas dialogar com o mundo. Esta inserção permite que exerça seu papel de sujeito e não mero objeto; que se descubra fazedor desse mundo da cultura, que é toda criação humana. Fala-nos da sua satisfação ainda inicial durante os debates das situações em que trabalhavam o conceito de cultura, felicidade e autoconfiança das pessoas, que se descobriam fazedores de cultura, que passavam a perceber a importância do seu trabalho, porque trabalhando transformavam o mundo.

Paulo Freire (2004) acredita que a educação só pode se realizar plenamente numa sociedade em que há condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. Afirma que a alfabetização e a educação como um todo não são suficientes, mas se constituem no caminho para que isso ocorra. A educação tem que contribuir para a superação da visão ingênua, mágica do mundo. E levar a uma consciência crítica que permita ao educando "integrar-se", e não continuar acomodado ao mundo, para transformá-lo. A teoria educacional freireana apresenta-se como o marco de uma proposta de educação emancipatória, mas carregada de idealismo. Essa perspectiva integradora da fenomenologia com o existencialismo e com o materialismo histórico não é pacífica. Pelo contrário é geradora de controvérsias positivas e interpretações que, em vez de diminuir a importância filosófica da sua obra, a caracteriza melhor na perspectiva das filosofias críticas. Cintra (1992) identifica em Paulo Freire a hermenêutica existencialista a partir das categorias de Levinas (1977) e de Dussel (s.d.). Paulo Freire, segundo o autor acima, defronta-se com o conflito entre "O Grego e o Semita", a razão e a emoção, a ética e a política, entre o Marxismo e o Cristianismo. Esclarece, então, que

Faltou em Paulo Freire labor teórico que discernisse o político e o ético, conformando-se em sobrepor política e educação. Embora Paulo Freire acentue o diálogo na educação e na política, não remeteu teoricamente a mediação do diálogo à responsabilidade por outrem, o que a metafísica da aliança ou o desejo metafísico podem fundar. (CINTRA, 1992, p. 3)

Por outro lado, Cruz (1987), na sua dissertação sobre a Pedagogia de Paulo Freire localiza a obra do educador no conflito entre Existencialismo e o Marxismo (Lukacs, 1979). Na pesquisa, Cruz (1987, p.10) procura

pesquisar as alusões – e possíveis elusões e ilusões que as acompanham – de Paulo Freire a uma das vertentes teórico-epistemológicas a que ele recorre, e com a qual, por vezes, é relacionado: a epistemologia marxista (Sic).

O resultado da análise

fundamenta-se não apenas na adesão, por vezes explícita, de Paulo Freire às proposições gnosiológicas existencialistas (de Sartre, por exemplo), como também em nosso entendimento de que o autor em questão desenvolve de maneira exemplar aquele esforço a que se refere Luckács de superar os

enunciados básicos das epistemologias materialista e idealista clássicas. (CRUZ, 1987, p.18)

O mesmo conflito entre existencialismo e marxismo, ou entre fenomenologia e materialismo histórico, se apresenta, segundo Cruz, quando Paulo Freire defende a unidade entre o subjetivo e o objetivo, a partir da descrição fenomenológica do sujeito, como “ser no mundo” como parte da “essência humana”. Na tentativa de expor uma ontologia do homem “ser no mundo”, “ser com outros” e “ser inconcluso”, revela o enfoque acentuadamente fenomenológico de seu trabalho conceitual. Entretanto, quando o homem é tido como “sujeito” criador e transformador do mundo (objeto) a perspectiva materialista é retomada para compreender o sujeito determinado e imanente “no mundo”. O sujeito e o objeto são “entes de relações”. Ambos são reunificados na “unidade dialética” entre subjetividade e objetividade. Freire (1983, p. 39) esclarece que:

É fundamental partirmos de que o homem, ser de relações não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é”.

Na análise epistemológica que Cruz elabora percebe-se no conjunto da obra de Paulo Freire a relação dialética, entretanto, com a ênfase aplicada no sujeito (não há objeto sem sujeito). Tal ênfase acaba por constituir-se em uma barreira para se estabelecer, de acordo com o marxismo, as mediações entre o fenômeno (e a “representação das coisas e dos fatos como se dão na sua existência empírica”) e a essência, ou entre o “ser situado e datado” e a sua representação ou o concreto no pensamento (KOSIK, 1976). Esses traços tornam possível a convivência entre a forma factual (como se dão na existência empírica) e o conteúdo ideológico (os imperativos ontologicamente existenciais do homem) de suas representações.

A concepção dialética do conhecimento em Paulo Freire também se expressa quando discute, junto com Faundez (1985), o conflito entre as

pedagogias da pergunta e a pedagogia da resposta. Os autores reafirmam que a base de todo conhecimento é a curiosidade. A pergunta e, conseqüentemente todo saber, é resposta a uma pergunta. O educador precisa motivar e cultivar a capacidade de perguntar. Aí reside “um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: O quê é perguntar?.

Nesse sentido, a primeira coisa que o educador deveria aprender é saber perguntar e saber perguntar-se. Freire e Faundez reafirmam a importância da *pedagogia da curiosidade* e destacam a importância das perguntas durante o processo pedagógico. Para Sánchez Gamboa (2008), na perspectiva de Freire e Faundez as perguntas também têm uma função na produção do conhecimento.

Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se devem responder. O importante que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas, e sobre as repostas, esta cadeia de perguntas e repostas, enfim, esteja vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia. Porque estamos acostumados ao fato de que essa cadeia de perguntas e repostas, que no fundo é senão o conhecimento rompe-se, interrompe-se, não alcança a realidade. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 49)

O conflito entre as pedagogias se manifestam de forma prática. Enquanto, a pedagogia das respostas tende a ser repetidora e “domesticadora”, a pedagogia da pergunta se apresenta como uma proposta criativa e *apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais*. E enquanto na pedagogia da resposta não se arrisca nada, a pedagogia da pergunta carrega o risco que está ligado à pedagogia dialética da negação. Relatam os autores que “a força do negativo é fundamental, como dizia Hegel. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso, erro, risco, curiosidade, pergunta, etc. (Freire; Faundez, 1986, p. 52)

Tal proposta que se afirma na dialética hegeliana pode ser interpretada como uma dialética negativa, como uma pedagogia da negação do erro que se opõe às pedagogias de respostas. Mas essa dialética negativa pode ser entendida como a negação dos saberes sistematizados que oferece a escola tradicional, e

como uma abordagem voltada para as perguntas e os problemas da vida cotidiana, à semelhança da “Escola Nova” como denuncia Saviani (1983). Entretanto, Freire; Faundez (1985), no momento em que se apóiam na dialética hegeliana, não excluem os saberes sistematizados. Pelo contrário realçam que esses saberes devem ser questionados, transformados na dúvida e na base para a negação, identificada com o ato de perguntar. Nesse sentido, esses saberes são integrados no processo, o que não parece acontecer com a denominada “pedagogia nova”. (Sánchez Gamboa, 2008)

Considerando as polêmicas suscitadas pelo confronto das diversas perspectivas filosóficas que fundamentam a obra de Paulo Freire e radicalizadas, de acordo com a análise de Cruz de existencialismo e marxismo ou entre fenomenologia e materialismo histórico, é possível constatar seus desdobramentos nas concepções de conhecimento que ele desenvolve quando, por exemplo, propõe a pesquisa das palavras geradoras para os Círculos de Cultura (Freire, 1978). Essa radicalização na compreensão do conhecimento, segundo Sánchez Gamboa (2007), pode ser assim caracterizada.

As abordagens fenomenológicas entendem o conhecimento como o processo de compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos de onde se expressam. Para conseguir isso, o sujeito deve intervir com a interpretação e procurar a articulação dos sentidos.

Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido; requerem também a constituição de um horizonte interpretativo, que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo. Nesse sentido, investigações etnográficas, por exemplo, exigem a localização dos fenômenos observados em seus ambientes culturais, dentro dos quais as expressões ou discursos têm validade (Sánchez Gamboa, 2007, p. 137)

Conforme o mesmo autor,

As abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, compartilham o princípio da recuperação do contexto. Entretanto, diferentemente das abordagens fenomenológicas que para compreender o fenômeno dão ênfase a categoria espaço, (situando em seu meio ambiente natural e/ou cultural, o cenário, o lugar, o contexto geográfico), a dialética coloca a ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) e na historicidade

(origem, evolução, transformação) para explicar e compreender o fenômeno (Sánchez Gamboa, 2007, p. 138).

A análise histórica parece não ser prioridade em Paulo Freire. Predomina nele a etnografia proposta na pesquisa participante das palavras geradoras e a intersubjetividade entre educador e educando. Nesse sentido, parece se distanciar da compreensão histórica proposta pelo marxismo. Na opinião de Sánchez Gamboa (2007), para a compreensão dos fenômenos é preciso articular as diferentes fases da sua evolução, de tal maneira que as mais desenvolvidas são a chave da explicação das menos desenvolvidas e vice-versa. O autor sugere que

Segundo o método da economia política, a anatomia do macaco é a chave da anatomia do homem e a economia escravista é a chave da economia capitalista e vice-versa, numa relação histórica entre o presente (supostamente a fase mais desenvolvida) e o passado (fase menos desenvolvida) (Sánchez Gamboa, 2007, p. 138).

Quando Marx fala que o conhecimento de um fenômeno apresenta uma *síntese de múltiplas determinações* se refere à construção do objeto determinado pelos contextos, quer dizer, pelas condições materiais e históricas que permitem sua existência e sua manifestação como fenômeno.

Na realização deste processo caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto no pensamento⁵. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, se constitui como um todo novo que resulta do processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção. O eixo condutor do método de investigação consiste na recuperação dos processos de construção dos fenômenos e, nesse processo, as técnicas historiográficas ganham importância, já que permitem recuperar não apenas os contextos geográficos e espaciais, mas, fundamentalmente os processos de transformação dos fenômenos, sua origem e suas fases de evolução. A historiografia se torna indispensáveis para recuperar a historicidade, e o devir histórico dos fenômenos (Sánchez Gamboa, 2007, p. 139).

⁵ Maiores explicações sobre essas categorias podem ser encontradas em KOPNIN, O V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. KOSIK, K. **Dialética do concreto e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Unicamp, FE, Tese de Doutorado, 1987. SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortes, 1989.

Essa preocupação com a história e a evolução dos fenômenos não é explicitada em Freire. Parece ser suposta no contexto social que envolve o educador e o educando. Freire explicita a realidade concreta em que acontece a relação pedagógica (FREIRE, 1978 e 1992).

A problemática das controvérsias sobre os pressupostos epistemológicos e filosóficos e, particularmente, sobre o conceito de historicidade da realidade e da construção histórica das relações entre os homens é retomada no próximo capítulo. Lá discutiremos as categorias de realidade e de liberdade. Nessa discussão sobre a compreensão de realidade e de processo de libertação, revelam-se as controvérsias sobre as perspectivas epistemológicas do autor.

2.2. Corpo de categorias que fundamentam o pensamento de Paulo Freire

Para reconstituir o corpo de categorias que fundamentam o pensamento de Paulo Freire e que se aproximam do universo empírico analisado nesta pesquisa recorreremos às principais obras mais citadas nas teses de pós-graduação, objeto das nossas análises (ver apêndice #12)⁶.

As obras de Paulo Freire são classificadas de acordo com os períodos históricos que ele vivenciou. Segundo Zauith; Hayashi (2013) o 1º período compreende desde sua 1ª obra até 1965 quando foi exilado em Chile. Destaca-se *Educação e atualidade brasileira* (1959). O 2º período compreende a época do exílio (1965-1985). Aí, destacam-se *Educação como prática da liberdade* (1967), *Educação e extensão* (1969) e *Pedagogia do oprimido* (1970). O 3º período inclui o retorno ao Brasil (1986-1997), destacando-se *A importância do ato de ler* (1987) *Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Educação e autonomia* (1997)

⁶Consultamos a Biblioteca Digital Paulo Freire BDPF hospedada no endereço: <http://www.paulofreire.ufpb.br>

No livro “Educação como prática de liberdade” foi publicado pela primeira vez em 1965 quando Paulo Freire estava no exílio no Chile. A obra tem como base sua tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. Intitulada “Educação e atualidade brasileira”, de 1959, na qual de forma pioneira defendeu o caráter democrático, crítico e dialógico da educação. Realçou a necessidade de que a escola levasse em conta o educando e a comunidade, contribuindo para que o aluno tivesse uma consciência crítica e não uma consciência mágica e ingênua. Além disso, o livro é resultado de suas experiências, em Recife no Movimento de Cultura Popular, como coordenador do “Projeto de Educação de Adultos”. No projeto, trabalhou a educação e a cultura popular mediante o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”, na cadeia e no exílio. A educação e o trabalho com “palavras geradoras” levam em conta o contexto concreto do educando para poder enfrentar os desafios de uma sociedade fechada na qual predominam grande desigualdade e opressão. Ajude na construção de uma sociedade democrática ou “sociedade aberta” que deve ser resultado da luta do povo que é sujeito e não está fora da história. Por conseguinte, a passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta exige de uma educação que tenha entre suas bases a democracia, a criticidade, os círculos de cultura, a pluralidade, a singularidade e a unidade entre a teoria e a prática.

Para Paulo Freire era necessária uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. A alfabetização criadora, dialógica e não mecânica é inseparável da conscientização da democratização da cultura. Deve contribuir para mostrar a relatividade da ignorância e da sabedoria. Precisa superar o irracionalismo e a manipulação das massas no Brasil e outros países. Nessa perspectiva, o professor deve ser entendido como o coordenador do debate e o aluno como participante. A educação para a libertação permite que o homem reflita sobre sua “ontológica vocação de ser sujeito”. A educação para a libertação se posiciona contra a alienação, a domesticação e a dominação.

Contudo, Freire critica não se levar em conta o pensamento brasileiro. Na construção de uma democracia autêntica e militante e a superação da cultura

colonial, tem grande importância o trabalho com o pensamento brasileiro, pois os olhares europeus e norteamericanos têm dominado o trabalho educacional no Brasil. Freire adverte:

O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora, predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes, atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (Freire, 1967, p. 48).

No livro “Extensão ou comunicação” foi escrito em 1968 e publicado, pela primeira vez, em 1969 pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) quando Paulo Freire estava exilado no Chile. No país sul-americano, participou do processo de Reforma Agrária do governo do presidente democrata-cristão Eduardo Frei e trabalhou no ICIRA e no Escritório Especial para a Educação de Adultos, ambos eram instituições públicas. Dedicou grandes esforços à educação de adultos entre os camponeses. Ele analisa as contradições entre a chamada modernização capitalista apoiada em inovações tecnológicas e recursos humanos sob a assessoria da “Aliança para o Progresso” e a permanência da mesma estrutura social na agricultura chilena. Ao mesmo tempo, não esquece sua experiência na alfabetização, pós-alfabetização e conscientização de adultos em áreas rurais e urbanas brasileiras.

Manifesta a opinião de que a educação deveria discutir essa “invasão cultural” chamada de “assistência técnica” que perpetuava a dominação norte-americana. Nessa linha, considera que a extensão rural, considerada como “extensão da cultura”, representa essa invasão e é contrária à “comunicação da cultura” que estimula a conscientização. Assim, Freire alerta para a necessidade de uma comunicação dialógica entre os camponeses, entendidos como seres ativos, e os agrônomos-educadores, pois a maioria destes últimos desconhecia o mundo dos camponeses. Freire sugere que

a educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos a sua afirmação como seres da práxis. Assim é que vemos o trabalho do agrônomo-educador. Trabalho no qual deve buscar o diálogo com os camponeses, conhecer a realidade para com eles, melhor transformá-la. (Freire, Paulo. 1983. p. 58)

Na obra “Pedagogia do Oprimido” foi escrito no Chile em 1968. Foi publicado, pela primeira vez em 1970, pela Editora Tierra Nueva em Montevideu, Uruguai e, no Brasil, em 1974. Na obra, influem as experiências de Paulo Freire no Brasil e Chile. No Chile, Paulo Freire entrou em conflito com a direita. Na obra, Freire defende a importância da palavra na sociedade. Esclarece, ainda, que o homem, entendido como sujeito no uso da palavra, deve partir de sua realidade. Critica a “educação bancária” na qual o professor, de forma autoritária, entende os alunos como passivos. Considera a educação como um diálogo entre o educador e o educando que contribui para a libertação. É o livro que expressa melhor seu pensamento filosófico com base na perspectiva antropológica de considerar o homem como ser situado e datado numa realidade concreta – ser-no-mundo; o homem como ser com outros, e o homem como ser inconcluso e inacabado.

No livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” aborda o cotidiano do professor. Não se restringe à sala de aula, dos diferentes níveis e sua formação docente. Para Paulo Freire o educador progressista tem que defender, permanentemente, a autonomia dos educandos. Deve sustentar numa ética universal do ser humano que respeite os diversos saberes. Exerce o diálogo amoroso com os alunos sem descuidar do rigor científico. Estimule neles uma atitude crítica e aberta e a pesquisa e, portanto, a “curiosidade epistemológica”. Freire defende, também, a indissociabilidade no trabalho pedagógico entre o “saber-fazer”, o “saber-ser” e a crítica. Considera a educação como treinamento. Na educação, existe necessidade de reflexão epistemológica. Partindo dessa perspectiva, critica o autoritarismo, a educação bancária, a desvalorização do professor no contexto do neoliberalismo e pós-modernismo.

Na obra “Educação e Mudança” foi publicado em 1979 pela Editora Paz e Terra. Nesta obra que coincide com o regresso do autor ao Brasil, Freire critica a neutralidade e alienação do educador, pois defende que educação e tecnologia estão num contexto social. Também, argumenta que o educador deve respeitar a dialética e a relatividade dos saberes, pois não está tratando com ignorantes. Freire (1979, p. 15) avalia que “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e seres não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” Também destaca a importância do trabalhador social na mudança social, na alfabetização e na conscientização dos adultos.

No livro “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido”, Freire retoma as reações a sua obra Pedagogia do Oprimido e se manifesta com sua experiência no mundo e na Secretária de Educação da cidade de São Paulo. Aborda temas internacionais como os da interculturalidade e transdisciplinaridade. No livro, o Freire latino-americano das décadas de 60-70 e o autor da “Pedagogia do oprimido” se apresentam como o cidadão do mundo perante os desafios das décadas de 80-90, tais como o neoliberalismo, o pós-modernismo e a queda do Muro de Berlin. Defende a necessidade de seguir lutando pela utopia do mundo melhor. Na visão de Gadotti (1996), “Pedagogia da Esperança” está associada à outra dimensão de seu pensamento: sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é, a partir do ponto de vista do educador, que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista).

No momento de sua morte, em 2 de maio de 1997, Freire elaborava “Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos”. Essa obra foi organizada e nomeada pela viúva do autor, Ana Maria Araújo Freire. No texto,

Paulo Freire denuncia o analfabetismo, a pobreza, o elitismo, o colonialismo e o neoliberalismo. Ao mesmo tempo, Freire aborda, criticamente, alguns temas relevantes como a educação de jovens e adultos, o desafio do uso das tecnologias na educação e os 500 anos do chamado "descobrimento da América". Freire assinala que

Sem me deixar cair na tentação de um racionalismo agressivo em que, mitificada a razão “sabe” e “pode” tudo, insisto na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos em que nos envolvemos. Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal. O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteligi-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. (FREIRE, 2000.p. 16)

Na obra “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” contém diversos textos de Paulo Freire que foram escritos entre 1968 a 1974 e que, na década de 1970, eram inéditos em português. A maior foi elaborada para seminários de discussão como: "O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a liberdade", ação cultural e conscientização”; “A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua”; “Compreensão de sua visão crítica; Considerações críticas em torno do ato de estudar”; “Os camponeses e seus textos de leitura”; “Ação cultural e reforma agrária”; “O papel do trabalhador social no processo de mudança”; “O processo de alfabetização política – Uma introdução”; “Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas”; “O papel educativo das igrejas na América Latina”; “Prefácio à edição argentina de *A Black Theology of Liberation*, de James Cone; “Conscientização e libertação”: uma conversa com Paulo Freire”; e “Algumas notas sobre conscientização”.

Nessa coletânea, Paulo Freire, entre outras reflexões, critica a educação bancária por não estimular o espírito investigativo, a criticidade e o reconhecimento do condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. A educação bancária estimula a domesticação e a memorização. Freire acredita que

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua* do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades.[...] A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico. (Freire, 1981, p. 11)

No livro “A educação na cidade” (1991) é resultado da reflexão de Paulo Freire sobre sua experiência como secretário de educação da cidade de São Paulo de 1989 a 1989. No cargo de secretário, se empenhou em conseguir uma escola pública popular de qualidade; em concretizar uma verdadeira gestão democrática e autônoma das escolas; em mudar o currículo escolar, a formação dos educadores, a educação de jovens adultos e a participação da comunidade; e em melhorar as condições de trabalho nas escolas. Nessa obra, defende, também, a urgência de a escola trabalhar de forma interdisciplinar e de levar em conta o multiculturalismo.

No texto “Os déficits da educação brasileira”, que forma parte da referida obra, Freire (1991, p. 25) escreve o seguinte:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

Na obra “Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” faz parte dos escritos de Francisco Weffort e Thomas R. Sanders na edição francesa. Os textos desses dois últimos autores não aparecem nas edições brasileira e portuguesa. A obra contém uma carta-depoimento de Paulo Freire e um relato dele contando suas experiências de alfabetização de adultos no Chile e no Brasil. Nas reflexões, Freire retoma ideias já defendidas em “Pedagogia do Oprimido” e outras. Na obra, Paulo Freire

defende uma perspectiva que entenda a conscientização como a passagem da espontaneidade no tratamento da realidade para seu conhecimento epistemológico. Também critica o entendimento da alfabetização como domesticação. A conscientização está de forma dialética interligada à práxis de forma dialética interligada. Uma não pode existir fora da outra. Freire aconselha:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 16).

Com base nos principais conteúdos dessas dez obras, destacamos as categorias geradoras do pensamento freireano: realidade (ser-no-mundo), diálogo (ser-com-outros), liberdade/libertação (ser-inconcluso). Essas categorias advêm da sua visão de mundo. Foram desenvolvidas no percurso da sua atividade literária e sua atuação política, antes, no, e depois do exílio. Nas obras analisadas, essas categorias ganham diversas ênfases. Por exemplo, na 1ª, predomina a categoria realidade, entendida como contexto atual da educação. Em “Educação como prática da liberdade” é a categoria libertação que tem destaque. Na obra “Comunicação e extensão” é o diálogo que recebe maior realce. Já em “Pedagogia do oprimido”, Freire organiza e desenvolve melhor essas três grandes categorias. Na 1ª parte, o autor toma a categoria de realidade, entendida como a situação concreta da opressão, para fundamentar a tese de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, integrando as categorias de diálogo e libertação. Na 2ª parte, Freire reafirma as categorias de diálogo e da situação das relações sociais concretas para defender as teses da educação de que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Recupera a categoria da inconclusão, na qual se encontra “o homem como ser inconcluso,

consciente da sua inconclusão e seu permanente movimento de busca de ser mais”: (FREIRE 1987, p. 4). A realidade, ou seja, o mundo da situação concreta que mediatiza a educação, é complementada com a categoria “ser- inconcluso” que fundamenta a perspectiva de busca da liberdade. A 3ª parte é dedicada à dialogicidade, ou seja, à essência da educação como prática da liberdade. Diálogo e libertação são realizados na relação “homem-mundo”. As categorias realidade, diálogo e liberdade se articulam e se complementam com base na visão de mundo, definida pelas concepções de homem como, ser-no-mundo, ser com outros, e ser-inconcluso.

As concepções sobre realidade, ou situação concreta, ou ainda, ser-no-mundo, se referem a uma visão dinâmica e em mudança permanente. Essas concepções da obra de Paulo Freire são o *locus* onde se expressa melhor a visão de mundo oriunda do materialismo histórico⁷. A perspectiva de realidade dinâmica e histórica é afirmada em várias passagens das suas obras. Em “Pedagogia do Oprimido”, ao se referir às relações entre o homem e o mundo, Freire toma Marx e Kosik como referências para afirmar que:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1987, p. 52).

A realidade, segundo Freire, com a qual o homem interatua também é histórica, já que também é transformada nessa interação. Essa realidade não se refere ao mundo dos bens materiais, mas também à própria sociedade representada pelas instituições, como também são históricas as ideias e a vida

⁷Apesar do conceito ser-no-mundo, ter sua origem em Heidegger e se referir ao cenário, ou as circunstâncias onde se localiza o homem e que influencia a sua subjetividade relativista e a-histórica, na perspectiva fenomenológica, Freire desenvolve um outra perspectiva, particularmente na 1ª e 3ª parte da Pedagogia do Oprimido quando se refere à situação concreta da opressão e a relação dinâmica entre o homem e o mundo como uma relação transformadora. De igual forma a concepção da dinâmica histórica da sociedade como critério de conhecimento é apenas anunciada, citando autores tais como Marx, Engels, Kosik e Goldmann, mas não desenvolvida pelas obras de Freire. Essas limitações, certamente, têm gerado as polêmicas sobre a presença das categorias do materialismo histórico e dialético nas obras de Freire.

intelectual. Essa perspectiva histórica de transformação permanente do mundo material, da sociedade e do pensamento revela a visão de mundo defendida pelo materialismo histórico. As transformações históricas da realidade têm como protagonista o homem nas suas condições sociais. Na mesma linha de pensamento do marxismo, Freire faz a relação entre história e esse protagonismo dos homens, reafirmando a característica histórica do próprio homem. Sugere que “não há realidade histórica que não seja humana (...) não há história sem homens como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como diz Marx (FREIRE, 1987, p.63).

Em outros trechos de “Pedagogia do Oprimido”, Freire confirma seus vínculos com a dialética materialista. Na defesa da ação radical transformadora da realidade, também defende a perspectiva dialética do conhecimento, quando afirma que.

Por outro lado, jamais o radical será um subjetivista. É que para ele o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade, sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um fazer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética, a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1987, p.. 73).

A defesa da relação dialética do sujeito e do objeto na produção do conhecimento serve de suporte também para a dialética entre teoria e a prática e vice-versa, que se valida pelo critério da verdade ou da certeza. O atuar e o pensar certos se validam mutuamente, quando o pensar se valida no atuar e o atuar, no pensar. A palavra verdadeira é a que se valida com os atos. E o fazer verdadeiro tem seu respaldo no pensar a realidade concreta sobre a qual os homens atuam para transformá-la.

A palavra verdadeira, a que se origina na leitura da realidade, apresenta duas dimensões: ação e reflexão. A interação entre essas duas dimensões se faz de maneira tão radical que o diálogo só funciona quando existe correspondência entre elas. A palavra verdadeira se refere à práxis, a relação dialética entre pensar e agir, entre teoria e prática. Pode-se observar, então, que o diálogo, para Freire,

tem como ponto de partida a leitura da realidade concreta do educando. A palavra que expressa essa leitura será verdadeira quando se nutre de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a realidade.

Com relação aos dados empíricos coletados nas teses que tomam como referência a obra de Freire, espera-se que a apropriação também assimile essa categoria geradora de realidade dinâmica e de processo de transformação permanente.

O diálogo é outra categoria geradora na obra de Freire. Como já foi apresentado na 1ª parte deste trabalho, o diálogo é entendido numa perspectiva social e política mais ampla, como uma ferramenta imprescindível para a construção de uma nação mais solidária dentro do contexto democrático brasileiro.

Neste contexto, Paulo Freire observou, desde sua 1ª obra *Educação e atualidade Brasileira*, obra de 1959, a inexperiência política do povo brasileiro e a necessidade de buscar por meio da educação, a alfabetização de jovens e adultos que pudessem atuar como sujeitos produtores de cultura. Afirmava, então, que a educação é um ato político. Num mundo marcado pelas relações de desigualdade sociais, geradas pelas diferenças econômicas, onde predominam as relações de poder os canais de diálogos, os sujeitos encontram-se obstruídos. A ordem social mantém a tensão entre opressores e oprimidos por meio de sua ação ideológica que distancia os sujeitos e obstrui o diálogo e o jogo político. As classes dominantes, denominados por Freire de opressores, criam manobras que engessam o ato político dos oprimidos e alienam os sujeitos da ação no momento mesmo de pretender a participação política.

Somente com o exercício da palavra dos oprimidos e do diálogo, se abrirá possibilidades de alcançar a participação política e os processos de libertação. O diálogo é o instrumento que possibilita realizar uma leitura atenta da realidade. Com a compreensão do seu papel social, o sujeito oprimido, então liberto das ideologias dominantes, realizará a participação política e construirá sua humanidade. Humanidade que lhe foi negada na relação de exploração em que

vive e que, quando restaurada, reporá sua dignidade e propiciará uma ação necessária para a produção da sua existência.

O diálogo é considerado pelo autor não apenas uma condição política, na perspectiva ampla para a construção de uma nação mais solidária e democrática, mas também uma exigência existencial capaz de estabelecer diferentes formas de comunicação que podem ultrapassar as experiências imediatamente vividas pelos indivíduos. O diálogo é a comunicação entre os homens em condições de igualdade, como é o caso da educação. O diálogo permite ao educando o exercício da palavra para transformar o sujeito da própria história da construção da sua humanidade. Para Freire, todo o homem tem a tarefa de humanizar-se. Esse processo tem início no grupo social em que se situa cada homem e se constitui como um processo histórico e coletivo. Ele descreve o homem como um ser em constante construção, consciente deste estado de inconclusão, capaz de se criar e recriar pelo seu trabalho, numa perspectiva histórica de constantes mudanças e transformações que permitem a produção de sua existência.

O diálogo como categoria geradora não está separada da realidade, outra categoria igualmente geradora. O homem, como sujeito atuante, é um “ser-no-mundo”, “situado” e “datado”, inserido numa realidade produzida historicamente pelos próprios homens e resultante de sua ação coletiva. O diálogo, segundo Freire, possibilita o conhecimento dessa realidade, que precede a leitura da palavra escrita. Por isso, todos os homens constroem um saber tendo como base sua experiência de vida, mesmo sem passar pela escolarização. Os homens, mesmo não alfabetizados, são sujeitos da palavra e do diálogo. Para Freire, a educação deve desenvolver o diálogo como instrumento pedagógico. A relação pedagógica acontece entre sujeitos capazes de dialogar, Nesse princípio se fundamenta o método dialógico freireano de valorizar as relações entre quem ensina e quem aprende. Neste sentido, Freire estabelece a tese de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

O diálogo propõe uma relação horizontal entre os participantes que se comunicam. No diálogo, buscam a construção de significados e ações transformadoras sobre a existência e sobre o mundo no qual vivem. Dai a defesa da tese da superação das condições de opressão com a construção coletiva dos processos de libertação. Ela reza que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. Paulo Freire observa que o diálogo, como fenômeno humano, pode encerrar-se no sentido do mesmo da palavra. Mas, ao fazer a análise do diálogo, como comunicação e como ação política, a palavra torna-se algo mais que um meio de realização do diálogo. A própria palavra contém os elementos constitutivos que revelam seu verdadeiro sentido social e político.

A palavra apresenta duas dimensões: ação e reflexão, e a interação entre essas dimensões se faz de maneira tão radical que o diálogo só funciona quando existe correspondência entre elas. Como já vimos na análise da categoria realidade, a palavra verdadeira se refere à práxis. A palavra verdadeira tem o ponto de partida para na leitura da realidade concreta. É composta pela ação e pela reflexão sobre a realidade. A palavra verdadeira é a que transforma o mundo. A dicotomia entre as dimensões que constitui a palavra resulta na palavra inautêntica, que perde seu poder de transformar a realidade. Sem a ação, a palavra se transforma em verbalismo. Dela não se pode esperar mudanças e transformações do mundo, pois não gera a denúncia e nem o compromisso, apenas o verbalismo.

Quando se considera somente a ação sem a reflexão, a palavra se restringe ao ativismo. De tal maneira, que a ação somente pela ação, desconsiderada da reflexão, nega também a práxis verdadeira. Tanto o verbalismo como o ativismo são duas impossibilidades do diálogo. Freire enfatiza a palavra verdadeira, na sua forma de ação e reflexão. É a práxis que permite a transformação do mundo.

Com relação aos dados empíricos coletados nas teses que tomam como referência a obra de Freire, espera-se que a apropriação da categoria diálogo seja

compreendida em quatro critérios: a) como instrumento político de construção da sociedade solidária e democrática; b) como forma de construção da humanidade pela ação coletiva dos indivíduos; c) como processo pedagógico horizontal entre o educador e o educando; d) como práxis transformadora da realidade, na medida em o diálogo se constitui de palavras verdadeiras que expressam a leitura e a ação transformadora da realidade. Com estes critérios é possível identificar as congruências ou não com a visão de mundo que fundamenta o pensamento freireano.

Outra categoria geradora, destacada nas obras de Paulo Freire, inclui a compreensão dos conceitos de liberdade/ libertação.

A construção dessas categorias tem dois momentos. O primeiro deriva da perspectiva do existencialismo humanista. Define o homem como ser- inconcluso. Freire esclarece que

A concepção e a prática “bancarias”, 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. (...) Dai que seja a educação um que fazer permanente. Permanente em razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 48)

O processo da construção da humanidade, ou humanização dos indivíduos inconclusos, que implica um que fazer constante da educação como prática da liberdade exige também a busca permanente de “ser-mais”. Busca também a superação das “situações limites” entendidas “não mais como uma fronteira entre o ser ou não ser, mas como uma fronteira entre o ser e o ser mais” (Freire, 1987, 53). Essa é percepção de quem se torna mais crítico da ação libertadora, contrária à passividade de quem se submete à opressão.

Com as afirmações de uma visão existencialista do ser inconcluso e inacabado, Freire caminha para uma segunda perspectiva. A segunda perspectiva da liberdade como superação da opressão tem sua origem na tradição dialética materialista. Ela situa o significado do conceito no contexto da realidade brasileira,

caracterizada por grandes transformações sociais. E marca em Freire as circunstâncias da elaboração teórica do conceito libertação. Em “Educação como prática da Liberdade”, Freire utiliza o arcabouço teórico de Erich Fromm, desenvolvido especialmente no livro “O medo à Liberdade” (1970). Adota as concepções do autor para o contexto da realidade brasileira. Fromm analisa as dificuldades para se alcançar a liberdade. Traça um panorama, explicando de onde e como advém tal medo. Considera-o, a partir desta análise, como um problema moderno. Parte, então, das rupturas políticas, econômicas e sociais do mundo medieval, que engendraram a sociedade da era moderna. Nesse processo, segundo o autor, uma nova concepção de liberdade é criada, com o homem se desprendendo dos vínculos externos (como a imagem de um Senhor feudal que outrora o chicoteava). Esse processo fez com que surgisse um sentimento de insignificância e impotência individual.

Freire também concebe seu pensamento com base em uma “Teoria da Libertação”. Formula assim um pensamento pedagógico defensor de uma formação integral do indivíduo. Entende-o como um sujeito historicamente constituído e, portanto, necessariamente capaz de subverter ou acomodar-se à realidade na qual está inserido. O deslocamento das teses epistemológicas do existencialismo para o materialismo histórico reflete-se também na mudança das fontes inspiradoras e bibliográficas de “Educação como prática da liberdade” (Scheler, Ortega y Gasset e Mannheim) para “Pedagogia do Oprimido” (Marx, Lênin, Mao, Marcuse, etc.) O deslocamento não significa que as primeiras fontes tenham se tornado irrelevantes diante das últimas. Essas mudanças apresentam significativas implicações em relação ao entendimento e às ramificações de determinados conceitos-chave. O conceito de transformação em “Educação como Prática da Liberdade” significa participação e integração no sistema democrático. Trata-se de uma espécie de concepção liberal. Em “Pedagogia do Oprimido”, a noção de transformação inclui a possibilidade de subversão e revolução. Trata-se de uma opção e de uma prática política “radical”. (GERHARDT in GADOTTI, 1996, p.163).

Por isso, autores como Carlos Alberto Torres (1996) trabalham com a hipótese da construção de uma teoria social formulada por Freire. Segundo Torres, Freire defende que as questões e os problemas principais da educação não são questões pedagógicas. Ao contrário, são questões políticas. Em última instância, o sistema instrucional não modifica a sociedade. Ao contrário, a sociedade pode modificar o sistema instrucional. Nesse sentido, a pedagogia crítica tem envolvido um esforço complexo de ligação entre teoria crítica e as práticas educativas, tal como entendidas por Freire: a relação entre reprodução societal e educação; uma sociologia estrutural do currículo; uma compreensão interacionista das atividades da sala de aula e do papel do professor. Comportam-se como relações de poder que definem a educação em relação à constituição do pacto democrático de determinadas sociedades. (Torres, 2003, p.247)

Com relação aos dados coletados nas teses que tomam como referência a obra de Freire, espera-se que a apropriação da categoria liberdade seja tomada como um projeto de realização humana. Nesta visão se vale da compreensão existencialista do homem entendido como ser-inconcluso, inacabado, em projeção para o futuro, desdobrando-se daí “o que fazer permanente da educação”. Nesse fazer da educação como prática da liberdade também se projeta a dimensão política que envolve os processos de libertação da sociedade. Na teoria da ação dialógica, aos sujeitos cabe conquistar o mundo para a liberdade dos homens (Freire, 1987, p. 97). Com estes critérios, é possível identificar, nas apropriações dos autores das pesquisas científicas, as congruências ou não com a visão de mundo que fundamenta o pensamento freireano, particularmente em relação às concepções de liberdade e libertação.

CAPITULO III

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COMO PEDRA ANGULAR DA PESQUISA ACADÊMICA NO BRASIL: SINGULARIDADES EPISTEMOLÓGICAS, DESAFIOS POLÍTICOS E ATUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Este capítulo apresenta os resultados encontrados nos levantamentos sobre as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil entre 1987 (ano de primeiro registro) e 2010 (ano de recorte do levantamento). O levantamento recuperou informações sobre 233 dissertações e 138 teses (ver registros nos Apêndices #1 e #2). Como anunciamos na introdução, para ter maior possibilidade de aprofundamento das análises foram selecionadas, nesse universo de 371 pesquisas, apenas as 138 teses de doutorado que representam 37,1% do total.

Com os dados coletados sobre as teses organizamos a análise da 1ª parte dos resultados, na perspectiva dos estados da arte que tomam como fonte os resumos dessa produção encontrada nos registros da CAPES. Os resultados são expostos com a finalidade de caracterizar o impacto da obra de Paulo Freire na produção (ver apêndice #1). A segunda parte das análises dos textos completos de amostra de 20% das teses (ver lista da amostra de 38 teses no apêndice #8) apresenta resultados que caracterizam as formas de apropriação das principais categorias e da visão de mundo presente nos conteúdos das 38 teses selecionadas. Para a realização da análise de caráter epistemológico, já que busca caracterizar formas de apropriação de teorias e categorias na produção da

pesquisa científica precisamos da mediação de referências comuns, tanto para o referencial teórico como para o material empírico.

A busca de aproximação entre o referencial teórico utilizado e o material empírico, isto é, entre o pensamento do autor exposto no capítulo II como critério para as análises e as referências utilizadas nas teses, tomou como mediação as dez obras mais citadas nesse universo. As obras, por sua vez, servem como critério para composição do quadro das categorias e dos fundamentos filosóficos e epistemológicos do estudo.

3.1. Estado da arte do impacto da obra de Paulo Freire na produção da pesquisa científica.

Com relação aos dados coletados na seleção das 138 teses, podemos destacar alguns resultados. A produção das teses foi localizada em 32 universidades do país, como podemos discriminar nas seguintes tabelas:

Tabela #1: Universidades onde foram defendidas teses de Doutorado sobre Paulo Freire

TIPO	INSTITUIÇÕES	NÚMERO	%
Universidades Federais	UFRJ, UFGS, UFSC, UFRRJ, UFPE, UFMG, UFC, UFBA, UFPB, UFRGN, UNB, UFF, UFPR, UFSCAR, UFG.	15	46,88%
Universidades Estaduais	USP, UNICAMP, USP-RIBEIRÃO, UNESP-JULIO MESQUITA (ARARAQUARA), UNESP (ASSIS), (MARÍLIA), UNESP (RIO CLARO)	3	9,38%
Universidades Particulares	PUC-SP, PUC-RIO, GAMAFILHO, ESC. SUP. TEOLOGIA, UNIV. MET. PIRACICABA, UNISINOS, MACKENZIE, OSWALDO CRUZ, FAMERP (RIO PRETO)	13	40,63%
Não informado		1	3,13%
TOTAL		32	100,00%

A tabela #1 indica que 46% das teses que tomam como referência a obra de Paulo Freire se encontram em 15 universidades federais, dentre as quais, se destacam as universidades UFGS (8,70%), UFCE (5,07%) e UFBA (4,35%) e (ver apêndice #5 que oferece os detalhes dessa distribuição). 40,63% da produção se localiza em 13 universidades particulares. Dentre elas se destaca a PUC-SP que abriga o maior indicador de pesquisas (22,46%). Dentre as universidades estaduais, que respondem por 9,38% da produção, se destaca a Unicamp com 9 teses (6,52%).

Podemos observar que a maior parte da produção de tese e dissertações sobre Paulo Freire se encontra nas universidades federais. Um dado que chama a atenção é a segunda posição, ocupada por universidades particulares, com destaque para PUC-SP, da qual Paulo Freire foi professor. Entretanto, as estaduais de São Paulo ocupam o terceiro lugar, ainda que Freire tenha sido professor da UNICAMP por um curto período. Certamente, a presença de Paulo Freire como docente nas universidades PUC-SP e Unicamp explica o destaque destas universidades.

Outras informações que complementam as instituições e as áreas de concentração (a serem apresentadas no próximo item) se referem aos orientadores que se destacam no quadro das universidades por terem assumido esse trabalho. Dentre os 123 orientadores, recebem destaque Moacyr Gadotti (7), Alipio Casali (7), Fernando José De Almeida (3) e Paulo Freire (2).

No tocante aos resultados, alguns indicadores sobre a caracterização temática sugerem que as teses foram organizadas com o objetivo de uma primeira sistematização que denominamos de “estado da arte”.

3.2. Temas predominantes

A sistematização dos resultados, visando à elaboração de um estado da arte tomou como fonte os 138 resumos localizados nos registros da CAPES e apresentados no apêndice #III. Levam-se em consideração as palavras-chave que

acompanham os resumos selecionados duas por cada tese (ver apêndice #VI). Com base nessa seleção, elaboramos a tabela abaixo, identificadora dos temas predominantes nas 138 teses (ver apêndice #VII).

Tabela #2 Palavras-Chave na produção científica

Palavra Chave	Tese	Nº	%
Educação	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49, 84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	26	9,42%
Ensino	1	1	0,36%
Pedagogia Paulo Freire	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93, 95,104,117,125,126,127,134.	19	6,88%
Meios de comunicação	2,4,35,68,85,87,125.	7	2,54%
Alfabetização	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	10	3,62%
Pedagogia	3,9,12,22,31,35,36,38, 41,58,71,77,101,122,136.	15	5,43%
Saúde	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	18	6,52%
Diálogo	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	10	3,62%
Filosofia	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	12	4,35%
Arte-educação	7	1	0,36%
Cultura popular	7,33,37,54,69	5	1,81%
Emancipação	8,98,108,124	4	1,45%
Libertação	9,28,34,105	4	1,45%
Educação brasileira	10,26	2	0,72%
Analfabetismo	10	1	0,36%
Construtivismo	11	1	0,36%
Religião	12,15,91,92,112,127	6	2,17%
Paradigma	13,15	2	0,72%
Engenharia	14	1	0,36%

Autonomia	14,18	2	0,72%
Educação popular	16,20,46,86,105,106,114,120.	8	2,90%
Exclusão	16	1	0,36%
Projeto pedagógico	17,21	2	0,72%
Política	19,59,63,74,98,102,126.	8	2,90%
Alfabetização adultos	22,39,56.	3	1,09%
Ensino de ciências	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	10	3,62%
Currículo	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	13	4,71%
Paradigma da comunicação	29	1	0,36%
Ética	31,33,44,50,61,66,83	7	2,54%
Comunicação	32,73,90,118.	4	1,45%
Educação infantil	32	1	0,36%
Epistemologia genética	36	1	0,36%
Movimentos sociais	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	10	3,62%
Interdisciplinaridade	40,103,123.	3	1,09%
Terceira idade	40,103,123.	3	1,09%
Prática de ensino	43,47.	2	0,72%
Formação professores	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	15	5,43%
Cooperativismo	49,121.	2	0,72%
Sexualidade	52,81,99.	3	1,09%
Educação especial	53	1	0,36%
Inclusão	62.	1	0,36%
Educação ambiental	64,101,108,122.	4	1,45%
Trabalho	65,84.	2	0,72%
Universidade	73,123.	2	0,72%
Liberdade	76.	1	0,36%
Planejamento	79.	1	0,36%

Violência	95.	1	0,36%
Psicanálise	104.	1	0,36%
América Latina	129.	1	0,36%
Psicologia social	131,132.	2	0,72%
Prática pedagógica	80,88,99,130.	4	1,45%
Leitura	132.	1	0,36%
Cidadania	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	9	3,26%

Como podemos frisar na tabela anterior, dentre das 54 principais temáticas abordadas nas teses, as mais frequentes se referem a: a) Educação (9.42%), Pedagogia Paulo Freire (6.88%), Saúde (6, 52%), Formação de professores (5,43%), Currículo (4,71%), Filosofia (4,35%), Movimentos Sociais (3,62), Alfabetização (3,62%), Diálogo (3,62%), (3,62%) e Ensino de ciências (3,62%). Outras temáticas se apresentam em menor frequência, como são as de Cidadania, Política, Educação popular, Meios de Comunicação e Religião. O amplo leque de temáticas indica o caráter multidisciplinar da obra de Paulo Freire. Tal característica se confirma na variabilidade de áreas de concentração dos programas onde as teses foram defendidas, dado que se visualiza na próxima tabela.

Tabela #3: Áreas de concentração onde foram defendidas as teses de Doutorado sobre Paulo Freire

Área de concentração	
Educação	79
Enfermagem	6
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	5
Teologia	3
Educação Escolar	2
Geografia	2
Letras	2
Ciências da Comunicação	2

Psicologia	2
Ciências da Saúde	2
Ciências Sociais	1
Ciências da Religião	1
Ciência Ambiental	1
Desenvolvimento Sustentável	1
Saúde Coletiva	1
Comunicação Social	1
Enfermagem em Saúde Pública	1
Desenvolvimento Agricultura e Sociedade	1
Psicologia Social	1
Psicologia da Educação	1
Sociologia	1
Comunicação e Semiótica	1
Educação Científica e Tecnológica	1
Saúde Pública e Meio Ambiente	1
Escola de Comunicação e Artes	1
Comunicação	1
Filosofia	1
Engenharia de Produção	1
História	1
Medicina	1
Agronomia (Produção Vegetal)	1
Não Informado	9
Total:31	138

Os registros sinalizam que as 31 áreas de concentração revelam o predomínio das áreas de Educação (57,2%). O percentual corresponde a 59 departamentos ou áreas temáticas dos programas de pós-graduação, em que se abriga a maior parte das teses sobre o autor. Registram-se, também, outras áreas que merecem destaque: Saúde (15), Linguagem e Comunicação (10) e Ciências Sociais (6). Um resultado da pesquisa que chama a atenção é a ênfase na produção de tese e dissertações pesquisadas sobre Paulo Freire sobre a saúde. Isso poderia ser explicado, em parte, pela importância da abordagem de Paulo

Freire de temas como os de diálogo, educação popular, educação de adultos, emancipação, libertação, cultura popular, política e meios de comunicação que influem a área da saúde.

O estado da arte é ampliado com base nos registros já sistematizados no Apêndice #3. Ali se destacam, além do título, os seguintes itens: a) Problema e questão principal; b) Fontes e métodos; c) Resultados e conclusões. Esses registros recebem organização em função das temáticas predominantes. Assim, se agrupam os resumos e os registros em torno dos temas predominantes. Por exemplo, as teses que tratam de educação são analisadas em função dos problemas, das questões abordadas, das fontes e metodologias utilizadas, dos resultados, respostas e conclusões. Os temas minoritários se reagrupam segundo a proximidade que mantêm, com vistas a facilitar a organização e apresentação das análises.

O presente capítulo, dedicado à apresentação da caracterização da produção de teses, tomando como estratégia o “estado da arte”, permite a realização de confrontos entre as temáticas predominantes e o pensamento de Paulo Freire, a pertinência das referências de sua obra, das metodologias e das teses defendidas com relação à coerência com a visão de mundo e as categorias geradoras do pensamento do pensador.

Os resultados desse estudo foram elaborados sobre o universo das 138 teses. Procurou-se nos textos a presença da visão de mundo e das categorias geradoras de Freire. Para tanto, selecionamos no anexo 03, alguns temas centrais, com base nas palavras-chave. Foram selecionadas as palavras: educação (26 teses), pedagogia (19) e alfabetização (10), consideradas próximas entre si. Também com frequência significativa, mas consideradas alternativas, foram selecionadas as palavras-chave saúde (18), educação popular (8) e educação ambiental (4)

Três (70, 75,76) das teses sobre educação e pedagogia destacam o diálogo como categoria mais importante. Entretanto, essa categoria se articula com outras, também de grande significado no universo freireano, tais como liberdade, luta

democrática e política para a humanização, diálogo com o mundo. Vejamos alguns. Primeiramente, a tese 75 sugere que “As ideias de Paulo Freire na formação de professores de matemática direcionam uma prática pedagógica na luta democrática e política para a humanização, tendo o diálogo como princípio educativo. Em seguida, a tese “Diálogos e reflexão” (75) trabalha a composição da interface dialógica (David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin). Defende que o diálogo se configura como tema comum e como ferramenta. Observa-se, nela, a emergência de temas como liberdade, consciência, criatividade, ética e responsabilidade, denominados como grandes temas humanos. Por isso, são entendidos como maneiras de compreensão da vida por conterem interesses, necessidades e motivações humanas compartilhadas. Por fim, a tese “Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia” (76) se refere à utilização dos livros-epístolas. Enfatiza a opção preferencial de Paulo Freire pelos analfabetos (oprimidos). Atribui relevância ao engajamento do pensador nos programas verdadeiramente revolucionários de descolonização, como foi o caso de Cartas à Guiné-Bissau (1977). Na tese, destaca-se, também, o diálogo:

Portanto, sua “essencialidade” constrói-se sobre a categoria do diálogo. Em outras palavras, a carta tem como imperativo categórico a relação dialogal. Certamente, está, aí, uma forte razão para que ele recorresse tanto a essa forma de escrita, já que o eixo estruturante de suas concepções é o diálogo. Ele utilizou a carta como um meio de formação permanente do educador e como uma poderosa ferramenta para dialogar com o mundo. (tese 76)

Categorias como, por exemplo, “Realidade”, apenas têm uma única ocorrência, referindo-se à utilização da música no trabalho pedagógico, na relação entre arte e cultura. Aqui, a tese 7, explicita que “Propõe ao professor de língua portuguesa o uso das canções analisadas apenas como possibilidades metodológicas, pois cada um deve partir de sua própria realidade”. (Tese 7) Duas teses destacam as relações e articulações entre a categoria “Liberdade” e noção de diálogo. Por exemplo, a tese sobre “Violências no contexto escolar: um olhar freiriano” destaca:

O trabalho aponta para a escola pública e popular, fundamentada em concepções e práticas críticas e progressistas de educação, que deve constituir-se

(historicamente) como espaço de conscientização, luta e enfrentamento das várias manifestações de violência que afligem e atingem seus sujeitos. Um dos caminhos férteis é o diálogo, a educação dialógica e libertadora (tese 95).

Outro exemplo encontra-se na tese “Efeitos a longo prazo do método Paulo Freire”. Destaca-se, como resultado, “a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, associados à aprendizagem da língua escrita possibilitam o desenvolvimento de esquemas cognitivos que permitirão ao aprendiz utilizar melhor a língua escrita na compreensão do meio em que vive, agindo e interagindo de forma a poder influir na construção da história do seu tempo”. (tese 23)

O bloco de teses que tem a palavra-chave “Saúde”, também se caracteriza pela predominância da categoria diálogo. A tese “Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias” sugere que a educação popular é uma atividade que reorienta a globalidade de suas práticas da saúde. Verificou-se que a identificação e acompanhamento diferenciado utilizando a educação popular pode significar uma importante estratégia de ampliação do combate às doenças infecciosas e parasitárias. (tese 20)

Na tese “Eficácia da educação conscientizadora no controle da hipertensão arterial sistêmica” demonstraram-se que, no grupo de estudo ocorreram modificações no tratamento não farmacológico, tais como: maior compreensão sobre a doença, abandono do hábito de fumar e a prática de exercício físico. Contatou-se, ainda, que no programa educativo utilizado, o diálogo com o grupo de estudo levou o paciente a assumir, com maior seriedade, o tratamento, trazendo melhores resultados no que concerne aos valores pressóricos, à assiduidade às consultas ao ambulatório de Hipertensão Arterial e à adesão ao tratamento não farmacológico, quando comparadas ao grupo controle (tese 30).

Na tese “Promoção da saúde e *empowerment*” da mulher: modelo de metodológico de pesquisar – cuidar” (tese 41), as conclusões indicam que “foi revelado que o cuidado dialógico - libertador, envolve sensibilidade, criatividade, dialogicidade e ética como características essenciais, é capaz de contribuir com um novo modo de pensar, agir e sentirão.” (tese 40). A tese “Aprendizagem em

enfermagem na área saúde da mulher: evidências nas dimensões ética, social e crítica” constata que a aprendizagem desenvolveu-se, notadamente, no âmbito da ginecologia e obstetrícia. Aponta, então, que “Portanto, as evidências nas dimensões ética, social e crítica, apresentaram-se com algumas facilidades e sucessos, mas, com lacunas e dificuldades que poderão ser minimizadas e/ou sanadas, a partir de um planejamento negociável entre pares”. (tese 44). O diálogo é associado a dimensões éticas, sociais e críticas.

Outra pesquisa, no campo da saúde, é o estudo “Da informação à educação em saúde: a CIPA e sua atividade educativa em uma empresa de Ribeirão Preto, SP.” Revela a falta de diálogo:

“faltou a compreensão por parte dos “cipeiros” das atribuições da CIPA, em relação à educação em saúde, bem como os conceitos básicos em saúde do trabalhador. As práticas educacionais se caracterizaram, por serem anti-dialógicas e domesticadoras, tanto nas reuniões, como nas SIPAT’s. Apesar de tudo isso, os “cipeiros” conseguiram executar minimamente algumas ações educativas. Essas práticas formais e informais que buscaram contribuir para que os trabalhadores tivessem mais conhecimento sobre acidentes e sobre a saúde, não conseguiram, porém, torná-los mais conscientes efetivando, dessa maneira, a prevenção”. (tese 80).

A categoria de realidade ou “ser situado e datado” aparece em teses que expressam o interesse no contexto de vida na formação da saúde de enfermeiros para compreender suas atuações comprometidas com a qualidade e eficiência da sua formação (tese 48). Igualmente, a tese “Desenvolvimento de pesquisa-ação com caminhoneiros de estrada: trabalhando na problematização as questões voltadas à Sexualidade, DST/AIDS e Drogas” (tese 52) considera que as condições que envolvem o uso de álcool e anfetaminas (para reduzir o sono) fazem parte do cotidiano de alguns destes profissionais. E, por isso, se constituem em fatores de vulnerabilidade, uma vez que sob o efeito da bebida, nos pontos de paradas para descanso, alguns se envolvem com prostitutas. Além da base na cultura machista, levam muitos a se envolverem no sexo sem proteção ou em

aventuras, como forma de mostrar sua virilidade a qualquer custo, tornando-se, deste modo, vulneráveis a DST/AIDS.

Outra tese, “A saúde do trabalhador na rede de atenção básica de saúde: construindo viabilidades a partir de um projeto pedagógico” considera a análise crítica sobre a situação de saúde dos trabalhadores e da sua própria condição de trabalhador. O Módulo do projeto pedagógico com base em Freire mostrou-se ferramenta que permitiu ampliar a discussão e o debate com os atores locais e centrais sobre a incorporação da Saúde do Trabalhador (ST), na rede de atenção básica, em consonância com os princípios e diretrizes do SUS (tese 65).

Outras teses consideram a contribuição de Freire às práticas pedagógicas e ao papel do professor como agente multiplicador em projetos de educação para a saúde, com comunidades de surdos. (tese 81). As teses sobre a saúde também compartilham as categorias de projeto futuro, ou de inconclusão e liberdade humanas. Por exemplo, “Paulo Freire e Habermas: A Emancipação na Práxis Comunicativa” (tese 8) destaca a categoria reflexão que perpassa a ação dos homens frente ao objeto do mundo. Explicita que “Tal sentido implica a conseqüente libertação humana que se desvanece sob a força manipuladora efetivada pelo relacionamento objetivante com a alteridade” (tese 8). Na tese “Processos de participação para o controle social em comissões locais de saúde: educar-se no cotidiano”, a participação é uma categoria vinculada à descoberta de novas realidades. Clarifica que,

“As pessoas acessaram informações, desenvolveram novas percepções e novas habilidades. Perderam o receio de se expor e aprenderam a se expressar, opinar, sugerir, argumentar, colaborar e criar estratégias para viabilizar propostas. Tais transformações revelaram as possibilidades de aprender sobre participação, interação e política pública: aprender a prática, aprender na prática e aprender a partir da prática.” (tese 110).

As teses sobre Educação popular (16,20,46,86,105,106,114,120), priorizam as categorias de realidade e de liberdade, entendidas como possibilidades postas no futuro. A categoria realidade permeia algumas das

teses sobre educação popular. A pesquisa intitulada “Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias” considera as condições concretas da realidade como base a educação em saúde. Sugere que as deficiências nos serviços de saúde e as intensas e frequentes manifestações de doenças infecciosas e parasitárias são consequências de problemas mais profundos na vida familiar. Tendem a se concentrar em famílias em situações especiais de crise, marginalizadas da rotina de atendimento de saúde orientado pela demanda espontânea. O estudo aponta que “Os problemas dessas famílias em situação de risco eram muito profundos e complexos para serem curados, mas não para serem cuidados. Verificou-se que a identificação e acompanhamento diferenciado a estas famílias podem significar uma importante estratégia de ampliação do combate às doenças infecciosas e parasitárias”. (tese 20)

Outras pesquisas também enfatizam as condições econômicas. Por exemplo, a pesquisa “Dimensões educativas em projetos de economia popular: fé, economia e educação em projetos apoiados pela IECLB” revelou a centralidade do desenvolvimento entre as dimensões econômicas, educativas e teológicas no desenvolvimento desse subsistema econômico pelas famílias de agroecologistas da região Sudeste do Rio Grande do Sul (tese 46). Também é o caso da tese “O sabor agridoce da reforma agrária em Pernambuco: refletindo sobre a experiência de Chico Mendes e nova canaã em Tracunhaém/PE”. A tese conclui que

grupos que constroem uma ação mais interativa entre as iniciativas de acompanhamento técnico-econômico e as de caráter educacional participativo tenderam a construir relações sociais de solidariedade, reciprocidade e confiança mais fortes, o que acarreta expansão das condições de geração de capital social de forma significativa. A expansão destas habilidades e o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos foram capazes de promover e aumentar o poder de barganha, contraposição e reivindicação destes grupos, com vistas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental local de forma mais harmoniosa. (tese 86)

A categoria liberdade também adquire relevância nas teses sobre educação popular. A tese “Criatividade em Educação Popular: Um diálogo com Paulo Freire”, conclui que

Pode-se perceber que criatividade não delimitando a razão política da prática educativa por si mesma, exige a força de trabalho humana para criar os limites epistemológicos, teórico-filosóficos que vão atribuir sentidos às relações de homens e mulheres com o mundo, tornando a ação criativa uma prática mais democrática ou mais autoritária. Portanto serão as atitudes de homens, de mulheres que tornarão a ação criativa uma prática mais libertadora ou mais opressora. Em educação popular, o esforço ético que solidariza as práticas humanas à libertação das gentes, pressupõe criatividade libertadora. (tese 105)

A perspectiva crítica e emancipatória também se apresenta na tese “Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social” A tese se configura a partir da crítica ao cidadão e sua assunção como ideal formativo, afirmando que é o sujeito social, conceito oriundo do pensamento de Paulo Freire, e não o cidadão, propósito da teoria da sociedade de Jürgen Habermas, que constitui o horizonte de formação da Educação Popular, por coerência com seus princípios fundantes. (tese 106)

A relação horizontal do diálogo e com a formação crítica e responsável dos sujeitos também se destaca na tese “Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática”, ao salientar que

A investigação aponta para avanços em direção à construção de um poder compartilhado na gestão escolar e de um relacionamento menos verticalizado entre os envolvidos. Porém, revela dificuldades no processamento do currículo em ação no sentido de conciliar a liberdade, a responsabilidade, a espontaneidade e a necessidade de oferecer aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental conhecimentos sólidos que lhes possibilitem uma formação consistente e crítica. (tese 114)

As teses sobre Educação ambiental (64,101,108, 122.) destacam as categorias dialogicidade, emancipação e participação. Na tese “Pensando a educação ambiental com referência à teoria de Humberto Maturana: a vivência do espaço relacional na comunidade de Samambaia/DF”, a

participação e a organização dos produtores de plantas medicinais se fundamentaram nas teorias de Maturana, Paulo Freire e Martin Buber, teoria que se interligam pela dialogicidade e consideram as dimensões humanas bio-psico-culturais entrelaçadas. (tese 64)

A tese “Metaforizando a vida na terra: um recorte sobre o caráter pedagógico do teatro - fórum e sua mediação nos processos de transição agroecológica e cooperação de Rio Grande/RS” valida a linguagem popular do Teatro-Fórum como ferramenta metodológica capaz de mediar as narrativas dos sujeitos de pesquisa para a recriação da própria realidade. O esforço teórico sobre uma das reflexões centrais deste trabalho – a emancipação humana – apresenta-se de forma articulada com o seu corpus empírico, que expõe e procura compreender as narrativas dos grupos-sujeitos, especialmente, nas performances de teatro. (tese 101)

Na tese “Emancipação e ambientalismo: um estudo sobre fundamentos para uma educação ambiental crítica” confirma-se as categorias de ser-no mundo e projeto inacabado que fundamentam os questionamentos e as esperanças projetadas na educação ambiental emancipatória (tese 108). Também na tese “Comissões Próprias de Avaliação: controle ou emancipação?”, os resultados indicam que as categorias de participação e autonomia servem de critério para denunciar nas Comissões Próprias de Avaliação as práticas que fazem parte do modelo de avaliação que ignoram a participação, caracterizando o processo de auto-avaliação institucional como procedimento de controle. (tese 122)

Em síntese, o balanço realizado toma como amostra as pesquisas sobre Educação, alfabetização e pedagogia. As teses destacam o diálogo como categoria mais importante. As categorias “realidade” com apenas uma ocorrência e a categoria “liberdade” presente em duas teses destacam conteúdos articuladas com o diálogo. A categoria diálogo também predomina nas teses que têm a palavra-chave “Saúde”. A categoria realidade ou “ser situado e datado” aparece em algumas teses que expressam o interesse no

contexto das condições concretas do desenvolvimento da vida. As teses sobre saúde também compartilham as categorias de projeto futuro, ou de inconclusão e liberdade humana, mas em menor intensidade. As teses sobre Educação Popular priorizam as categorias de realidade e de liberdade, entendidas como possibilidade postas no futuro. As teses sobre Educação Ambiental destacam a categoria da dialogicidade, emancipação e participação.

Os resultados indicam a importância da categoria “diálogo” e sua fundamentação na concepção antropológica de “ser-com-outros”. O diálogo é assim entendido nas teses que tem como temática central a educação, a pedagogia, a alfabetização, a saúde e a educação ambiental. Já a categoria “realidade” ou “situação concreta” que se fundamenta na perspectiva antropológica de “ser-no-mundo” somente é predominante nas pesquisas cuja temática central se atém à Educação Popular. A categoria liberdade/libertação, com fundamento na concepção antropológica de “ser-inconcluso”, está presente nas diferentes temáticas, mas em forma menos incisiva.

Considerando essas categorias como indicadores da visão de mundo predominante no pensamento de Paulo Freire, as pesquisas se apropriam da categoria “diálogo” em forma intensa. Entretanto, tratam de forma parcial as outras categorias geradoras, “realidade”, e “liberdade/libertação”. Tal registro indica a apropriação parcial da visão de mundo, centrada na realidade concreta e nas condições humanas de “ser-no-mundo”, “ser-situado” e “ser datado”. Indica, ainda, a apropriação parcial da visão histórica do homem, como projeto ou como ser que visa “ser-mais”, em busca da superação das condições de opressão e da construção de um projeto de liberdade.

3.3. Análise epistemológica da produção de teses sobre Paulo Freire

Esta segunda parte dedica-se à apresentação dos resultados das análises epistemológicas com base na seleção de 28 teses. As teses correspondem a 20% da produção (ver no apêndice 08 a planilha das teses selecionadas). A amostra foi escolhida de acordo com os critérios anunciados na introdução. Foi possível localizar a totalidade das teses, na sua maioria em forma digitalizada junto ao sistema do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – IBCT com links para as bibliotecas digitais das IES ou dos programas de Pós-graduação onde a tese foi defendida. A leitura analítica de cada tese se pautou por uma ficha de registro (ver resumo da planilha na apêndice #9) e por um protocolo de preenchimento (ver apêndice #10). Para o preenchimento da ficha de registro foram necessárias duas fontes: a) o texto completo da tese e b) o Curriculum Lattes do autor da pesquisa.

Os dados coletados correspondem ao seguinte grupo de informações:

a) descrição, caracterização da tese (Itens a-j da planilha). Inclui dados tais como: autor e seu registro na plataforma Lattes, título da tese, ano de defesa, orientador, universidade, programa, área de concentração ou departamento onde foi defendida e agência financiadora, no caso de bolsa. Com esse grupo de informações foram caracterizadas as obras analisadas;

b) informações sobre as características temáticas das teses (itens k-p da planilha). A planilha de registro tem espaço para o resumo, os títulos, as principais palavras-chave que identificam as temáticas abordadas, os objetivos e a formulação do problema que delimitam os focos de estudo;

c) informações sobre a caracterização das metodologias utilizadas nas teses (itens q-s da planilha). Registram-se o tipo de fontes utilizadas, as técnicas de coleta, sistematização e análise das informações e dados, assim como os principais procedimentos;

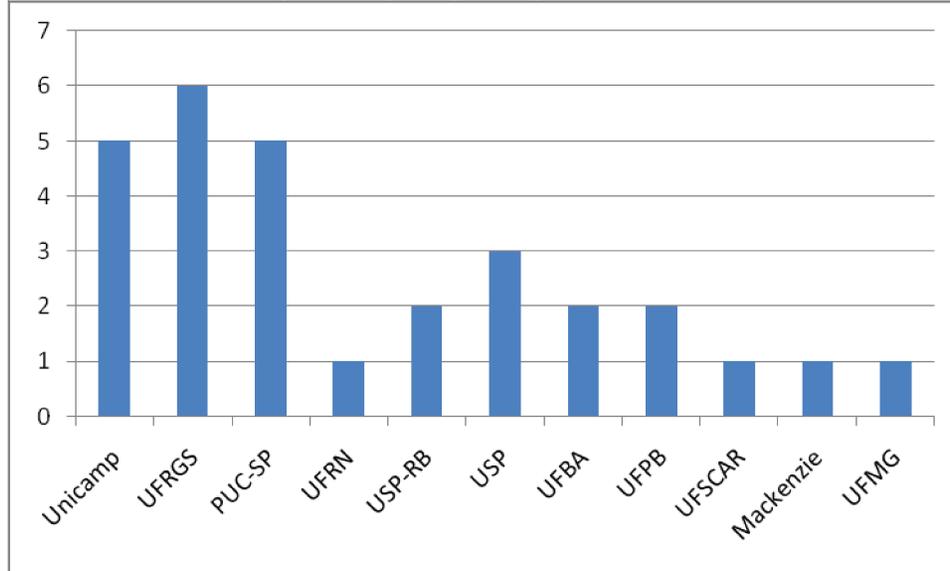
d) Informações sobre os principais resultados da pesquisa e a construção das respostas aos problemas; perguntas que deram origem à pesquisa (itens t-v da planilha). Nesses itens, também se registram recomendações e principais conclusões;

e) informações relativas à interpretação e discussão dos resultados (itens da planilha), tais como teorias utilizadas, obras de Paulo Freire citadas, referências a outros autores que fundamentam a interpretação e críticas a outras teorias ou interpretações;

Uma vez coletados todos os registros estes foram agrupados, segundo diferentes temáticas predominantes. Com este procedimento buscou-se atender ao objetivo central da pesquisa de analisar o impacto e as diferentes leituras e apropriações da obra de Paulo Freire nas pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no período de 1987 à 2010, considerando instituições, áreas de concentração, temáticas predominantes, assim como categorias e visão de mundo que fundamentam essas pesquisas.

Considerando os resultados da amostra de teses, alguns dados são destacados. Com relação à caracterização da amostra, a titulação indica as instituições e os programas de pós-graduação onde se produzem as pesquisas

Gráfico #1
Produção de pesquisa por universidade

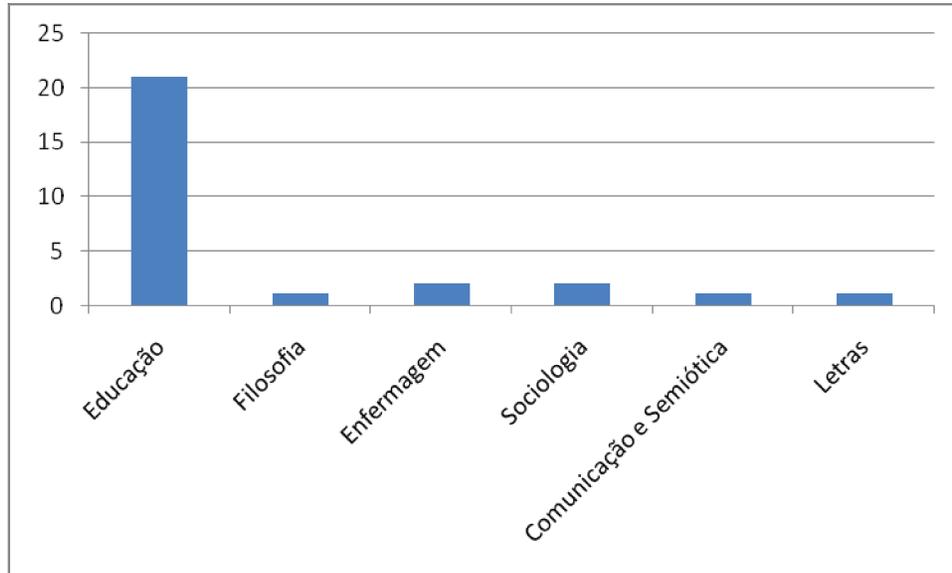


O gráfico mostra a distribuição da amostra em 11 instituições. Concentra em quatro universidades da região sul e sudeste, a maior parte das pesquisas, com 21 Pesquisas (UFRGS, Unicamp, PUC-SP, USP e USP-RP). À semelhança com o levantamento inicial, a produção destacada da Unicamp e da PUC-SP se deve à presença de Freire como professor e orientador nos programas sediados nas duas universidades. Nesse gráfico, destaca-se também a produção da região nordeste (5), representada em três universidades federais (UFRN, UFBA, UFPB)

Com relação às áreas de concentração dos programas onde as pesquisas foram defendidas, o gráfico a seguir mostra seis (6) grandes áreas utilizadoras das obras de Paulo Freire. Este dado confirma o impacto dessas obras em áreas além da educação.

Gráfico #2

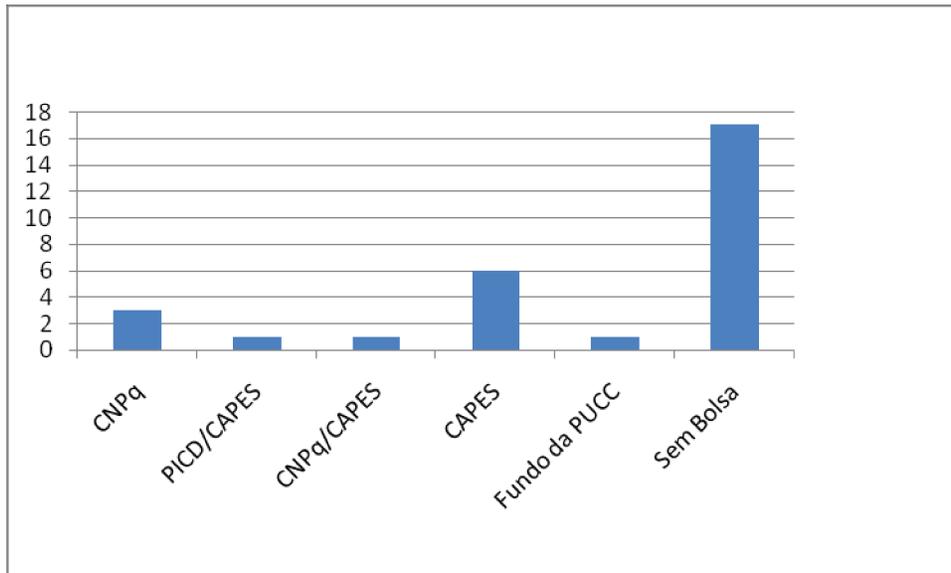
Áreas de concentração em que se utilizam as obras de Paulo Freire



O gráfico indica a concentração na área da educação. Dado esperado, já que as obras do autor, na sua maioria, se referem a essa área. É indicador do impacto da obra o fato de ser utilizada em outras áreas como enfermagem, sociologia, filosofia, ciências da linguagem e comunicação.

Os outros dados foram apurados com relação à caracterização das pesquisas e as condições da sua produção. Dados com relação à utilização de recursos públicos na forma de bolsas para a realização das pesquisas são apresentados no próximo gráfico.

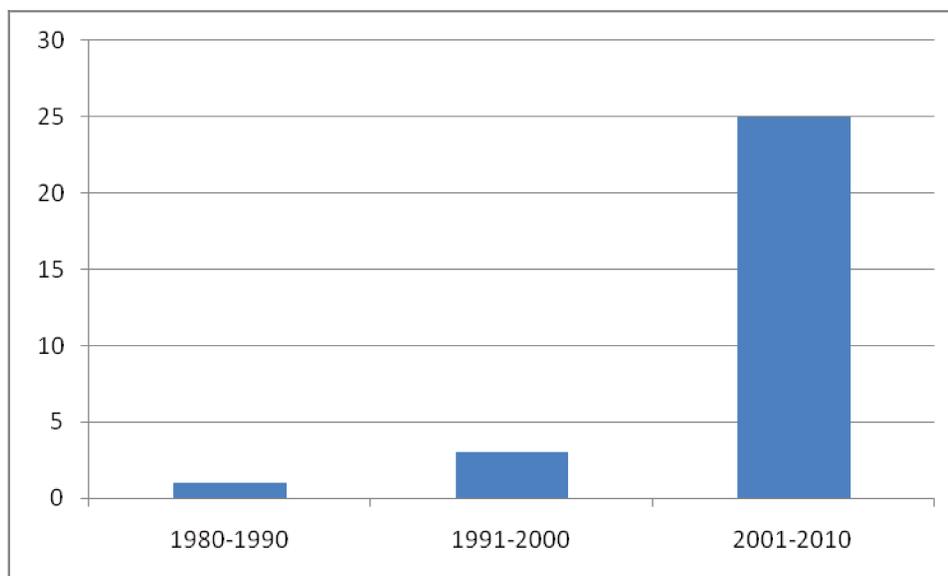
Gráfico #3
Agência de Fomento (bolsa).



O Gráfico #3 mostra a quantidade de pesquisas com suas respectivas agências de fomento. A maioria das pesquisas foi realizada sem bolsa, entretanto, destacam-se as agências CAPES e CNPq que, juntas, financiaram mais de um terço da produção científica analisada.

Outros dados sobre a caracterização da pesquisa são indicadores da abrangência da produção em torno da obra de Paulo Freire. Dado que também é indicador de impacto, relativo a três décadas, com substantiva concentração na década dos anos 2001-2010.

Gráfico #4
Ano de defesa.

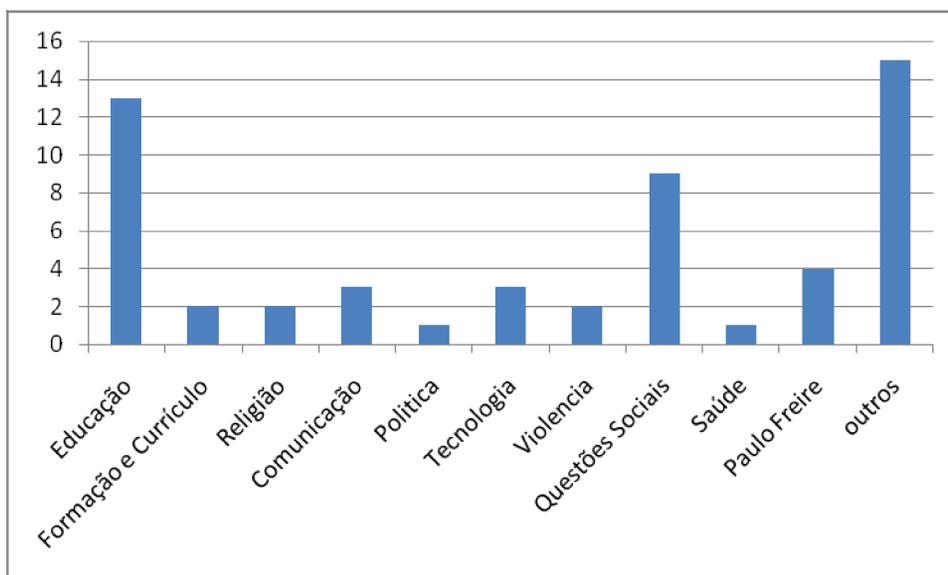


Os indicadores da concentração na última década justificam-se pela expansão dos programas de pós-graduação no país e, certamente, a divulgação da obra de Paulo Freire. Contribuiu, ainda, sua apropriação nos grupos de pesquisa e nas áreas de concentração que estudam a problemática da educação popular, os movimentos sociais e a busca de novas formas de comunicação com os sujeitos históricos vinculados às classes populares. É o caso das pesquisas vinculadas à área da saúde que encontram nas obras de Freire suporte para novas práticas de educação. Nelas, o diálogo e os processos de conscientização são apropriados para obter maior compromisso dos participantes.

A caracterização epistemológica da amostra de teses compreende as temáticas predominantes identificadas através das palavras-chave. O gráfico a seguir ilustra o predomínio de temáticas às quais a obra de Paulo Freire não apenas dá suporte epistemológico, mas também oferece categorias de análise e perspectivas filosóficas para a compreensão dos problemas abordados pelas pesquisas.

Gráfico #5

Palavras-chave (amostra)



O Gráfico acima mostra a quantidade de palavras-chave organizadas por temas predominantes. A temática da educação se mostra predominante, mantém coerência com outros dados registrados e com as áreas de concentração dos programas onde foram defendidas as teses.

Com relação às principais temáticas abordadas na amostra das pesquisas, temos em destaque as obras que discutem o discurso pedagógico, as práticas escolares, as práticas curriculares, o cotidiano da vida escolar, as abordagens construtivistas, as ações políticas no contexto escolar, a pedagogia libertadora, a criatividade, a educação popular e a alfabetização, e a formação do professor. Outras temáticas relacionadas às atitudes éticas e de compromisso, tais como, a educação dos menos favorecidos, o diálogo como solução para os conflitos, os estudos sobre a violência, e a cultura religiosa. Outras temáticas completam o quadro de prioridades: promoção da saúde, uso de tecnologia para a educação e

para o bem estar social, e questões sociais e políticas da educação. Com relação às problemáticas que motivaram as pesquisas, encontram-se, com destaque, os conflitos entre teoria e prática, entre o discurso pedagógico e a prática política; os desafios da formação do professor construtivista, os conflitos entre “saber local” e “saber global”. Verifica-se, ainda, o uso de estratégias dialógicas para transformar a pedagogia libertadora de Freire em realidade. Percebem-se, também, as maneiras de trabalho em educação especial, além dos desafios da promoção da saúde e das novas práticas pedagógicas como o uso de tecnologias.

Com relação aos objetivos destacam-se os que se referem ao diagnóstico sobre a formação de professores, os problemas na educação especial, e a compreensão das razões de analfabetismo. Outros objetivos também se atêm ao desvelamento das condições para a educação popular, à interpretação das condições históricas das práticas pedagógicas, à construção de alternativas libertadoras. Outros ainda se referem à criação de ambientes confortáveis para o desenvolvimento pedagógico e promoção da saúde, para a luta contra as faces da violência no contexto escolar, para a reflexão sobre a emancipação humana, para os direitos humanos e para as relações entre educação e política. Com relação às fontes de coleta de dados destacam-se obras de Paulo Freire e de outros autores que dialogam, tais como Habermas, Goldmann, Levinas, Lukacs e Papert. Utilizam-se, também, observações em salas de aulas de escolas públicas, entrevistas com educadores e agentes de saúde, bibliografias religiosas e diálogo gravado com Paulo Freire.

No tocante às técnicas predominantes para a coleta e análise de dados utilizou-se amplamente a pesquisa bibliográfica. Outras técnicas foram a etnografia, análises de discursos, pesquisas de campo, pesquisas qualitativas, pesquisas ação e a dialética materialista.

As conclusões principais das teses nos levam a perceber que é possível transferir o discurso autoritário para o dialógico. Percebe-se, ainda, que o homem

se insere no mundo e a partir dessa realidade constrói seu projeto de vida. Verifica-se que os leigos podem viver o cristianismo sabendo o que é ser cristão. Percebe-se que o indivíduo realiza sua humanidade no mundo e com os outros e que a reflexão é o que garante o acesso a uma educação de qualidade social para todos. Detecta-se que não existem receitas para a formação dos educadores, apenas caminhos que possivelmente devem ser seguidos. Nota-se que a educação popular é uma alternativa crítica na ética universal do ser humano e que as propostas de reduzir os níveis de analfabetismo no Brasil eram carentes de significação para os analfabetos. Aferiu-se que os processos educativos não-formais são capazes de contribuir para o amadurecimento da democracia e que, coletivamente, nos tornamos capazes de superar a opressão.

Como principais recomendações, as teses apontam: assumir uma politização; aumentar as práticas participativas e tomadas de decisões colegiadas; dar ênfase a interdisciplinaridade; esquivar-se dos autoritarismos. Para desprender-se dessas resistências são necessárias atenção e disponibilidade para aprender, evidenciar as diferenças para atendê-las efetivamente, formar pessoas para que trabalhem e prosperem, implementar nas práticas pedagógicas o diálogo como prática da liberdade. É mister deixar ruir preconceitos pedagógicos para que se caminhe para a intensidade do presente. É preciso recriar nosso imaginário e atender para que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade voltada para interesses sociais.

No que se refere às teorias utilizadas ou elaboradas, as teses interpretam seus resultados à luz das seguintes teorias: Discurso Pedagógico, Educação precedendo a política, Formação profissional de Leigos, Educação libertadora, Educação social, Educação Popular, Construtivismo, Arquivismo, Pesquisa participante, Bilinguismo, Educação preventiva contextualizada, Círculos de Cultura, Processo de emancipação, Pedagogia democrática e autônoma, Formação Contínua, Meta-arqueologia, Psicanálise, Práticas Sociais, Processos Educativos por Centros de saúde, Análise de Conteúdo, Construção da identidade

religiosa, Educação Não Formal, Tecnosfera, Psicofera, Cooperativismo, Prática discursiva e Currículo. Essas teorias dialogam com as principais obras de Paulo Freire (ver apêndice #12), com destaque para a Pedagogia do oprimido, utilizada em todas as teses da amostra.

Com relação às referências a outros autores que fundamentam a interpretação, destacam-se a Ética de libertação latinoamericana de Emmanuel Lévinas, Epistemologia genética de Jean Piaget, Multiculturalismo de Canen, Perspectiva dialógica de David Bohm e Mikhail Bakhtin, O Conceito de Tecnologia de Vieira Pinto, a "Matemátização" de Ubiratan d'Ambrosio, a sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Souza Santos, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a Palavra vazia e a palavra plena de Jacques Lacan, a Teoria crítica da sociedade: problematizando o cidadão da esfera pública de Jürgen Habermas, Teoria do Cotidiano de Michel Maffesoli, Socialização primária de Peter Berger, Boaventura de Sousa Santos; a possível construção da Ética da Libertação. A noção de esfera pública proposta por Jürgen Habermas e o conceito construcionista de Seymour Papert também são utilizados.

Com relação às principais concepções ou categorias relacionadas com o pensamento de Paulo Freire desenvolvidas nas teses, destacam-se o diálogo, a circularidade entre educação e política, a educação libertadora, a conscientização, a alfabetização de adultos, os círculos de cultura e a educação popular.

CONSIDERAÇÕES DA CHEGADA E OS NOVOS OLHARES QUE NASCEM NO HORIZONTE DA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

A elaboração das conclusões está pautada pelas questões que orientaram a pesquisa. Entendemos que a forma de destacar os principais resultados e de relacionar a problemática abordada com os achados do estudo aqui proposto deve obedecer à relação entre as perguntas que sintetizam a problemática e as respostas encontradas nas fontes e nas análises dos conteúdos nelas explicitados.

As questões inicialmente formuladas são:

- Como se configura a presença do pensamento de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e como essa produção lida com os conhecimentos científicos e filosóficos relacionados com as principais obras desse autor?
- De que forma as pesquisas que tomam as obras de Paulo Freire como referência apresentam congruências, ou não, entre os conteúdos citados e/ou referenciados e as teses filosóficas e políticas do pensamento de Paulo Freire?
- De que maneira a apropriação da obra de Paulo Freire apresenta desdobramentos para a construção de novas perspectivas científicas e novas teorias da educação perante o quadro da produção científica no contexto do Brasil?

Essas questões sintetizam-se em conteúdos que justificam o título “Impacto do Pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de Pós – Graduação no Brasil (1987 – 2010). Em relação ao título, os resultados trazem indicadores do impacto

das obras do autor na produção de dissertações e teses. Os resultados indicam que o pensamento de Paulo Freire está presente em forma direta (palavras-chave) em 233 dissertações e 138 teses, localizadas em 32 diversas universidades. Esses dados ultrapassam as expectativas iniciais, já que um autor da área da educação poderia se limitar a algumas pesquisas localizadas apenas nessa área. Entretanto, a influência de Freire se estende a outras áreas, como se verifica nos dados sobre as temáticas e as áreas de concentração dos programas de pós-graduação, localizados em diversas universidades das várias regiões do Brasil.

As principais temáticas se referem à Educação (9,42%), Pedagogia Paulo Freire (6,88%), Saúde (6,52%), Formação de professores (5,43%), Currículo (4,71%), Filosofia (4,35%), Movimentos Sociais (3,62), Alfabetização (3,62%), Diálogo (3,62%), (3,62%) e Ensino de ciências (3,62%). Outras temáticas se apresentam com menor frequência, tais como, Cidadania, Política, Educação popular, Meios de Comunicação e Religião. O amplo leque de temáticas indica o caráter multidisciplinar da obra de Paulo Freire e o impacto da sua obra no estudo de um universo amplo de problemas da educação e a sociedade.

Com relação à amostra de teses, os dados indicam que 46% das teses que toma como referência a obra de Paulo Freire se encontram em 15 universidades federais, dentre as quais se destacam as universidades UFGS (8,70%), UFCE (5,07%) e UFBA (4,35%). 40,63% da produção se localizam em 13 universidades particulares, dentre as quais se destacam a PUC-SP que abriga o maior indicador de pesquisas (22,46%). Dentre as universidades estaduais que respondem por 9,38% da produção se destaca a Unicamp com 9 teses (6,52%). Outra informação que complementa as instituições e as áreas de concentração se refere à participação de 123 orientadores que se destacam no quadro das universidades por terem assumido trabalhos vinculados a um autor específico.

Complementam os resultados anteriores, os registros sobre as 31 diversas áreas de concentração onde foram defendidas as teses sobre Freire. O predomínio está nas áreas de educação (57,2%) que correspondem a 59 departamentos ou áreas temáticas dos programas de pós-graduação que abrigam

a maior parte das teses sobre o autor. Registram-se também outras áreas, com destaque para a Saúde (15), Linguagem e Comunicação (10), Ciências Sociais (6).

Com relação à apropriação da obra de Freire e a sua concordância com a visão de mundo, exposta nas obras, alguns resultados são indicadores de conflito entre o material empírico e as referências teóricas.

O estado da arte sobre a apropriação do pensamento de Freire nas teses produzidas no sistema de pós-graduação indica que das três grandes categorias geradoras que se apresentam nas dez principais obras do autor não todas são apropriadas na mesma intensidade nas 138 teses selecionadas.

Os resultados se originam na seleção de quatro grupos de temáticas predominantes e que registram campos diferentes. Esses grupos são: a) educação, pedagogia e alfabetização; b) saúde; c) educação popular e d) educação ambiental.

Os resultados indicam a importância da categoria “diálogo” e sua fundamentação na concepção antropológica de “ser-com-outros”, nas teses que têm como temática central a educação, a pedagogia, a alfabetização, a saúde e a educação ambiental. Já a categoria “realidade” ou “situação concreta” que se fundamenta na perspectiva antropológica de “ser-no-mundo” somente é predominante nas pesquisas que têm como temática central a educação popular. A categoria “liberdade/libertação”, com fundamento na concepção antropológica de “ser-inconcluso”, está presente nas diferentes temáticas, mas de forma menos incisiva.

Considerando essas categorias como indicadores da visão de mundo predominante no pensamento de Paulo Freire, as pesquisas se apropriam da categoria “diálogo” em forma intensa que permeia a totalidade da amostra. Entretanto, as pesquisas tratam de forma parcial as outras categorias geradoras “realidade”, e “liberdade/libertação”. Tal registro indica a apropriação parcial da visão de mundo, centrada na realidade concreta e nas condições humanas de

“ser-no-mundo”, “ser-situado” e “ser datado”. Indica também a apropriação parcial da visão histórica do homem, como projeto ou com ser que visa “ser-mais” superando as condições de opressão. A perspectiva histórica do homem como “ser-em-devir” ou que “esta sendo” não está presente na maioria das pesquisas, o que as distancia da visão de mundo predominante no pensamento freireano.

Os resultados acima apresentados respondem a duas primeiras questões relativas à configuração da presença do pensamento de Paulo Freire na produção científica dos programas de pós-graduação e às congruências dos conteúdos das teses com o pensamento do autor.

Com relação à terceira questão sobre os desdobramentos da apropriação da obra de Paulo Freire para a construção de novas perspectivas científicas e novas teorias da educação, os resultados indicam um leque amplo de possibilidades de diálogo com outros autores e teorias. Essa constatação registra-se nos itens “teorias utilizadas” e “autores que fundamentam a interpretação” (campos U e W da planilha Excel do apêndice #8, em CD).

A amostra das teses sinaliza uma nova tendência da pesquisa educacional que procura o diálogo criativo entre autores de diferentes perspectivas epistemológicas em torno de problemas comuns. De igual forma, a discussão sobre as matrizes filosóficas que fundamentam a visão de mundo em Freire suscita o confronto crítico entre as concepções filosóficas que sustentam a trajetória da obra de um autor que se depara com o debate sobre a interpretação da realidade brasileira e sobre os diversos diagnósticos da problemática da educação. O confronto inicial entre as perspectivas do existencialismo, a fenomenologia e o materialismo histórico e sua influência no pensamento de Paulo Freire é um indicador da riqueza desse debate.

Espera-se, finalmente, que, uma vez realizadas, estas análises e interpretações sobre a apropriação da obra de Paulo Freire na produção da pesquisa nos programas de pós-graduação ajudem a entender a abrangência, os limites e as possibilidades da obra de um autor no contexto da produção científica no Brasil.

REFERÊNCIAS

AUDI, R. **Dicionário AKAL de Filosofia**. Madrid: AKAL, 2004.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BLANCHÉ, R. **A Epistemologia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.

CINTRA, L.B.E. **Entre O grego e o Semita**. Educação: Filosofia e Comunhão. 1992. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

CRUZ, A, S. **A Pedagogia de Paulo Freire** : questões epistemológicas. Campinas, Unicamp: 1987, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

DELLA FONTE, S. S. **Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista**. Educação & Sociedade, Dez 2007, vol.28, no. 101, p.1525-1542. Em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 12/07/2008.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola: Unimep, Piracicaba, s.d.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. Carta a Joseph Bloch. In K.Marx e F.Engels. **Cartas Filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade** [online]. 2002, vol.23, n.79 [citado 2012-01-10], pp. 257-2 Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330, acesso em 10-01-2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné- Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Prefácio Francisco Wefort 30ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Mudar é difícil, mas é possível** (Palestra proferida no SESI de Pernambuco). Recife: CNI/SESI, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 3ª.ed. São Paulo (SP): Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 4ªed. São Paulo: Olho D'Água, 2004.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967
- FREIRE, P. **Extensão o comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. p. 58. (Sétima edição)
- FREITAG. B. **A Teoria Crítica**: Ontem e hoje. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.1988.
- FREYRE ROACH, E. F. Abordagem Fenomenológico-Hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, v. 10, n.1, p.198-226, dez, 2008.
- FROMM, E. **O medo á liberdade**. 7ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- GADAMER H. G. **Verdad y método**, Salamanca: Cátedra, 1999.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia, São Paulo:Cortez: Instituto Paulo Freire;Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- GADOTTI, M. Paulo Freire na África: encontro da Pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. Em **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo : Ed. e Liv. Instituto Paulo Freire, 2012 p. 55- 107.

GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias /Silvio Sánchez Gamboa. –Chapecó/Santa Catarina : Argos Ed. Universitária, 2007. 193 p.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia:arqueologia de um pensamento. Em GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia, São Paulo:Cortez: Instituto Paulo Freire;Brasília, DF; UNESCO, 1996. p..149-170.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: difusão Européia do Livro, 1972.

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, abr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100010&lng=pt&nrm=iso, acesso em 09 mai. de 2011. doi: 10.1590/S0101-73302008000100010.

KOPNIN, O V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia Dialética: de Aristoteles à Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LAROCCA. P.; ROSSO, A J. SOUZA A P. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação**: uma discussão necessária. Brasília: R B P G, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LATAPÍ, P. **Acerca de la influencia de la investigación educativa**, in Perspectiva, UNESCO, París, 1981, (3), 329 336.

Lei Federal 12.612 (13/04/12) Patrono da Educação Brasileira.

LENIN, V. I. **Materialismo e Empiriocriticismo**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

LEVINAS, E. **Totalidad e Infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme, 1977.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo: Loyola 1986.

LIMA, M. N. S.; ROSAS, A. (Organizadoras). **Paulo Freire – quando as Idéias e os Afetos se cruzam**. Recife: Ed. Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

LIMA, V. A. **Comunicação e Cultura**: as idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo?**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. Em Karl Marx; Federico Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educación y enseñanza**. Madrid: Comunicación, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAES, R.A. **Mídia, Política e Educação**. Disponível em: <http://www.geocities.com/aula_virtual>. Acesso em: 10 out. 2008.

NARTINS, Angela Maria e SILVA, Vandrê Gomes da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**..

[online]. 2011, vol.41, n.142 [citado 2012-01-10], pp. 228-245 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=s> acesso em 10-01-2012.

NUNES, C. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia Antiga. In: LOMBARDI, J. C.(org.) **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ª ed. Campinas, SP : Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

REZENDE A. M. **Educação no ser-no-mundo**. Campinas: FE-UNICAMP. Programa de Pós-graduação Educação, Tese Livre Docente. 1978.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda e FERRAZ, Gleice. Ensino-aprendizagem de física no nível médio: o estado da arte da produção acadêmica no século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Física**.. [online]. 2009, vol.31, n.1, pp. 1402.1-1402.8.) acesso em 10-01-2012.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e Amílcar Cabral: razões revolucionárias e a descolonização das mentes. Em **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes** /José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Ed. e Liv. Instituto Paulo Freire, 2012. p. 13-54

RYAN, A. **Filosofia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1.977.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortes, 1989

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Tese de Doutorado em Educação, práxis, 1998b.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Unicamp, FE, Tese de Doutorado, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la Investigación Educativa – presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998a.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Saberes Escolares e Conhecimento**: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. Disponível em <http://www.geocities.com/grupoepisteduc> , acesso em 19/07/2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; SANTOS FILHO, C. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia e paradigma. In: FENSTERSEIFER, P. et al. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SANFELICE, J. L. A Pesquisa Histórico-Educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, J. C.(org.) **Pesquisa em Educação**: História, Filosofia e Temas Transversais. 2ª ed. Campinas, SP : Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Educação e questões de atualidade**, São Paulo, Livros do tatu e Cortez, 1991

SAVIANI, D. Educação: **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1990.

SAVIANI, D. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-Posições. Campinas, SP, v.18, n1(52) jan/abr.2007, p.15 – 27.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 13ª ed., São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/AA. 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da Educação Brasileira. In, MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHMIED KOWARZIK. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A. J. **A Filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, R. E. R.; SANCHEZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: A construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/FURB, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011.

SNYDERS, G. **Correntes atuais da Pedagogia**. Lisboa: Horizonte, 1984.

SOARES, A. J. **Dialética, Educação e Política**, São Paulo: Cortez, 1999.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista de la Educación**. Ciudad de México: Grijalbo, 1966

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência. Lisboa: Horizonte, 1978.

TORRES, C. A. (org). **Teoria Crítica e Sociologia política da Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ZAUHTHT, G.; HAYASHI, M. C. P. **Influência de Paulo Freire no Ensino de Ciências e na educação CTS**: uma análise bibliométrica. Revista HISTEDBR online, Campinas No 49, p. 267-293, mar, 2013.

APÊNDICES

1. Lista e resumos das teses (CD) Ver cópia na contracapa
2. Lista de dissertações (CD) Ver cópia na contracapa
3. Amostra de teses, relação pergunta-resposta. (CD) Ver cópia na contracapa
4. Tabela e gráfico de IES onde se registram teses sobre Paulo Freire (CD) Ver cópia na contracapa
5. Tabela e Gráfico por tipo de universidades (CD) Ver cópia na contracapa
6. Lista de palavras chave
7. Tabela de frequência de palavras-chave
8. Planilha de amostra de teses
9. Instrumento de registro: Matriz epistemológica (CD) Ver cópia na contracapa
10. Protocolo de preenchimento do instrumento de registro
11. 40 obras de Paulo Freire – cronologia
12. Dez obras mais citadas nas teses

Apêndice VI

Lista de palavras-chave

1	Educação	Ensino
2	Pedagogia Paulo freire	Meios de comunicação
3	Alfabetização	Pedagogia
4	Pedagogia Paulo freire	Meios de comunicação
5	Saúde	Diálogo
6	Filosofia	Educação
7	Arte-educação	Cultura popular
8	Diálogo	Emancipação
9	Libertação	Pedagogia
10	Educação brasileira	Analfabetismo
11	Construtivismo	Educação
12	religião	Pedagogia
13	Educação	Paradigma
14	Engenharia	Autonomia
15	Religião	Paradigma
16	Educação popular	Exclusão
17	Projeto pedagógico	Cidadania
18	Educação	Autonomia
19	Alfabetização	Política
20	Educação popular	Saúde
21	Projeto pedagógico	Cidadania
22	Alfabetização adultos	Pedagogia
23	Alfabetização	Método Paulo freire
24	Alfabetização	Método Paulo Freire
25	Ensino de ciências	Currículo
26	Ensino de ciências	Educação brasileira
27	Ensino de ciências	Educação
28	Libertação	Diálogo
29	Paradigma da comunicação	Educação
30	Saúde	Método Paulo Freire
31	Ética	Pedagogia
32	Comunicação	Educação infantil
33	Ética	Cultura popular
34	Saúde	Libertação
35	Meios de comunicação	Pedagogia
36	Epistemologia genética	Pedagogia
37	Ensino ciências	Cultura popular
38	Movimentos sociais	Pedagogia
39	Alfabetização de adultos	Educação
40	Interdisciplinaridade	Terceira idade
41	Saúde	Pedagogia
42	Educação	Filosofia

43	Pedagogia Paulo Freire	Prática de ensino
44	Saúde	Ética
45	Saúde	Educação
46	Ensino ciências	Educação popular
47	Prática ensino	Formação professores
48	Saúde	Educação
49	Cooperativismo	Educação
50	Formação professores	Ética
51	Educação adultos	Currículo
52	Saúde	Sexualidade
53	Educação de adultos	Educação especial
54	Currículo	Cultura popular
55	Filosofia	Diálogo
56	Alfabetização adultos	Formação professores
57	Alfabetização	Formação professores
58	Formação professores	Pedagogia
59	Saúde	Política
60	Formação professores	Currículo
61	Ética	Cidadania
62	Inclusão	Alfabetização
63	Formação professores	política
64	Educação ambiental	Filosofia
65	Saúde	Trabalho
66	Ética	Currículo
67	Currículo	Ensino ciências
68	Meios de comunicação	Ensino ciências
69	Cidadania	Cultura popular
70	Formação professores	Pedagogia Paulo Freire
71	Pedagogia	Pedagogia Paulo Freire
72	Movimentos Sociais	Currículo
73	Comunicação	Universidade
74	Educação adultos	Política
75	Filosofia	Pedagogia Paulo Freire
76	Liberdade	Pedagogia Paulo Freire
77	Diálogo	Pedagogia
78	Filosofia	Diálogo
79	Formação professores	Planejamento
80	Saúde	Prática pedagógica
81	Saúde	Sexualidade
82	Saúde	Diálogo
83	Filosofia	Ética
84	Trabalho	Educação
85	Meios de comunicação	Diálogo
86	Educação popular	Movimentos sociais
87	Meios de comunicação	Educação
88	Formação professores	Prática pedagógica

89	Alfabetização	Pedagogia Paulo Freire
90	Comunicação	Formação professores
91	Currículo	Religião
92	Religião	Educação
93	Filosofia	Pedagogia Paulo Freire
94	Cidadania	Educação
95	Violência	Pedagogia Paulo Freire
96	Formação professores	Ensino ciências
97	Filosofia	Diálogo
98	Emancipação	Política
99	Prática pedagógica	Sexualidade
100	Formação professores	Currículo
101	Pedagogia	Educação ambiental
102	Política	Alfabetização
103	Terceira idade	Educação
104	Psicanálise	Pedagogia Paulo Freire
105	Educação popular	Libertação
106	Educação popular	Cidadania
107	Movimentos sociais	Pedagogia Paulo Freire
108	Educação ambiental	Emancipação
109	Ensino ciências	Currículo
110	Educação	Saúde
111	Alfabetização	Educação adultos
112	Religião	Educação
113	Currículo	Saúde
114	Educação popular	Filosofia
115	Formação professores	Currículo
116	Currículo	Cidadania
117	Pedagogia Paulo Freire	Movimentos sociais
118	Educação	comunicação
119	Filosofia	Prática pedagógica
120	Educação popular	Saúde
121	Cooperativismo	Educação
122	Educação ambiental	Pedagogia
123	Universidade	Terceira idade
124	Educação	Emancipação
125	Meios de comunicação	Pedagogia Paulo Freire
126	Pedagogia Paulo Freire	Política
127	Pedagogia Paulo Freire	Religião
128	Educação	Movimentos sociais
129	América Latina	Movimentos sociais
130	Prática pedagógica	Formação professores
131	Psicologia social	Filosofia
132	Leitura	Psicologia social
133	Educação	Diálogo
134	Saúde	Pedagogia Paulo Freire

135	Movimentos sociais	Cidadania
136	Movimentos sociais	Pedagogia
137	Movimentos sociais	Educação
138	Educação	Ensino ciências

APENDICE 7 FREQUENCIA DE PALAVRAS-CHAVE

	Palavras Chave		Tese	Nº		%	
1	Educação	Ensino	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	1	26	1	9,42% 0,36%
2	Pedagogia Paulo Freire	Meios de comunicação	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	2,4,35,68,85,87,125.	19	7	6,88% 2,54%
3	Alfabetização	Pedagogia	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	10	15	3,62% 5,43%
4	Pedagogia Paulo Freire	Meios de comunicação	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	2,4,35,68,85,87,125.	19	7	6,88% 2,54%
5	Saúde	Diálogo	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	18	10	6,52% 3,62%
6	Filosofia	Educação	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	12	26	4,35% 9,42%
7	Arte-educação	Cultura popular	7	7,33,37,54,69	1	5	0,36% 1,81%
8	Diálogo	Emancipação	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	8,98,108,124	10	4	3,62% 1,45%
9	Libertação	Pedagogia	9,28,34,105	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	4	15	1,45% 5,43%
10	Educação brasileira	Analfabetismo	10,26	10	2	1	0,72% 0,36%
11	Construtivismo	Educação	11 125	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128	1	26	0,36% 9,42%

				,133,137,138				
12	religião	Pedagogia	12,15,91,92,112,127	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	6	15	2,17%	5,43%
13	Educação	Paradigma	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	13,15	26	2	9,42%	0,72%
14	Engenharia	Autonomia	14	14,18	1	2	0,36%	0,72%
15	Religião	Paradigma	12,15,91,92,112,127	13,15	6	2	2,17%	0,72%
16	Educação popular	Exclusão	16,20,46,86,105,106,114,120.	16	8	1	2,90%	0,36%
17	Projeto pedagógico	Cidadania	17,21	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	2	9	0,72%	3,26%
18	Educação	Autonomia	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	14,18	26	2	9,42%	0,72%
19	Alfabetização	Política	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	19,59,63,74,98,102,126.	10	8	3,62%	2,90%
20	Educação popular	Saúde	16,20,46,86,105,106,114,120.	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	8	18	2,90%	6,52%
21	Projeto pedagógico	Cidadania	17,21	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	2	9	0,72%	3,26%
22	Alfabetização dos adultos	Pedagogia	22,39,56.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	3	15	1,09%	5,43%
23	Alfabetização	Pedagogia Paulo Freire	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	10	19	3,62%	6,88%

24	Alfabetização	Pedagogia Paulo Freire	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	10	19	3,62%	6,88%
25	Ensino de ciências	Currículo	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	10	13	3,62%	4,71%
26	Ensino de ciências	Educação brasileira	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	10,26.	10	2	3,62%	0,72%
27	Ensino de ciências	Educação	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	10	26	3,62%	9,42%
28	Libertação	Diálogo	9,28,34,105	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	4	10	1,45%	3,62%
29	Paradigma da comunicação	Educação	29	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	1	26	0,36%	9,42%
30	Saúde	Pedagogia Paulo Freire	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	18	19	6,52%	6,88%
31	Ética	Pedagogia	31,33,44,50,61,66,83	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	7	15	2,54%	5,43%
32	Comunicação	Educação infantil	32,73,90,118.	32	4	1	1,45%	0,36%
33	Ética	Cultura popular	31,33,44,50,61,66,83	7,33,37,54,69	7	5	2,54%	1,81%
34	Saúde	Libertação	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	9,28,34,105	18	4	6,52%	1,45%
35	Meios de	Pedagogia	2,4,35,68,85,87,125.	3,9,12,22,31,	7	15	2,54%	5,43%

	comunicação			35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.			%	
36	Epistemologia genética	Pedagogia	36	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	1	15	0,36%	5,43%
37	Ensino ciências	Cultura popular	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	7,33,37,54,69	10	5	3,62%	1,81%
38	Movimentos sociais	Pedagogia	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	10	15	3,62%	5,43%
39	Alfabetização de adultos	Educação	22,39,56.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	3	26	1,09%	9,42%
40	Interdisciplinaridade	Terceira idade	40,103,123.	40,103,123.	3	3	1,09%	1,09%
41	Saúde	Pedagogia	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	18	15	6,52%	5,43%
42	Educação	Filosofia	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	26	12	9,42%	4,35%
43	Pedagogia Paulo Freire	Prática de ensino	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	43,47.	19	2	6,88%	0,72%
44	Saúde	Ética	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	31,33,44,50,61,66,83	18	7	6,52%	2,54%
45	Saúde	Educação	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138	18	26	6,52%	9,42%

46	Ensino ciências	Educação popular	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	16,20,46,86,105,106,114,120.	10	8	3,62 %	2,90%
47	Prática ensino	Formação professores	43,47.	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	2	15	0,72 %	5,43%
48	Saúde	Educação	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	18	26	6,52 %	9,42%
49	Cooperativismo	Educação	49,121.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138	2	26	0,72 %	9,42%
50	Formação professores	Ética	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	31,33,44,50,61,66,83	15	7	5,43 %	2,54%
51	Educação adultos	Currículo	51,53,74,111.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	4	13	1,45 %	4,71%
52	Saúde	Sexualidade	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	52,81,99.	18	3	6,52 %	1,09%
53	Educação de adultos	Educação especial	51,53,74,111.	53	4	1	1,45 %	0,36%
54	Currículo	Cultura popular	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	7,33,37,54,69	13	5	4,71 %	1,81%
55	Filosofia	Diálogo	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	12	10	4,35 %	3,62%
56	Alfabetização o adultos	Formação professores	22,39,56.	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	3	15	1,09 %	5,43%

57	Alfabetização	Formação professores	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	10	15	3,62%	5,43%
58	Formação professores	Pedagogia	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	15	15	5,43%	5,43%
59	Saúde	Política	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	19,59,63,74,98,102,126.	18	7	6,52%	2,54%
60	Formação professores	Currículo	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,130.	15	13	5,43%	4,71%
61	Ética	Cidadania	31,33,44,50,61,66,83	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	7	9	2,54%	3,26%
62	Inclusão	Alfabetização	62.	3,19,22,23,24,57,62,89,102,111.	1	10	0,36%	3,62%
63	Formação professores	política	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	19,59,63,74,98,102,126.	15	7	5,43%	2,54%
64	Educação ambiental	Filosofia	64,101,108,122.	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	4	12	1,45%	4,35%
65	Saúde	Trabalho	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	65,84.	18	2	6,52%	0,72%
66	Ética	Currículo	31,33,44,50,61,66,83	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	7	13	2,54%	4,71%
67	Currículo	Ensino ciências	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	13	10	4,71%	3,62%
68	Meios de comunicação	Ensino ciências	2,4,35,68,85,87,125.	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	7	10	2,54%	3,62%
69	Cidadania	Cultura popular	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	7,33,37,54,69	9	5	3,26%	1,81%
70	Formação professores	Pedagogia Paulo Freire	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,	15	19	5,43%	6,88%

			0.	104,117,125, 126,127,134.				
71	Pedagogia	Pedagogia Paulo Freire	3,9,12,22,31,35,36,38, 41,58,71,77,101,122,136.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	15	19	5,43%	6,88%
72	Movimentos Sociais	Currículo	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	10	13	3,62%	4,71%
73	Comunicação	Universidade	32,73,90,118.	73,123.	4	2	1,45%	0,72%
74	Educação adultos	Política	51,53,74,111.	19,59,63,74,98,102,126.	4	7	1,45%	2,54%
75	Filosofia	Pedagogia Paulo Freire	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	12	19	4,35%	6,88%
76	Liberdade	Pedagogia Paulo Freire	76.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	1	19	0,36%	6,88%
77	Diálogo	Pedagogia	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	10	15	3,62%	5,43%
78	Filosofia	Diálogo	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	12	10	4,35%	3,62%
79	Formação professores	Planejamento	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	79.	15	1	5,43%	0,36%
80	Saúde	Prática pedagógica	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	80,88,99,130	18	4	6,52%	1,45%
81	Saúde	Sexualidade	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	52,81,99.	18	3	6,52%	1,09%
82	Saúde	Diálogo	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	18	10	6,52%	3,62%
83	Filosofia	Ética	6,42,55,64,75,78,83,	31,33,44,50,	12	7	4,35%	2,54%

			93,97,114,119,131.	61,66,83.			%	
84	Trabalho	Educação	65,84.	1,6,11,13,18, 27,29,39,42, 45,48,49,84, 87,92,94,103 ,110,112,118 ,121,124, 128,133,137, 138.	2	26	0,72 %	9,42%
85	Meios de comunicação	Diálogo	2,4,35,68,85,87,125.	5,8,28,55,77, 78,82,85,97, 133.	7	10	2,54 %	3,62%
86	Educação popular	Movimentos sociais	16,20,46,86,105,106 ,114,120.	38,72,86,107 ,117,128,129 ,135,136,137	8	10	2,90 %	3,62%
87	Meios de comunicação	educação	2,4,35,68,85,87,125.	1,6,11,13,18, 27,29,39,42, 45,48,49,84, 87,92,94,103 ,110,112,118 ,121,124,128 ,133,137,138	7	26	2,54 %	9,42%
88	Formação professores	Prática pedagógica	47,50,56,57,58,60,6 3,70, 79,88,90,96,100,115 ,130.	80,88,99,130	15	4	5,43 %	1,45%
89	Alfabetização	Pedagogia Paulo Freire	3,19,22,23,24,57,62, 89,102,111.	2,4,23,24,30, 43,70,71,75, 76,89,93,95, 104,117,125, 126,127,134.	10	19	3,62 %	6,88%
90	Comunicação	Formação professores	32,73,90,118.	47,50,56,57, 58,60,63, 70,79,88,90, 96,100,115,1 30.	4	15	1,45 %	5,43%
91	Currículo	Religião	25,51,54,60,66,67,7 2,91,100,109,113,11 5,116.	12,15,91,92, 112,127	13	6	4,71 %	2,17%
92	Religião	Educação	12,15,91,92,112,127	1,6,11,13,18, 27,29,39,42, 45,48,49, 84,87,92,94, 103,110,112, 118,121,124, 128,133,137,	6	26	2,17 %	9,42%

				138.				
93	Filosofia	Pedagogia Paulo Freire	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	12	19	4,35%	6,88%
94	Cidadania	Educação	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138	9	26	3,26%	9,42%
95	Violência	Pedagogia Paulo Freire	95	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	1	19	0,36%	6,88%
96	Formação professores	Ensino ciências	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	15	10	5,43%	3,62%
97	Filosofia	Diálogo	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	12	10	4,35%	3,62%
98	Emancipação	Política	8,98,108,124.	19,59,63,74,98,102,126.	4	7	1,45%	2,54%
99	Prática pedagógica	Sexualidade	80,88,99,130.	52,81,99.	4	3	1,45%	1,09%
100	Formação professores	Currículo	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	15	13	5,43%	4,71%
101	Pedagogia	Educação ambiental	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	64,101,108,122.	15	4	5,43%	1,45%
102	Política	alfabetização	19,59,63,74,98,102,126.	19,59,63,74,98,102,126.	7	7	2,54%	2,54%
103	Terceira idade	educação	40,103,123.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,	3	26	1,09%	9,42%

				118,121,124, 128,133,137, 138.				
104	Psicanálise	Pedagogia Paulo Freire	104	2,4,23,24,30, 43,70,71,75, 76,89,93,95, 104,117,125, 126,127,134.	1	19	0,36 %	6,88%
105	Educação popular	Libertação	16,20,46,86,105,106 ,114,120.	9,28,34,105	8	4	2,90 %	1,45%
106	Educação popular	Cidadania	16,20,46,86,105,106 ,114,120.	17,21,61,69, 94,106,107,1 16,135.	8	9	2,90 %	3,26%
107	Movimento s sociais	Cidadania	38,72,86,107,117,12 8,129, 135,136,137.	17,21,61,69, 94,106,107,1 16,135.	10	9	3,62 %	3,26%
108	Educação ambiental	Emancipaçã o	64,101,108,122.	8,98,108,124 .	4	4	1,45 %	1,45%
109	Ensino ciências	Currículo	25,26,27,37,46,67,6 8,96,109,138.	25,51,54,60, 66,67,72,91, 100, 109,113,115, 116.	10	13	3,62 %	4,71%
110	Educação	Saúde	1,6,11,13,18,27,29,3 9,42,45,48,49,84,87, 92,94,103,110,112,1 18,121,124,128,133, 137,138.	5,20,30,34,4 1,44,45,48,5 2,59,65, 80,81,82,110 ,113,120,134 .	26	18	9,42 %	6,52%
111	Alfabetizaçã o	Educação adultos	3,19,22,23,24,57,62, 89,102,111.	51,53,74,111 .	10	4	3,62 %	1,45%
112	Religião	Educação	12,15,91,92,112,127	1,6,11,13,18, 27,29,39,42, 45,48,49,84, 87,92,94,103 ,110,112,118 ,121,124, 128,133,137, 138.	6	26	2,17 %	9,42%
113	Currículo	Saúde	25,51,54,60,66,67,7 2,91,100,109,113,11 5,116.	5,20,30,34,4 1,44,45,48,5 2,59,65,80,8 1,82, 110,113,120, 134.	13	18	4,71 %	6,52%
114	Educação popular	Filosofia	16,20,46,86,105,106 ,114,120.	6,42,55,64,7 5,78,83,93,9	8	12	2,90 %	4,35%

				7,114,119,131.				
115	Formação professores	Currículo	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	15	13	5,43%	4,71%
116	Currículo	Cidadania	25,51,54,60,66,67,72,91,100,109,113,115,116.	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	13	9	4,71%	3,26%
117	Pedagogia Paulo Freire	Movimentos sociais	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	19	10	6,88%	3,62%
118	Educação	comunicação	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	32,73,90,118.	26	4	9,42%	1,45%
119	Filosofia	Prática pedagógica	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	119	12	1	4,35%	0,36%
120	Educação popular	Saúde	16,20,46,86,105,106,114,120.	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	8	18	2,90%	6,52%
121	Cooperativismo	Educação	49,121.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	2	26	0,72%	9,42%
122	Educação ambiental	Pedagogia	64,101,108,122.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	4	15	1,45%	5,43%
123	Universidade	Terceira idade	73,123.	40,103,123.	2	3	0,72%	1,09%
124	Educação	Emancipação	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,13	8,98,108,124.	26	4	9,42%	1,45%

			7,138.					
125	Meios de comunicação	Pedagogia Paulo Freire	2,4,35,68,85,87,125.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	7	19	2,54%	6,88%
126	Pedagogia Paulo Freire	Política	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	19,59,63,74,98,102,126.	19	7	6,88%	2,54%
127	Pedagogia Paulo Freire	Religião	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	12,15,91,92,112,127	19	6	6,88%	2,17%
128	Educação	Movimentos sociais	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137	26	10	9,42%	3,62%
129	América Latina	Movimentos sociais	129.	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137	1	10	0,36%	3,62%
130	Prática pedagógica	Formação professores	80,88,99,130.	47,50,56,57,58,60,63,70,79,88,90,96,100,115,130.	4	15	1,45%	5,43%
131	Psicologia social	Filosofia	131,132.	6,42,55,64,75,78,83,93,97,114,119,131.	2	12	0,72%	4,35%
132	Leitura	Psicologia social	132.	131,132.	1	2	0,36%	0,72%
133	Educação	Diálogo	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	5,8,28,55,77,78,82,85,97,133.	26	10	9,42%	3,62%
134	Saúde	Pedagogia Paulo Freire	5,20,30,34,41,44,45,48,52,59,65,80,81,82,110,113,120,134.	2,4,23,24,30,43,70,71,75,76,89,93,95,104,117,125,126,127,134.	18	19	6,52%	6,88%
135	Movimentos sociais	Cidadania	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	17,21,61,69,94,106,107,116,135.	10	9	3,62%	3,26%

136	Movimentos sociais	Pedagogia	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	3,9,12,22,31,35,36,38,41,58,71,77,101,122,136.	10	15	3,62%	5,43%
137	Movimentos sociais	Educação	38,72,86,107,117,128,129,135,136,137.	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	10	26	3,62%	9,42%
138	Educação	Ensino ciências	1,6,11,13,18,27,29,39,42,45,48,49,84,87,92,94,103,110,112,118,121,124,128,133,137,138.	25,26,27,37,46,67,68,96,109,138.	26	10	9,42%	3,62%

APÊNDICE 8

AMOSTRA DE TESES

Nº	seq.	Pesquisador	Título da obra	Área Concentração	Ano defesa	Orientador	Instituição
1	13	Maria Oly Pey	<i>O discurso pedagógico no cotidiano da escola</i>	Faculdade de Educação	1987	Paulo Freire	Universidade Estadual de Campinas
6	34	Benedito Eliseu Leite Cintra.	<i>Paulo Freire entre o grego e semita. Educação: filosofia e comunhão.</i>	Faculdade de Educação	1992	Newton Aquiles Von Zuben	Universidade Estadual de Campinas
11	37	Norma Regina Marzola.	<i>A 'reinvenção da escola' segundo o construtivismo pedagógico para uma problematização da mudança educacional.</i>	Faculdade de Educação	1995	Denise Balarine C. Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
16	9	Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos	<i>Educação de/na rua: o que e, o que faz, o que pretende</i>	Não informado	1997	Angel Pino Sirgado	Universidade Estadual de Campinas
21	42	José Eustáquio Romão	<i>Dialética da Diferença: o projeto da escola básica cidadã frente ao projeto pedagógico.</i>	Faculdade de Educação	1997	Moacir Gadotti	Universidade de São Paulo
26	46	Marcio Silveira Lemgruber.	<i>A educação em ciências físicas e biológicas a partir das teses e dissertações (1981 a 1995): uma história de sua história.</i>	Faculdade de Educação	1999	Jose Silverio Baia Horta	Universidade Federal do Rio de Janeiro
31	50	Evaldo Luis Pauly.	<i>Nem só de pão: a fundamentação Da ética pedagógica do trabalho educativo.</i>	Faculdade de Educação	2000	Nilton Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
36	55	Darli Collares.	<i>Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no con-texto escolar.</i>	Faculdade de Educação	2001	Fernando Becker	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
41	60	Wilma Dias De Fontes.	<i>Promoção da saúde e "empowerment" da mulher: modelo de metodológico de pesquisar - cuidar.</i>	Enfermagem	2001	Telma Ribeiro Garcia	Universidade Federal do Ceará
46	63	Carlitos Kurt Fuchs.	<i>Dimensões educativas em projetos de economia popular: fé, economia e educação em projetos apoiados pela IECLB.</i>	Teologia	2002	Oneide Bobsin	Escola Superior de Teologia
51	68	Ester Maria De Figueiredo Souza.	<i>Pontos para uma discussão do Currículo em Educação de jovens e adultos.</i>	Faculdade de Educação	2003	Maria Ornélia Silveira Marques	Universidade Federal da Bahia
56	73	Margarida de Andrade Serra.	<i>A multiplicidade de vozes na formação conceitual. Michel Foucault e Mikhail Bakhtin numa relação de vizinhança.</i>	Faculdade de Educação	2003	Luis Antonio dos Santos Baptista	Universidade Federal Fluminense
61	32	Alvori Ahlert.	<i>Educação, ética e cidadania: referenciais para as escolas da Rede Sinodal de Educação.</i>	Teologia	2004	Balduino Antonio Andreola	Escola Superior de Teologia
66	82	Francisco Donizete Pereira.	<i>Compromisso Ético e Ação Docente: Critérios e Princípios de Factibilidade para a Formação e Prática de Professores.</i>	Faculdade de Educação	2004	Alipio Marcio Dias Casali	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

71	134	Nilton Mullet Pereira.	<i>História de amor na educação freiriana: a Pedagogia do Oprimido.</i>	Faculdade de Educação	2004	Sandra Mara Corazza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
76	23	Carla Giovanna Cardarelo	<i>Pedagogia freireana. Liberdade e ensaio.</i>	Faculdade de Educação	2005	Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
81	90	Isabel Cristina Belasco Bento.	<i>Educação preventiva em sexualidade, IST/AIDS do surdo através da pesquisa-ação.</i>	Enfermagem Psiquiátrica	2005	Sonia Maria Villela Bueno	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto
86	93	Christiane Oliveira da Graça Amâncio.	<i>O sabor agrídoce da reforma agrária em pernambuco: refletindo sobre a experiência de Chico Mendes e nova canaã em Tracunhaém/PE.</i>	Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	2006	Nelson Giordano Delgado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
91	98	Élton de Oliveira Nunes.	<i>Teologia e Currículo - Multiculturalismo e cidadania como parâmetros para a elaboração do currículo Teológico nas Instituições Protestantes.</i>	Ciências da Religião	2006	Clovis Pinto de Castro	Universidade Metodista de São Paulo
96	20	Benerval Pinheiro Santos	<i>Paulo Freire e Ubiratan d'Ambrósio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil.</i>	Faculdade de Educação	2007	Maria do Carmo Santos Domite	Universidade de São Paulo
101	103	Cleusa Helena Guaita Peralta.	<i>Metaforizando a vida na terra: um recorte sobre o caráter pedagógico do teatro - fórum e sua mediação nos processos de transição agroecológica e cooperação de Rio Grande/RS.</i>	Faculdade de Educação	2007	Marlene Ribeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
106	18	Sandro de Castro Pitano	<i>Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social.</i>	Faculdade de Educação	2008	Rosa Maria Filippozzi Martini	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
111	109	Celio Alves Spindola.	<i>Desencontros Entre Teorias e Propostas De Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Pessoa Analfabeta.</i>	Faculdade de Educação	2008	Celma Borges Gomes	Universidade Federal da Bahia
116	114	Angelina de Melo Viera.	<i>Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática.</i>	Faculdade de Educação	2009	Giovanni Semeraro	Universidade Federal Fluminense
121	119	Denise Maria Maia.	<i>A dimensão educativa da cooperativa popular.</i>	Faculdade de Educação	2009	Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben	Universidade Federal de Minas Gerais
126	137	Teodoro Adriano Zanardi.	<i>A propriedade cultivada na escola do MST: a Pedagogia do Oprimido na promoção da dignidade humana.</i>	Faculdade de Educação	2009	Ana Maria Saul	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

131	127	Denio Waldo Cunha.	<i>Paternidade nas narrativas de homens pais: um olhar fenomenológico.</i>	Faculdade de Educação	2010	Heloisia Szymanski	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
136	132	Jose Tancredo Lobo.	<i>A produção de sonhos dos "meninos" da casa grande Nova Olinda Ceará.</i>	Faculdade de Educação	2010	Ercilia Maria Braga de Olinda	Universidade Federal do Ceará

APÊNDICE 10

PROTOCOLO DE PREENCHIMENTO DO INSTRUMENTO EXCEL DE REGISTRO DA CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Arquivos necessários:

- a) Texto da tese (em brochura ou digitalizado) Acesso: <http://bdtd.ibict.br/> ou nas bibliotecas digitais das IES ou dos programas de Pós-graduação onde a tese foi defendida.
- b) Curriculum Lattes do Pesquisador : <http://lattes.cnpq.br/>;
- c) Planilha excel: instrumento de registro da caracterização da produção científica (anexo III – A)

Processo de preenchimento

- a) Dados sobre o pesquisador (formação, vinculação a grupo de pesquisa): tomar do curriculum Lattes, Link na planilha do levantamento dos nomes dos docentes (anexo II)
- b) Dados sobre a caracterização da pesquisa: tomar do texto completo da dissertação ou tese

Dados a serem registrados

Campos

A. Código do registro ou N° da ficha

B: Nome do autor da pesquisa que está sendo analisada (registro idêntico ao utilizado na plataforma Lattes. (Verificar grafias e acentos, por exemplo)

C: Universidade da titulação-Pós-graduação: Sigla da instituição onde foi defendida a pesquisa que está sendo analisada. Dado tomado no texto completo da tese.

D: Programa onde foi defendida. Dado tomado no texto completo da tese.

E: Agência de Fomento (bolsa): Caso o pesquisador registre bolsa ou financiamento da pesquisa que está sendo analisada. Dado tomado no texto completo da dissertação ou tese

F: Título da pesquisa que esta sendo analisada. Dado tomado do texto completo da dissertação ou tese.

G: Localização da dissertação ou tese: opções de registro: a) on-line. Registrar o endereço eletrônico ou link; b) biblioteca: registrar a biblioteca e, se possível o código de registro ou acesso da pesquisa nessa biblioteca. Dado tomado do texto completo da tese ou dissertação, página de catalogação; c) com o autor.

H: Ano de defesa. Dado tomado no texto completo da dissertação ou tese.

I. Orientador. Nome completo do orientador da pesquisa que está sendo analisada. Dado tomado do texto completo da dissertação ou tese.

J: Resumo: Transcrição do texto completo do resumo. Padrão de 20 linhas ou uma lauda. Dado tomado no texto completo da tese. Caso o resumo ultrapasse o padrão, o responsável pelo registro poderá elaborar uma síntese com os conteúdos relativos a: problema ou questão principal, metodologia e principais resultados.

K: Palavra-chave 1 Informação tomada da folha de catalogação ou do resumo. Dado tomado no texto completo da tese.

L: Palavra-chave 2. Informação tomada da folha de catalogação ou do resumo. Dado tomado no texto completo da tese.

M: Principais temáticas tratadas. Síntese, considerando o resumo e as palavras-chave (dado a ser preenchido pela pesquisadora, considerando, ou não, a classificação de GTs da ANPED ou uma classificação elaborada *a posteriori*)

N: Definição do problema/ questão principal. Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do conteúdo (resumido). (p xx)

O: Objetivo principal: Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese. Registrar em parênteses a página da citação ou referência.

P. Fontes de coleta de dados. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da tese. Registrar a página da citação ou do conteúdo (resumido).

Q: Técnicas predominantes na coleta e tratamento de dados. Instrumentos e/ou técnicas utilizadas na coleta de informações. Destacar as mais importantes. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência. Formas de organização, agrupamento, ou sistematização dos dados. Dependendo

do tipo de pesquisa, podem ser utilizadas técnicas estatísticas ou de análise do discurso, etc. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência.

R: Principais resultados: Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos.

S: conclusão principal: Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência.

T: Principais recomendações: recomendações ou propostas de mudança ou intervenção. Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos.

U: Teorias utilizadas ou elaboradas. Referenciais teóricos, categorias de análise e/ou, conceitos-chave-utilizados na interpretação dos resultados. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos.

V: Obras de Paulo Freire citadas. Dado tomado das referências

W: Referências de outros dos autores que fundamentam a interpretação: Transcrever as referências, relativas aos autores mais importantes que subsidiam a interpretação. Dado tomado das referências e confrontado com o capítulo relativo ao referencial teórico.

X Principais concepções ou categorias relacionadas com P Freire.

APENDICE 11
OBRAS DE PAULO FREIRE

- 1959: *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 139p. (tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco).
- 1961: *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 90p.
- 1963: *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.
- 1967: *Educação como prática da liberdade*. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (19 ed., 1989, 150 p).
- 1968: *Educação e conscientização: extencionismo rural*. Cuernavaca (México): CIDOC/Cuaderno 25, 320 p.
- 1970: *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (23 ed., 1994, 184 p.).
- 1971: *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971, 93 p.
- 1976: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução de Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. Publicado também no Rio de Janeiro, Paz e terra, 149 p. (8. ed., 1987).
- 1977: *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (4 ed., 1984), 173 p.
- 1978: *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições BASE, 49 p.
- 1979: *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia)*. São Paulo: Loyola.
- 1979: *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 112 p.
- 1979: *Multinacionais e trabalhadores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 226 p.
- 1980: *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desportos, São Tomé.
- 1980: *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 102 p.
- 1981: *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 1982: *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. (26. ed., 1991). 96 p. (Coleção polêmica do nosso tempo).
- 1982: *Sobre educação (Diálogos), Vol. 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (3 ed., 1984), 132 p. (Educação e comunicação, 9).
- 1982: *Educação popular*. Lins (SP): Todos Irmãos. 38 p.

- 1983: *Cultura popular, educação popular*.
- 1985: *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Edição
- 1986: *Fazer escola conhecendo a vida*. Papirus.
- 1987: *Aprendendo com a própria história* (com Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 168 p. (Educação e Comunicação; v.19).
- 1988: *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Vozes.
- 1989: *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Vozes.
- 1990: *Conversando com educadores*. Montevideo (Uruguai): Roca Viva.
- 1990: *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra* (com Donaldo Macedo). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 272 p.
- 1991: *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 144 p.
- 1991: *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 p.
- 1992: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (3 ed. 1994), 245 p.
- 1993: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água. (6 ed. 1995), 127 p.
- 1993: *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 119 p.
- 1994: *Cartas a Cristina*. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra. 334 p.
- 1994: *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985; 8ª edição.
- 1995: *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 120 p.
- 1995: *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez.
- 1996: *Medo e ousadia*. Prefácio de Ana Maria Saul; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; 5ª Edição.
- 1996: *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 2000: *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 134 p.
- 2003: *A África ensinando a gente* (com Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 248 p.

Apêndice 12

<u>Título</u>	Freq.	teses	%
<u>Pedagogia do oprimido.</u>	28	A1, A6, A12, A36, A71, A72, A75, A76, A81, A82, A87, A89, A95, A96, A97, A98, A101, A104, A105, A106, A110, A111, A112, A113, A118, A121, A125, A126.	96,55

As 10 obras de Paulo Freire mais referenciadas nas teses

<u>Pedagogia da Autonomia.</u>	21	A36, A72, A75, A76, A81, A82, A89, A95, A96, A97, A98, A101, A104, A105, A106, A110, A111, A118, A121, A125, A126,	72,41
<u>Educação como prática da liberdade</u>	20	A1, A6, A12, A75, A76, A82, A89, A95, A96, A97, A101, A104, A105, A106, A111, A112, A113, A118, A125, A126.	68,97
Educação e mudança.	18	A1, A36, A72, A75, A82, A87, A89, A95, A96, A97, A98, A101, A104, A106, A110, A111, A112, A125.	62,07
Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido	18	A12, A16, A36, A71, A72, A75, A76, A82, A87, A89, A95, A96, A97, A104, A105, A106, A112, A125, A126.	62,07
<u>Extensão ou comunicação?.</u>	15	A1, A6, A12, A75, A76, A87, A89, A95, A96, A97, A104, A106, A113, A118, A125, A126.	51,72
<u>Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.</u>	12	A76, A82, A89, A95, A97, A104, A105, A106, A112, A113, A125, A126.	41,38
Ação cultural para a liberdade e outros escritos.	10	A1, A16, A76, A95, A96, A97, A104, A106, A112, A126.	34,48
A educação na cidade.	10	A36, A72, A76, A89, A95, A104, A106, A118, A125, A126.	34,48
Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.	9	A1, A12, A75, A76, A89, A95, A104, A118, A126.	31,03

