

EDUCAÇÃO E DIÁLOGO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA NA OBRA DE PAULO FREIRE
EDUCATION AND DIALOGUE: REFLECTIONS ON THE LITERACY PROCESS FROM A HUMANISTIC PERSPECTIVE IN PAULO FREIRE'S WORK

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-43

Josefa Sandra Cena Santos ¹

RESUMO

Este estudo, de natureza descritivo-qualitativa, teve como objetivo analisar a importância do diálogo no processo de alfabetização, à luz da abordagem pedagógica de Paulo Freire. A pesquisa buscou compreender como o método freireano de alfabetização, fundamentado na educação como prática de liberdade (FIORI, [1968] 2023), pode transformar a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem. A análise destacou a diferença entre a educação bancária, que trata os educandos como receptáculos passivos de conhecimento, e a educação crítica, vista como prática de liberdade. A educação crítica, que envolve variáveis-chave como a valorização da experiência de vida dos educandos, a conscientização e a relação horizontal entre educador e educando, promove uma educação humanista e emancipatória. Além disso, a pesquisa evidenciou que educação e política são conceitos indissociáveis, pois a educação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação transformadora, capacitando os educandos como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Por fim, foi constatado que o diálogo, em sua vertente freireana, desempenha papel central no processo de alfabetização, pois cultiva o desenvolvimento integral dos educandos, estimula a reflexão crítica e promove uma relação de igualdade entre educador e educando, reconhecendo-os como parceiros no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Alfabetização; Prática docente; Diálogo; Conscientização.

ABSTRACT

This study, of a descriptive-qualitative nature, aimed to analyze the importance of dialogue in the literacy process, based on Paulo Freire's pedagogical approach. The research sought to understand how Freire's literacy method, grounded in education as a practice of freedom (FIORI, [1968] 2023), can transform teaching practices and the teaching-learning process. The analysis highlighted the difference between banking education, which treats learners as passive knowledge receptacles, and critical education, seen as a practice of freedom. Critical education, which involves key variables such as valuing learners' life experiences, awareness, and the horizontal relationship between educator and learner, promotes a humanistic and emancipatory education. Furthermore, the research highlighted that education and politics are inseparable concepts, as education is an essential tool for the development of critical thinking and transformative action, empowering learners as active subjects in the construction of a more just and democratic society. Finally, it was found that dialogue, in its Freirean perspective, plays a central role in the literacy process, as it fosters the comprehensive development of learners, stimulates critical reflection, and promotes an egalitarian relationship between educator and learner, recognizing them as partners in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Paulo Freire; Literacy; Teaching practice; Dialogue; Awareness.

¹ Graduada em Estudos-sociais pela Universidade Estadual de Alagoas (1996). Mestra EM Ciências da Educação pela Universidad Interamericana. **E-MAIL:** sandracraibas1@gmail.com. **CURRÍCULO** **LATTES:** lattes.cnpq.br/3130071424210505

INTRODUÇÃO

O presente trabalho empreendeu uma pesquisa de caráter descritivo-qualitativo, dando ênfase aos estudos produzidos sobre o pensamento da obra freireana. Conforme elucida Flick ([1998] 2009), a pesquisa qualitativa tem ganhado especial relevância nos estudos que privilegiam as relações sociais justamente pela pluralização das esferas de vida.

A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados (FLICK, [1998] 2009, p. 21).

Além do mais, como também estabelece o autor citado acima, as próprias “limitações” das abordagens quantitativas agora servem como ponto de partida para a argumentação da pesquisa qualitativa. Sobretudo quando se leva em consideração que tradicionalmente as ciências sociais adotavam os métodos utilizados pelas ciências naturais e exatas como modelo, enfatizando em métodos quantitativos e padronizados. Mas ao mesmo tempo, os princípios norteadores da pesquisa e do planejamento que levaram a produção de grandes quantidades de dados, também conduziu as ciências sociais ao “baixo grau de aplicabilidade dos resultados e problemas para conectá-los à teoria e ao desenvolvimento da sociedade são considerados indicadores deste desencantamento” (FLICK, [1998] 2009, p. 22).

Nesse sentido, é inegável que a pesquisa de caráter descrito-qualitativo desempenha um papel fundamental na produção de conhecimento em diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências sociais, ciências humanas, educação entre outras. Esta abordagem de pesquisa tem se concentrado na compreensão detalhada e na descrição aprofundada de fenômenos, processos e experiências humanas, muitas vezes através da coleta e análise de dados não quantificáveis.

Uma das características mais fundamentais da pesquisa qualitativa é justamente o papel fundamental na produção de conhecimento que este tipo de pesquisa proporciona nas mais diversas áreas do conhecimento. Além do mais, também pode ser citado que uma das contribuições principais é a capacidade de gerar debates profícuos sobre determinados fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa opera com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Busca a compreensão dos processos e fenômenos pelo significado que as pessoas lhes atribuem, ou seja, busca compreender 'o que' e 'como' as pessoas pensam, sentem, agem e interagem e como significam suas próprias ações e as dos outros (MINAYO, 2010, p. 21).

Sendo assim, outro atributo imprescindível que se busca com o presente trabalho reside na capacidade que a pesquisa descritivo-qualitativa possui de explorar e compreender a complexidade dos fenômenos sociais. Ainda mais quando se trata de um tema tão importante quanto o sentido de ensinar e aprender na educação, que engloba aspectos tão relevantes como vida humana, cultura, identidade, interações sociais, etc. Assim, é indiscutível que tais temas são intrinsecamente complexos e multifacetados, não podendo ser reduzidos apenas a números ou categorias simples.

OBJETIVO GERAL

Analisar o impacto do processo de alfabetização a partir da metodologia de Paulo Freire, evidenciando a prática docente como essencial na construção de um ambiente de aprendizagem dialógico, no qual educador e educando compartilham responsabilidades e papéis essenciais no ensino e aprendizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como o histórico de vida do educando influencia a prática docente e contribui para um ensino mais significativo e contextualizado.
- Analisar o papel fundamental do diálogo no processo de alfabetização, destacando suas implicações na construção coletiva do conhecimento.
- Compreender a relação entre a educação humanística e a educação libertadora em Paulo Freire, com foco na promoção da dignidade humana.
- Comparar a crítica à educação bancária com a concepção freireana de uma educação crítica, que visa a emancipação e a liberdade do educando.
- Investigar como a educação e a política se interrelacionam na concepção freireana, enfatizando o caráter político e transformador do processo educacional.

UNIVERSO DE ANÁLISE

Considerando que se trata de uma pesquisa teórica sobre a importância fundamental da pedagogia libertadora de Paulo Freire sobre o processo de ensinar e aprender, foram considerados como universo de análise os principais estudos de Paulo Freire, como também de teóricos que se debruçaram sobre a temática. Assim, o ensino e a aprendizagem representam não apenas atos de mera transmissão de conhecimento, mas se estabelecem enquanto processos dialógicos e

transformadores que envolvem uma interação ativa entre educador e educando.

Assim, se faz importante apreender que o significado real do ensino em Paulo Freire não significa apenas informar, mas se traduz como uma ferramenta importante que contribui significativamente para capacitar os educandos a desenvolverem uma consciência crítica de sua realidade. Assim, tal capacidade vai permitir ao educando tanto compreender quanto questionar as estruturas de poder – geralmente opressivas – que os cercam.

A aprendizagem também não significa apenas uma simples assimilação de conteúdos passados do educador para o educando, mas representa um processo de conscientização que permite aos educandos se tornarem sujeitos ativos na construção de um saber que lhes permite apreender sua realidade e a transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário. Nesse sentido, o diálogo desempenha um papel crucial no processo de ensinar e aprender conforme indica Paulo Freire.

Portanto, o diálogo na pedagogia libertadora de Paulo Freire representa um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica tanto do educando quanto do educador. Essa relação dar-se-á através do diálogo horizontal entre educador e educandos, ocorrendo um debate profícuo das experiências de vida que possibilita a construção coletiva do conhecimento e da própria reflexão crítica da realidade. Assim, o diálogo não só facilita a compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula, como também promove sentimentos importantíssimos na construção do saber, tais como o respeito mútuo e a solidariedade entre educador e educandos no processo educacional.

Por fim, como temática fundamental no processo de ensinar e aprender, Paulo Freire estabelece uma crítica contundente ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem, baseado no modelo cartesiano, que objetiva a separação entre sujeito e objeto. Para

Paulo Freire, este modelo de “ensinar e aprender” se utiliza de uma abordagem fragmentada e descontextualizada do conhecimento da vida cotidiana de grande parte dos educandos, alienando-os ao passo de proporcionar uma privação de suas capacidades de compreender criticamente a realidade e de agir para transformá-la.

Sendo assim, se revela imprescindível caminhar no sentido de uma educação libertadora que integre prática e teoria com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e uma conscientização sobre as estruturas sociais e políticas que afetam diretamente a vida dos educandos. Portanto, outro tema de destaque relevância será a importância da política na construção de uma educação libertadora. Assim, essa abordagem holística do processo de ensinar e aprender é essencial para a formação de cidadãos críticos, engajados e comprometidos na construção de uma sociedade mais igualitária.

VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Buscando melhor compreender a importância do processo de alfabetização a partir da ótica freireana, torna-se imprescindível uma fundamentação teórica consistente. Para alcançar tal objetivo, se mostrou imprescindível selecionar as categorias norteadoras para uma investigação educacional acerca do processo de alfabetização. Portanto, tomou-se como principal referencial teórico-metodológico as contribuições desenvolvidas por Freire ([1968] 2023), em seu livro “*A pedagogia do oprimido*”.

Nesse sentido, tendo em vista a importância do histórico de vida também foram importantes as análises de Barreto (1998), Behrens (1999), Freire ([1997] 2023), Bertonecello e Rossete (2008), Maia (2015), Vieira e Teixeira (2020) e Nicoletti e Nunes (2020). Por seu turno, a abordagem sobre a relevância do diálogo como ferramenta fundamental no processo de alfabetização levou em conta as pesquisas desenvolvidas por Freire

([1967] 2015; [1968] 2023; [1993] 1997; [1996] 2022), Freire e Shor ([1986] 2013), Gadotti ([1986] 2004; 1996), Bertonecello e Rossete (2008), Arcuri (2017) e Kohan (2019).

Do mesmo modo, o entendimento da relevância de uma educação humanista pode ser apreendido a partir dos trabalhos de Kolb (1984), Shor (1992), Mendonça (2006), Melo Júnior e Nogueira (2011) e Andrade (2015). Outrossim, a crítica realizada a um ensino cartilhesco e a apresentação de uma educação libertadora (e política) pode ser visto nos estudos desenvolvidos por Freire ([1981] 1989; 1986; [1997] 2023), Fiori ([1986] 2023), Brandão ([1981] 2017; 2009), Olinda (1998), Gadotti (2007), Cavalcanti (2009), Marinho (2019), Bueno et al. (2017), Campos (2021) e Hermida, Santos e Ferreira (2022), entre outros.

PROTOCOLO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

O desenvolvimento da pesquisa foi direcionado com base nos objetivos propostos pelo objeto de estudo, sendo organizado através de etapas que se revelaram importantes para atender os objetivos específicos propostos no plano de redação da pesquisa.

Etapas 1. Pesquisa bibliográfica e documental, orientada segundo os pressupostos teóricos-metodológico a respeito da pedagogia libertadora de Paulo Freire;

Etapas 2. Organização e sistematização dos dados recolhidos. Os resultados são apresentados em consonância com os objetivos específicos propostos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção traz os principais resultados da pesquisa em tela, que foi organizado em três subseções. Na primeira subseção, optou-se por discutir a importância de uma educação humanista como forma de vislumbrar novas ideias de uma visão progressista e crítica do processo de alfabetização. Em seguida,

ênfatiou-se os problemas costumeiros do ensino “cartilhesco” e do decorando. Por fim, apresentou-se os resultados da discussão da relevância do entendimento de uma educação libertadora e do sentido da politicidade na educação.

POR UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA

Inicialmente é importante frisar que o conceito de humanismo embora esteja relacionado constantemente ao período da Renascença é um conceito multifacetado que transcende períodos históricos e tem múltiplos significados ao longo do tempo e em diferentes contextos (TUAN, 1982 apud SUESS; LEITE, 2017). Desse modo, conforme enfatizam as autoras, não existe uma resposta simples e tampouco um consenso sobre um único significado de humanismo.

Assim, é possível afirmar que o humanismo não é uma ideia estática, mas uma perspectiva que permeia várias épocas e se adapta às mudanças culturais, sociais e filosóficas ao longo do tempo. Enquanto muitas vezes associado à Renascença, quando houve um ressurgimento do interesse pela cultura clássica e pelo potencial humano, o humanismo não está restrito a esse período específico. Em vez disso, é uma corrente de pensamento que continua a ressurgir e a se reinventar em diferentes momentos da história.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a natureza dinâmica e universal do humanismo, que transcende fronteiras temporais e geográficas. Ao invés de ser uma ideologia ou movimento estático, o humanismo é uma abordagem filosófica e cultural que continua a influenciar e inspirar pensadores, artistas e ativistas em diferentes épocas e contextos, refletindo a constante busca humana por significado, compreensão e realização. Portanto, é possível afirmar que o humanismo se estabelece enquanto um movimento que nunca morre, mas sempre ressurgir com uma nova perspectiva, renovando sua mensagem essencial de

dignidade, liberdade e busca pelo conhecimento (KOLB, 1984).

É justamente a partir de sua abordagem de uma educação libertadora e promotora da dignidade humana que o pensamento de Paulo Freire está profundamente relacionado a ideia de humanismo. Como lembra Mendonça (2006), é a partir de seu pensamento fundado em uma trajetória constitutiva de uma pedagogia libertadora, preocupada com a existência do ser humano no mundo que se funda sua concepção de práxis educativa.

A dimensão e a contemporaneidade da pedagogia humanista de Paulo Freire se inserem num contexto de enfrentamento a uma realidade marcada pela desigualdade social, que rouba a vida e o existir, o ter e o ser de milhões de seres humanos, em todo o planeta. Nesse sentido, a pedagogia freireana, pela sua dimensão esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel indispensável enquanto instrumento socioeducacional de luta (MENDONÇA, 2006, p. 40).

Desse modo, é possível apreender quatro variáveis-chave fundamentais que envolvem o pensamento de Paulo Freire à concepção de humanismo, dentre elas: 1. ênfase na dignidade humana; 2. promoção da consciência crítica; 3. visão holística da educação; e 4. compromisso com a emancipação. Quer dizer, sua pedagogia representa uma expressão prática dos princípios humanistas na educação, buscando capacitar os indivíduos a alcançarem sua plena humanidade e a contribuírem para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Como o próprio Freire ([1968] 2023) enfatizava, a dignidade humana se estabelece como uma característica importante em sua pedagogia humanista precisamente por enfatizar a relevância de reconhecer e respeitar a humanidade plena de cada pessoa com única. Além disso, a educação deve ser a ferramenta para

promover essa dignidade, capacitando os indivíduos a se tornarem sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em sua “terceira carta pedagógica” Freire (2000, p. 67, grifos nosso), acentua que,

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, do humanismo e não do elitismo, da igualdade e não da exploração, da fraternidade e não do ódio, então, inevitavelmente, somos a favor da educação.

Outra variável importante que Freire ([1968] 2023) entende para uma concepção humanista de educação é a promoção da consciência crítica dos indivíduos. Conforme enuncia o autor, a educação pode promover e capacitar os indivíduos a compreender criticamente sua realidade e a reconhecerem seu potencial para a transformação social. Sendo assim, a consciência crítica é essencial para a emancipação humana, pois permite aos indivíduos reconhecerem sua condição de opressão e agirem para mudá-la.

Também de acordo com Shor (1992) a consciência crítica surge como sendo um elemento fundamental para capacitar os alunos a questionarem as estruturas de poder e a se tornarem agentes ativos na transformação social². Assim, é preciso fundar uma pedagogia que vá além da simples transmissão de conhecimento, buscando envolver os educandos em processos reflexivos e participativos que promovam a conscientização e o engajamento político. Nesse sentido,

² Indubitavelmente o estudo desenvolvido por Shor (1992) é fundamental nesta discussão justamente por oferecer uma visão detalhada de como os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que promovam a consciência crítica e incentivem os alunos a pensarem criticamente sobre as questões sociais e políticas que os cercam.

³ Contribuindo para o debate, Almeida (2008) lembra que é possível identificar um processo educacional holístico como aquele que valoriza o resgate da dimensão ética no sentido mais amplo. Nesse sentido, o holismo traz uma proposta de

a consciência crítica se torna esse elemento chave que possibilita liberar o potencial transformador da educação. De tal maneira que, capacita os alunos a se envolverem criticamente com o mundo ao seu redor, como também, se tornarem agentes de sua própria mudança social (SHOR, 1992).

Tal perspectiva dialoga com o entendimento da visão holística da educação em Paulo Freire³. Quer dizer, a visão holística de educação de Paulo Freire se constitui enquanto uma abordagem ampla e integrada que possui um significado muito além de simplesmente o ato de transmissão de conhecimento do professor para o alunado. De acordo com Freire ([1968] 2023), a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos; ao contrário, a educação se torna um processo complexo que envolve toda uma formação integral do aluno como ser humano crítico e reflexivo na sociedade.

Assim, é justamente através de uma concepção holística de educação que Freire ([1968] 2023) acentua a importância de uma abordagem centrada no educando à medida que tanto educador quanto educando se apresentem como agentes ativos no processo de aprendizagem. Desse modo, Freire ([1968] 2023) lembra que a educação deve iniciar com a problematização da realidade de vida dos alunos, com o propósito de levá-los a refletir criticamente sobre as estruturas de poder e as relações sociais que o tornam seres oprimidos perante a sociedade.

A visão de educação holística em Freire ([1968] 2023) revela que a educação não se restringe apenas a sala de aula, mas a educação encontra seu sentido real quando deve ser contextualizada com a vida do alunado⁴.

vida integral encontrando na filosofia freireana “[...] a sua mais alta identificação dede que sua concepção de educação estabelece um curso de ação em que redes e teias de convivências se desencadeiam em um processo de integração que favorece de forma incontestante a existência de sujeitos autônomos e que se completam pelo reconhecimento da alteridade absoluta do outro” (ALMEIDA, 2008, p. 4).

⁴ Para Oliveira (2012, p. 23) “o holismo busca unir as partes de um todo, tendo por desafio a construção de todo tipo de conexão que restabeleça as relações entre pensamento linear

Portanto, o autor defende uma abordagem pedagógica que leve em conta as experiências de vida, os conhecimentos prévios e os próprios interesses do alunado com o objetivo de integrar o currículo escolar às realidades sociais e culturais dos alunos. Além disso, o entendimento da busca por uma educação pautada nessas características certamente implica uma prática educativa que promova a participação prévia dos alunos com o propósito de incentivar o diálogo e contribuir para uma reflexão crítica da educação.

Nesse sentido, também é digno de nota três dimensões significativamente importantes destacadas por Freire ([1968] 2023) que deve orientar a dimensão ética da educação, tais como são os valores de justiça, solidariedade e igualdade. Assim, a ideia de visão holística em Paulo Freire busca propor uma abordagem transformadora que capacita os indivíduos a compreenderem criticamente sua realidade com o propósito de transformá-la na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Dessa forma, o humanismo de Paulo Freire só pode ser efetivamente entendido na dimensão da própria dialética freireana. Isso porque a sua ideia de existência humana se fundamenta no princípio da unidade dialética sujeito-mundo, no qual o ser humano está histórica e culturalmente marcado. Portanto, é possível afirmar que esse humanismo é concreto, crítico, engajado, transformador, pois se alimenta na ação-reflexão, na práxis cotidiana de homens e mulheres que lutam pela sua libertação (MENDONÇA, 2006, p. 54).

Como ressalta Mendonça (2006) é somente a partir do próprio entendimento da dimensão dialética freireana que se torna possível apreender o humanismo em Paulo Freire. Sobretudo levando em consideração

e intuição, que explore a relação mente e corpo; que considere a existência das muitas formas de abordar e trabalhar os temas escolares visando as relações entre os domínios do conhecimento; que auxilie o estudante no desenvolvimento das habilidades interpessoais, sociais e de serviço comunitário;

que a ideia de existência humana encontra base no princípio da unidade dialética sujeito-mundo, entendendo o ser humano como ser histórico e culturalmente marcado.

Assim, é possível afirmar que Paulo Freire sempre esteve profundamente comprometido com a ideia de emancipação humana, especialmente no contexto de uma sociedade – como é o caso da sociedade globalizada – marcada por opressão, injustiça e desigualdades. Conforme elucida Barreto (1998), uma sociedade opressora tem como principais características a constituição de relações que deixam de ser de cooperação para efetivar-se a partir de relações de dominação.

Nelas, os poderosos já não viam os outros como seus iguais, mas como objetos necessários para a satisfação de seus interesses. Tornaram-se *opressores* da maioria impondo-lhe sacrifícios e restrições para aumentar seus próprios privilégios. Gradativamente, estas relações opressoras foram se institucionalizando de tal maneira que passaram a ser consideradas naturais. Apareceu uma “Ordem” que legitima esta situação de opressão e reage contra todos que ameacem os privilégios para restaurar a humanidade de todos (BARRETO, 1998, p. 56, grifos do autor).

Em direção contrária a uma condição de opressão, a pedagogia humanista de Paulo Freire buscava preparar os oprimidos no sentido de reconhecerem sua condição de opressão, como também, de buscarem lutar por sua libertação. Portanto, Freire ([1968] 2023) entendia que a educação se estabelece enquanto ferramenta imprescindível para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

que retome com ele a escuta da Terra, e, principalmente, que restabeleça a relação entre o eu e o Eu mais profundo de nós mesmos, pelo qual sentimos uma profunda conexão com os outros e com o mundo”.

Contudo, Freire ([1975] 1981) alerta que a humanização não acontece simplesmente dentro da consciência das pessoas como se fosse um ato individual “[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE [1975] 1981, p. 79-80). Dessa forma, a humanização se estabelece enquanto práxis que envolve o processo de historicidade humana, constituindo-se de um processo permanente e inacabado, tendo em vista a própria natureza de incompletude do ser humano.

Outra perspectiva muito importante para apreender o entendimento do conceito humanização nos escritos de Paulo Freire é realizado por Mendonça (2006), que entende que pelo menos quatro correntes filosóficas humanistas influenciaram profundamente suas obras, tais como: 1. Humanismo existencialista; 2. Humanismo cristão; 3. Humanismo marxista; e 4. O pensamento da fenomenologia. Desde já, é pertinente acentuar que o objetivo desta pesquisa não é desenvolver uma abordagem analítica do humanismo – até porque como afirmou-se anteriormente existem vários entendimentos sobre o conceito –, mas apreender as correntes filosóficas que de alguma forma contribuiu para o pensamento freireano.

Sendo assim, o humanismo existencialista encontrado nas obras de Freire recebe contribuição das ideias filosóficas de autores como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Gabriel Marcel e de Karl Jaspers (MENDONÇA, 2006). Portanto, Paulo Freire entende que o ser humano é um ser-no-mundo e que sua existência social passa a ser apreendida a partir do momento em que ele capta em sua consciência crítica a sua realidade de vida. Como enfatiza Mendonça (2006), diferentemente de Heidegger e Sarte, Paulo Freire assume uma posição otimista da existencialidade, humana, entendendo-a como importante.

Como releva Freire ([1968] 2023) a humanização encontra sentido no movimento natural

dos seres humanos buscarem paulatinamente *ser mais* no mundo e com o mundo. Uma vez que o próprio autor, alerta que esta busca para ser mais, não pode realizar-se quer seja no isolamento ou no individualismo. Assim, os homens e as mulheres enquanto seres de comunicação, devem se constituir como sujeitos de relações dialogais, de tal maneira que, o diálogo se constitui enquanto uma condição existencial.

O entendimento da afirmação freireana de que os seres humanos são inacabados é uma questão central para que se tenha uma compreensão mais ampla e significativa da dimensão humanista de sua pedagogia. Nesse aspecto, o existencialismo dá uma contribuição fundamental ao pensamento do educador pernambucano. O existencialismo afirma que o ser humano está constantemente se projetando para fora de si mesmo, buscando-se, completando-se, construindo-se, fazendo-se no mundo, pois o ser humano, no dizer de Sartre, nunca é fim, está sempre por se fazer. Freire absorve a contribuição dos pensadores existencialistas de que os seres humanos estão permanentemente se refazendo, mas redimensiona essa concepção de mundo e de ser humano no contexto da sua concepção socioeducativa, enquanto projeto político-pedagógico libertador [...] (MENDONÇA, 2006, p. 25).

Portanto, Paulo Freire caminha na mesma direção reflexiva de uma filosofia existencial ao considerar a importância da condição humana a partir de sua própria existência no mundo e com o mundo. Nesse sentido, Freire ([1968] 2023) apreende que a educação é uma ferramenta necessária que elege os oprimidos a uma condição de *ser mais*, como também, desperta criticamente a desigualdade do mundo atual e a realidade dos educandos com o objetivo para que este possam transformá-la a partir da sua práxis.

O pensamento teológico também se revela importante na construção da pedagogia de Paulo Freire no sentido de entender o significado de sua visão

libertadora e humanista em relação aos seres no mundo e com o mundo. Como revela Mendonça (2006), indubitavelmente muito da influência do pensamento cristão certamente tem influência da própria história de Paulo Freire tanto em sua militância em movimentos ligados à igreja católica quanto em sua atuação profissional vinculado à igreja.

Nesse sentido, é possível apontar valores que são presentes tanto no humanismo cristão quanto na abordagem pedagógica de Freire. Entre eles: a) valorização da dignidade humana (no sentido que cada indivíduo deve ser respeitado e valorizado no seu processo de aprendizagem); b) a importância da solidariedade e da justiça social (compreendida como expressões práticas do amor e da busca de uma sociedade mais igualitária); c) o compromisso com os marginalizados (Freire sempre se mostrou um autor que incorporou em sua pedagogia esses valores, buscando capacitar os oprimidos e promovendo uma sociedade mais justa pelo viés da educação, um exemplo notável é seu trabalho formidável com o Ensino de Jovens e Adultos – EJA); e d) valorização da dimensão ética (Freire via a dimensão ética da educação ao passo que entendia importante não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover valores como justiça, solidariedade e respeito).

Outra perspectiva político-filosófica que influencia a pedagogia de Paulo Freire é o humanismo marxista que é caracterizado “[...] pela sua constante preocupação com a libertação dos seres humanos e com a eliminação das formas de alienação que coisificam e transformam homens e mulheres em seres inautênticos” (MENDONÇA, 2006, p. 32). Assim, enfatiza-se que embora o próprio Paulo Freire não se identificasse como marxista, alguns princípios e ideias fundamentais do humanismo marxista é utilizado em sua abordagem educacional.

Assim, algumas ideias filosóficas contidas no humanismo marxista podem ser vistas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, tais como: a) ênfase na

conscientização e crítica social; b) luta pela transformação social; c) importância da práxis; e d) diálogo como instrumento fundamental para a transformação. Logo, o humanismo marxista ressalta a importância da conscientização e crítica das estruturas sociais e econômicas que enfatizam as desigualdades e a opressão. Nesta perspectiva, Freire também buscou desenvolver a ideia do peso que a consciência crítica dos alunos possui para a busca do entendimento de sua realidade e das relações de poder que sustentam a sociedade.

Com relação a luta pela transformação social como objetivo a libertação dos oprimidos e a transformação por uma sociedade mais igualitária e justa encontra-se tal ideia tanto no humanismo marxista quanto na pedagogia libertadora de Freire. Contudo, neste último autor, a educação se apresenta como ferramenta imprescindível para capacitar os oprimidos a buscarem uma sociedade mais justa.

Sendo assim, a própria filosofia da práxis é imprescindível na concepção da luta pela transformação, pois o sentido da luta é a própria confirmação do entendimento da realidade e a busca pela mudança do status quo. Nesse sentido, Freire ([1968] 2023) entende que a práxis é importante à medida que chega a ser decisiva para a construção de uma pedagogia libertadora. Assim, é importante compreender a práxis na pedagogia crítica justamente porque ela se constitui enquanto “[...] um veículo revolucionário político preenche o Humanismo Marxista em todos os níveis de análise, da ausência de práxis na existência alienada, para a unificação da teoria e prática como uma estratégia para a mudança e o culminar real da revolução” (FERNANDES, 2016, p. 494).

O diálogo é outra ferramenta de suma relevância que conecta tanto o humanismo marxista quanto a pedagogia freireana. No primeiro caso, o diálogo se estabelece enquanto prática importante que permite promover a consciência e a luta de classes. No segundo caso, o diálogo é o meio pelo qual se torna

possível construir conhecimento crítico e promover a conscientização dos educandos tanto sobre suas realidades quanto sobre as injustiças sociais. Segundo Vercelli (2009, p. 287), Paulo Freire é “um pensador dialógico e dialético, busca incessantemente o compromisso com a humanização do mundo e com a dimensão política e educacional desse problema. Para que haja a possibilidade de libertação humana, faz-se necessários o diálogo, o debate e a discussão [...]”.

Por fim, o pensamento fenomenológico influenciou bastante o humanismo concebido nas obras de Paulo Freire. Assim, a fenomenologia forneceu uma base filosófica para sua pedagogia centrada sobretudo na experiência vivida e na reflexão crítica dos educandos, buscando apreender a estrutura da vida tal como ela é vivenciada. Logo, “o pensamento fenomenológico considera, fundamentalmente, que há uma permanente relação entre o mundo em que se dão as experiências humanas e os próprios seres humanos que vivenciam essas experiências” (MENDONÇA, 2006, p. 33).

Nesse sentido, se torna inerente destacar ao menos cinco variáveis-chave pelas quais o pensamento fenomenológico foi relevante para obra de Paulo, quais sejam: a) valor da experiência vivida; b) atenção à subjetividade e à visão de mundo do educando; c) importância da reflexão crítica; d) não aceitação dos dualismos; e e) relevância da liberdade. Destarte, é relevante destacar que a fenomenologia valoriza a experiência do sujeito, como também sua compreensão do mundo vivido. A partir disso, Paulo Freire incorporou essa valorização dando importância em sua pedagogia libertadora através do reconhecimento da dimensão das experiências vividas e das realidades concretas das vidas dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à atenção à subjetividade e à visão de mundo do educando é traço característico da fenomenologia a importância que a subjetividade e a perspectiva única da compreensão de mundo individual de cada ser humano possuem. Nesse sentido, Paulo Freire introduziu esse tipo de abordagem ao passo que

reconheceu a relevância da diversidade, mas também do pensamento único de cada educando – valorizando a voz ativa dos alunos – no processo de ensino e aprendizagem. Como enfatizam Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 9) “a subjetividade, assim, é a experiência que cada um pode ter consigo mesmo e perpassada pelas multiplicidades das relações com os outros, porém visando à produção de seu território existencial”.

Um caminho de método seguido por Freire ([1975] 1981) parte da ideia de que o conhecimento é um processo que implica na ação da reflexão do homem sobre o mundo que vive. Assim, se torna indiscutível que a história do homem é pautada por dois caminhos diferentes, mas que se apresentam dialeticamente no mundo a partir das estruturas sociais que os homens e mulheres criam e que se acham condicionados, tais quais são a desumanização e a humanização.

A desumanização é entendida como sendo a expressão concreta da alienação e da dominação; enquanto que a humanização se estabelece como um projeto utópico das classes oprimidas (FREIRE, [1975] 1981). Como ressaltado anteriormente, as duas se apresentam como realidades distintas, mas realidade crítica da ação dos homens e mulheres sobre a realidade social.

Parece-nos importante enfatizar esta obviedade – a da relação entre desumanização e humanização, bem como o fato de que ambas demandam a ação dos homens sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la, para que evitemos as ilusões idealistas, entre elas a que sonha com a humanização dos homens sem a transformação necessária do mundo em que eles se encontram oprimidos e proibidos de ser. Uma tal ilusão, que satisfaz os interesses de todos quantos têm condições favoráveis de vida, revela facilmente a ideologia que se concretiza em formas assistencialistas de ação em que os proibidos de ser são convidados a esperar com paciência por dias melhores que, mesmo tardando, não faltarão... (FREIRE, [1975] 1981).

Desse modo, se pode afirmar que o sentido da humanização na pedagogia freireana encontra seu sentido como um projeto de transformação histórico-social com o objetivo de mudar o *status quo*. Como o próprio autor enfatiza em sua obra, a desumanização resulta das ações humanas no sentido de preservação do “status quo”, além do mais, a desumanização também pode ser entendida como “[...] um fenômeno existencial de opressão e injustiça que se efetiva no contexto histórico e dialético da relação sujeito-mundo” (MENDONÇA, 2006, p. 45).

Portanto, para Freire ([1975] 1981) a desumanização encontra sentido como sendo um processo pelo qual os indivíduos são privados de sua humanidade ou são simplesmente tratados como objetos ao invés de sujeitos ativos de sua própria história. Essa desumanização é frequentemente perpetuada por estruturas de poder opressivas e sistemas de dominação que negam a dignidade e os direitos humanos básicos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como “seres pa si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, [1968] 2023, p. 40-41, grifos do autor).

Indiscutivelmente um tema que será tratado mais à frente, mas que ajuda a compreender esse processo de desumanização como sendo um elemento central das relações de opressão, especialmente relacionado ao contexto educacional é a educação tradicional. Conforme acentua Freire ([1968] 2023), a educação baseada simplesmente na transmissão de conteúdos, frequentemente contribui para um processo de desumanização dos educandos, fortalecendo relações de poder e reforçando preconceitos.

Assim, o autor propõe uma abordagem educacional alternativa, fundada tanto na conscientização quanto na práxis, o que possibilita buscar capacitar o alunado a reconhecerem sua condição de opressão e conseqüentemente agirem para modificá-la. Outrossim, a ideia de humanização de Freire ([1968] 2023) defende uma educação libertadora que promova a consciência crítica, fortalecendo o diálogo horizontal entre professor-aluno, como também, o engajamento político que vá permiti aos alunos se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais igualitária.

A idéia, radicalmente defendida por Freire, de que os seres humanos têm a vocação ontológica para ser mais, isto é, para serem cada vez mais humanos, e isso implica na superação permanente das situações de desumanização, é o que configura essencialmente a dimensão metafísica – ontológica – na sua pedagogia, mas, ao mesmo tempo, é também o que articula em seu pensamento as bases conceituais de uma antropologia historicamente apoiada em concepções político-sociais⁵. A perspectiva histórica do seu pensamento se infunda na afirmação de que a própria história é um contínuo inacabado e, dessa forma, os seres humanos, como seres históricos, também se constituem humanamente pela sua inconclusão (MENDONÇA, 2006, p. 17-18).

⁵ Conforme complementa Barreto (1998, p. 56, grifos do autor) “a vocação de *ser mais*, isto é, ser mais humano, comum a todos homens e mulheres, se realiza pela Educação. Mas esta vocação de *ser mais* deixa de concretizar-se quando as relações entre os

homens se desumanizam. Isto se deu historicamente, quando os que detinham o poder passaram a abusar dele e obter privilégios para si e para seus iguais, em prejuízo dos outros”.

Nesse sentido, ao destacar o tema da desumanização Freire ([1975] 1981) evidencia como a educação se apresenta como ferramenta fundamental de resistência e emancipação humana. Assim, é a partir de uma educação crítica e emancipatória que capacita os alunos a reivindicarem sua capacidade ontológica para ser mais, serem cada vez mais humanos, que os alunos podem se tornar serem ativos na luta contra as estruturas de poder opressivas que negam a dignidade e os direitos fundamentais.

Na visão do autor, a relação entre humanização e desumanização está intrinsecamente relacionada ao processo de ensinar e educar. Assim, para Andrade (2015) a integração do mundo não significa apenas o resultado de uma simples adaptação ou resignação, mas o processo de humanização realiza-se de fato com a superação de situação que se apresentam adversar, e que implica na reflexão crítica do homem sobre o mundo.

Além do mais, como refletem Melo Júnior e Nogueira (2011) o próprio processo de humanização no sentido freireano estabelece-se na própria ontologia do ser. Quer dizer, o autor compreende que todo ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Assim, é imprescindível entender o sentido de humanização na obra de Paulo Freire, sobretudo porque este conceito é a base fundamental para seu projeto de uma Educação Libertadora.

Como estabelece Barreto (1998) é relevante entender o processo de humanização a partir de ao menos quatro elementos-chave, tais como: a) um ser de relação; b) um ser em busca de sua “completude”; c) um ser capaz de transcender; e d) o sujeito de sua história. Destarte, cada elemento destacado acima revela-se fundamental para compreender a importância do processo de humanização no pensamento dialógico de Paulo Freire.

Sendo assim, quando Freire ([1968] 2023) afirma que todo ser humano é *um ser de relação*, ele acredita que ninguém está só no mundo, uma vez que o ser humano se constitui com ser no mundo e com o

mundo. Logo, o ser humano é essencialmente um ser de relação porque sua existência é fundamentalmente interdependente. Portanto, seria impossível pensar que alguém exista isoladamente no mundo; levando em conta que todos os seres humanos interagem através de uma estrutura complexa de relações culturais, políticas, econômicas e sociais.

Outra ideia bastante pertinente em seu pensamento é o entendimento que *homens e mulheres são seres que buscam permanentemente sua “completude”*. Como lembra Freire ([1968] 2023), o inacabamento ou a inconclusão do ser humano é característico da experiência vital, ou seja, onde há vida indissociavelmente há inacabamento. Tal atributo se tornou particularidade do ser humano, levando em conta que só entre os homens e as mulheres o inacabamento se tornou consciente. Logo, de acordo com estudiosos do tema,

O pensamento de Paulo nasce da compreensão do ser humano como um ser de relações, como “ser de busca” porque se percebe inacabado e “que não sabe tudo” e, por saber-se inacabado, busca a perfeição e sua “completude”. Para Freire, ao construir o mundo, homens e mulheres se completam e se humanizam; nesse sentido, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo (DANTAS; OLIVEIRA, 2020, p. 41).

Também vale mencionar que Freire ([1968] 2023) acreditava que o ser humano é *um ser capaz de transcender*. Assim, “na visão de Freire, o ser humano é também um ser religioso, no sentido de que se liga a seu Criador numa relação libertadora” (BARRETO, 1998, p. 55). Destarte, partindo da concepção que é um ser inacabado e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador, Paulo Freire entendia que o ser humano é capaz de transcender suas circunstâncias e limitações através do processo de conscientização e da prática de uma educação libertadora. Assim, o autor via na educação um meio fundamental para promover essa transcendência à

medida que possibilitava aos homens e mulheres superar as limitações impostas da sociedade e a buscar novas formas de agir no mundo.

Por fim, é indiscutível a importância que o ser humano adquire como *sujeito de sua própria história* à medida que “ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela” (BARRETO, 1998, p. 55). Tal característica permite, conforme elucida (FREIRE, [1968] 2023) que os indivíduos se estabeleçam como protagonistas de sua própria história, possuindo a capacidade de participar ativamente na construção de seu conhecimento, realidade e identidade social.

PROBLEMATIZANDO O ENSINO CARTILHESCO (DECORANDO)

O percurso da educação brasileira sempre foi circundado por diferentes concepções pedagógicas e, em diversos períodos, foi marcado por uma metodologia pautada na transmissão e memorização mecânica de conteúdos (CAMPOS, 2021). Contudo, como revela Freire ([1996] 2022, p. 47, grifos do autor) é preciso “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”.

Apesar disso, a metodologia “memorística” continua sendo frequentemente utilizada em sala de aula, se estabelecendo como uma prática frequente do cotidiano de grande parte do ensino básico brasileiro. Tal característica se torna predominante quando se analisa as relações educador-educando na escola em qualquer de seus níveis e se constata o estabelecimento de relações meramente *narradoras* ou *dissertadoras*. Como

⁶ Para além de não favorecer uma aprendizagem eficiente a medida que incentiva um processo de memorização de informações/conteúdos, a educação bancária também proporciona problemas socioculturais quando se leva em consideração que o estudante torna-se cada vez mais

evidencia Freire ([1968] 2023, p.79) “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade”.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, ([1968] 2023, p. 79-80).

Neste caminhar, é possível afirmar que uma das grandes características desta educação “dissertadora” é apenas a sonoridade que a palavra emite e não realmente sua força transformadora. Como lembra Freire ([1968] 2023) parece que a educação tomada por este caminho metodológico transforma os educandos em recipientes e os educadores em depositários no processo educacional. Quer dizer, a educação se faz através dos depósitos (dos educadores) nos recipientes (educandos) a serem preenchidos.

Sendo assim, eis o sentido da concepção “bancária” da educação como se a única possibilidade de ação dos educandos fosse a de receber os depósitos⁶. Outrossim, esta visão distorcida de educação enuncia a falta de criativa, de transformação e do não saber. Como

alienados. Outrossim, em conjunto com essa metodologia, verifica-se a prática Pedagógica dominada por um perfil de professores que se assumem como donos do saber (CARNEIRO, 2012).

mais adiante será demonstrado, o sentido real de uma educação libertadora encontra base na superação da contradição educador-educando com ambos tomando posições, simultaneamente, de educadores e educandos.

QUADRO 1 – concepções bancárias de educação segundo Freire ([1968] 2023)

1. O educador é o que educado; os educandos, os que são educados;
2. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
3. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
4. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
5. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
6. O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
7. O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
8. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
9. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
10. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

FONTE: Freire ([1968] 2023, p. 82-83)

ORGANIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO: Josefa S. C. Santos

Contudo, como demonstrado no Quadro 1, as concepções bancárias de educação centralizam a importância do processo de ensinar e aprender praticamente no educador, como “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem [...]” (FREIRE, [1968] 2023, p. 83). Nesta concepção de educação, os educandos simplesmente são negados a pensar, refletir ou possuem seu poder criador praticamente anulado. Conforme enunciado acima, a educação bancária propõe uma educação não dialógica, onde os educandos jamais serão ouvidos ou até mesmo

possuam alguma influência no que será debatido em sala de aula. É como se o processo de ensino e aprendizagem tivesse um único sujeito (educador) e objetos receptores (educandos).

Portanto, Freire ([1968] 2023) estabelece uma profunda ligação entre o sentido da desumanização e da educação bancária, uma vez que esta perspectiva priva os educandos de suas capacidades de serem agentes ativos de suas próprias histórias e no entendimento das desigualdades que marcam a sociedade atual. Logo, é preciso apreender o sentido da desumanização não apenas como uma condição de privação, como também um processo ativo de negação da humanidade dos educandos que são tratados simplesmente como simples receptáculos.

Como enuncia Mendonça (2006), a concepção bancária de educação reflete justamente a estrutura de uma sociedade oprimida que se caracteriza pela sua antidialgicidade. Conforme estabelece o autor, a prática da educação bancária se traduz como violência à condição que os homens e as mulheres têm para ser mais, quer dizer, tal perspectiva se torna uma ação impeditiva da vocação ontológica do ser humano. Outrossim, vale salientar que a prática de uma educação bancária não se circunscreve apenas ao ambiente escolar, haja vista tal prática é parte integrante de uma estrutura social.

Desse modo, a educação bancária pode ser entendida como uma manifestação clara da desumanização ao passo que ela furta dos educandos a sua capacidade de pensamento crítico. Destarte, como enfatizado anteriormente, este modelo de educação é caracterizado por estimular os educandos a memorizar informações, ao invés de serem agentes ativos no processo de aprendizagem a partir de questionamentos e diálogos estabelecidos entre educador e educandos na construção do conhecimento. Tal metodologia de ensino reforça relações de poder hierárquicos, no qual o educador se apresenta como o único detentor de todo o

conhecimento e os educandos são subordinados à sua autoridade.

Portanto, uma das consequências mais preponderantes da educação bancária é a perpetuação da opressão e da injustiça social. Assim, Freire ([1968] 2023) argumenta que o modelo de educação bancária, ao preparar os educandos para aceitar passivamente – como simples depósito – as estruturas de poder existentes, ao invés de refletir criticamente a respeito da realidade existente e prepará-los para a luta de uma sociedade mais igualitária, contribui para um quadro de desumanização. Logo, para o autor a desumanização não é apenas uma questão individual, mas se constitui enquanto um tema político e social que contribui para a manutenção da hegemonia da elite e da marginalidade das classes oprimidas.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, **estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade**, satisfaz os interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. **O seu “humanitarismo”, e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...].** Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro (FREIRE, [1968] 2023, p. 83-84, grifos nosso).

Como acentua o autor acima, a educação bancária encontra sentido como uma proposta de estimular a não criticidade dos educandos, satisfazendo os interesses dos opressores e impedindo a

transformação de um mundo desigual. Como reflete Freire ([1968] 2023), o objetivo não é a constituição de um humanismo, mas de um humanitarismo que tende a preservar a situação dos que possuem poder em detrimento daqueles que se encontram em uma situação opressora.

Assim, Paulo Freire buscou estabelecer ideias a partir de uma visão progressista e crítica do processo de ensinar e aprender, como também, de avaliar as posições centrais que educador e educandos possuem como parte extremamente importantes na construção do saber. Para isso, se faz necessário uma visão contemporânea de educação onde “[...] o educador tem um papel mais humanista, cuja ação se centraliza na realidade, visando à transformação mediatizada com os homens” (BUENO et al., 2017, p. 11).

Somente a partir da compreensão da realidade que será possível construir o conhecimento onde os educandos apresentem-se como sujeitos da transformação, modificando sua ação e reflexão no processo dialógico (BUENO et al., 2017). Portanto, é imprescindível a busca por uma educação libertadora – e contrária à educação bancária – que priorize o sujeito como ser pensante, discutindo as suas próprias reflexões sobre o mundo que o cerca, mas respeitando também as sugestões de seus pares.

Vale lembrar que o próprio Freire (1986) em entrevista a Oswaldo Coimbra afirmou que não era contra as cartilhas de alfabetização⁷, mas que era absurdo que um trabalhador chegando de uma jornada cansativa tivesse que repetir no meio da noite “Eva viu a uva, A ave é do Ivo, Iva vai na roça”. Para Freire (1986), o uso das cartilhas de alfabetização não valorizava o universo cultural dos educandos ao passo que apresentavam palavras e frases totalmente

⁷ Conforme enfatizam Santos, Santos e Macedo (2012), o princípio do ensino que está contido nas cartilhas seria o ato de repetir. Assim, o aluno deveria fazer tudo do jeito que o professor copiasse no quadro, como se o processo de repetição fosse um método de aprendizagem. Todavia, “esse método não leva em conta se o aluno realmente assimilou determinado

conteúdo, ou seja, se ele realmente é capaz de realizar tal atividade sem está olhando para um modelo já pronto. Aqui o aluno não é levado a pensar, a racionar e nem a refletir sobre determinada atividade, basta copiar do jeito que está exposto e pronto, sua “aprendizagem” já está realizada [...]” (SANTOS; SANTOS; MACEDO, 2012, p. 2).

desconectadas do universo vocabular dos educandos. Como o próprio Freire (1986, p. 49) admite,

De um lado, é verdade, não se pode dispensar estes sons no trabalho de alfabetização. Mas, de outro, só se pode procurar estes sons em palavras que tenham ligação com a vida dos educandos, com a região em que eles moram e até mesmo com a classe social a que eles pertencem. Este foi um dos problemas que encontrei nas cartilhas. O outro: tudo já estava feito pelo autor, na cartilha. Ele não só escolhia as palavras e as frases que iam entrar na cartilha e, portanto, nos cursos de alfabetização, mas ainda decompunha ele próprio as palavras em suas sílabas e, depois, fazia a combinação fonética delas. Resumindo: ao educando só cabia memorizar mecanicamente todo esse exercício que o autor ou autora da cartilha realizava para ele.

Nesse sentido, Freire (1986) afirma que seu trabalho de alfabetização partia justamente de uma posição contrária a tudo isso. Ao invés disso, o educador devia “[...] transformar o ato de ensinar alguma coisa para alguém num ato de conhecer alguma coisa com alguém. Ensinar, para mim, é conhecer com” (FREIRE, 1986, p. 50). Portanto, o educador foi enfático em reiterar que sempre foi contra a qualquer material que servisse para domesticar – alienar – os educandos; enquanto era totalmente a favor da existência de materiais que servisse de apoio e crescimento no processo de aprendizagem do educando.

Nesse sentido, lições cartilhescas podem não ser tão indicadas no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Contudo, como evidencia Vieira (2017) por mais que se tenham (re)elaborados os métodos, os livros utilizados – e propagados – como se fossem novas propostas não conseguiram se desvincular de sua origem⁸. À vista disso, “na essência, o que vemos é que cada nova cartilha traz sempre ecos de uma tradição que

ficou marcada na memória de quem um dia utilizou-se desse referencial na sua construção de leitor-autor” (VIEIRA, 2017, p. 188).

Contribuindo para esse debate Freire e Shor ([1986] 2013) acentuam que a educação se torna muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os educandos atuam como se as palavras dos educadores fossem as únicas que importasse em sala de aula. Nesse mesmo livro, o próprio Paulo Freire enfatiza que indubitavelmente um dos problemas mais sérios é encontrar meios de enfrentar a poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. De tal modo que, até mesmo, os estudantes possuem dificuldades em compreender um professor libertador que não faz transferência de conhecimento.

Sendo assim, um esforço necessário que conduza o educando ao processo de aprendizagem passa indiscutivelmente pela leitura crítica da realidade. Assim, Freire e Shor ([1986] 2013) enfatizam que ler não é somente caminhar sobre as palavras, mas reescrever o que se está lendo ao ponto de descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, como também relacionar o texto/contexto com o contexto de quem está lendo. Também realizando uma crítica a este modelo de transferência de conhecimento e enfatizando a importância da leitura crítica, Freire ([1981] 1989, p. 12), evidencia que no seu tempo de escola,

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

⁸ De tal maneira que “[...] em pleno século XXI, temos em nossas escolas uma técnica de ensinar a ler e escrever que se

assemelha muito a uma forma difundida na cartilha utilizada pelos jesuítas no século XVI” (VIEIRA, 2017, p. 186).

Portanto, a leitura crítica exige uma seriedade intelectual para conhecer tanto o texto quanto o contexto, uma vez que “a crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo pergunta ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto” (FREIRE; SHOR [1986] 2013). Entretanto, como enfatizam os autores, os estudantes estão tão acostumados a um processo de transferência de conhecimento em sala de aula que corre-se o risco de os estudantes não aceitarem o convite para uma leitura crítica da realidade. Como professores “os estudantes podem pensar que não somos rigorosos por lhes pedir que leiam criticamente um único texto, ao invés de lhes impor a obrigação de ler trezentos livros em um semestre!” (FREIRE; SHOR, [1986] 2013, p. 15).

Sendo assim, é obviamente factível o risco da negação dos alunos a um processo de ensino e aprendizagem guiada por uma educação libertadora⁹, sobretudo quando se leva em conta que grande parte do ensino está pautado no costume da transferência de conhecimento. Quando se analisa o currículo escolar, constata-se uma exigência de aulas expositivas, provas e textos selecionados que tornam habitual a submissão dos alunos à autoridade de sala de aula. Outra característica muito comum é que os estudantes escrevem trabalhos sobre determinados livros ou artigos, mas um dos problemas cruciais é que o material apresentado pelo professor mais atrapalha do que facilita a compreensão do aluno.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram

⁹ Logo, os oprimidos passaram a introjetar a ordem de injustiça tão marcante na educação bancária, e a considerar os opressores como modelos bem sucedidos de seres humanos. Portanto “cada oprimido passou a trazer em sua semente do opressor, fortalecendo a estrutura social vigente, injusta e castradora” (BARRETO, 1998, p. 56).

poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37” (FREIRE, [1981] 1989, p. 12).¹⁰

Assim, ao invés de uma educação centrada na experiência e na realidade concreta dos educandos, que permita-lhes relacionar o conhecimento com suas próprias experiências de vidas e contextos sociais, o material apresentado desorienta os alunos. “Quase sempre, é escrito em linguagem acadêmica, uma língua que eles não usam. Trata quase sempre de temas irrelevantes às suas experiências e que não estão sincronizados com o ritmo perceptual da cultura de massa, um ambiente eletrônico e acelerado” (FREIRE; SHOR, [1986] 2013, p. 17).

Nesse sentido, a educação bancária desenvolve conteúdos totalmente distantes da experiência de vida dos educandos, proporcionando relações sociais em sala de aula marcado por alienação, silêncio e à falta de significado no aprendizado propriamente dito. Outrossim, o distanciamento entre educandos e professores aumenta o afastamento dos estudantes ao material de estudo. Logo, um dos objetivos fundamentais da prática de uma educação bancária é dificultar, em tudo, o pensar autêntico.

Pode-se afirmar, portanto, que na educação bancária o professor ao invés de trabalhar

¹⁰ O próprio Freire ([1981] 1989) complementa explicando que a quantidade de um documento não revela sua importância, sobretudo quando se leva em conta que um dos documentos filosóficos mais importantes da história – como “*As teses sobre Feuerbach*”, de Max – possuem apenas duas páginas e meias.

conjuntamente com seus educandos em prol do desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se a seus educandos como sendo contrário a estes. Quer dizer, parte-se do pressuposto que os educandos nada sabem e que o professor é o único detentor de todo o saber notório em sala de aula. Logo, este tipo de educação é fundado numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, constituindo a alienação da ignorância (FREIRE, [1968] 2023).

O professor, que aliena a ignorância, se põe sempre em posição fixa e invariável, como sendo sempre o que sabe, enquanto que os educandos serão sempre os que não sabem. Este processo indiscutivelmente desemboca num processo de rigidez e “[...] nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, [1968] 2023, p. 81). De acordo com o educador, uma das manifestações instrumentais da educação bancária é a ideologia da opressão.

O que parece indiscutível na fundamentação de uma concepção “bancária” de educação é que ela nega a dialogicidade como essência da educação e se estabelece antidialógica (FREIRE, [1968] 2023). Em sentido contrário, uma educação pautada e interessada pela libertação dos homens, não deve em hipótese alguma começar por aliená-los ou mantê-los alienados. Como o próprio Freire ([1968] 2023, p. 93) enfatiza a libertação autêntica pode ser compreendida como a humanização em processo, e não como alguma *coisa* que se deposita nos homens. Em contraponto,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos consciente” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em

suas relações com o mundo (FREIRE, [1968] 2023, p. 94).

Assim, um dos objetivos centrais buscados na educação de visão “bancária” é impedir a criatividade dos educandos ou minimizá-la, estimulando a sua não criticidade em busca de garantir os interesses dos opressores. Nesta perspectiva, o processo de ensinar e aprender são compreendidos como dimensões não dialógicas, onde o professor sempre se apresentará como aquele que ensina e ao educando resta apenas aprender. Logo, “esta prática somente interessa aos opressores, pois quanto mais os homens estejam adequados ao mundo menos resistente tornam-se à opressão. A educação “bancária” impede o pensar autêntico” (ANDRADE, 2015, p. 57).

Pode-se afirmar que a educação tradicionalmente tem sido domesticadora sempre no sentido de manter as coisas como estão, impedindo consequentemente a mudança. A educação tradicional funciona frequentemente como sendo um mecanismo de controle social, buscando manter as estruturas de poder existentes e aumentando as desigualdades tão presentes na sociedade atual. Por conseguinte, ao invés de capacitar os educandos com o propósito de mudar o *status quo*, os educandos são desencorajados a pensar criticamente sobre suas realidades ou a buscar a transformação. “Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, [1968] 2023, p. 84).

Como reflete Freire ([1968] 2023), a superação de uma educação de concepção bancária requer uma abordagem educacional baseada no diálogo, na problematização e na práxis. Outrossim, é impossível apreender que os educandos sejam entendidos como seres vazios, cabe aos educadores reconhecer os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos educandos, e trabalhar em colaboração com eles na

construção do conhecimento. Na prática, isto significa desenvolver um processo educativo que não se baseie apenas transmissão de informações, mas que ao mesmo tempo, seja possível uma conscientização crítica, autônoma e a capacidade de uma ação transformadora da realidade¹¹.

Para Freire, portanto, o ofício pedagógico representa um caminho de autodescoberta, onde o significado de ensinar e aprender está para além de simplesmente transferir conhecimentos daqueles que os detêm para aqueles que não possuem. Conforme evidencia Cuadra (2021), a verdadeira compreensão do processo de ensinar e aprender implica em gerar possibilidades para a produção e construção do saber de forma conjunta e cooperativa. Assim, torna-se necessário situar o processo pedagógico em cada contexto particular e retirar de cada realidade as potencialidades libertadoras dos educandos com o objetivo de transformar as condições de vida.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu

ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2001, p. 259, grifos do autor).

Nesse sentido, é preciso buscar uma educação onde educador e educando se encontrem como sujeitos horizontalmente importantes na construção do saber (FREIRE [1996] 2022). Portanto, é vital a busca por uma educação humanizadora que não tenha como cerne principal apenas capacitar indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor – passivamente –, mas também os motive a se engajarem na sua transformação. Por esse motivo, no processo de construção do conhecimento é preciso valorizar sentimentos importantes – a exemplo da solidariedade, empatia, respeito ao próximo entre outros – para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, ao invés de uma educação de concepção “bancária” que desumaniza os educandos, torna-se mister uma abordagem que capacite os educandos a se tornarem agentes de mudanças de suas próprias histórias e da sociedade a qual eles pertencem. A crítica de Freire ([1968] 2023) a uma educação desumanizadora¹² é fundamental para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, como também, um convite para refletir o papel preponderante que a educação possui quer seja na transformação das estruturas de poder e das relações sociais existentes quer seja para manter os quadros sociais de dominação.

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica,

objetos e negou-lhes a condição de sujeitos que lhes é própria. Outrossim, o autor lembra também que tal processo também desumanizou os próprios opressores a medida que não é da natureza humana tratar como coisas ou objetos outros seres humanos. Para saber mais, consultar Barreto (1998).

¹¹ De acordo com Olinda (1998, p. 172) “há uma íntima unidade entre educação e conscientização, pois esta permite a compreensão crítica da situação de opressão, trazendo conseqüências transformadoras nos níveis pessoal e social”.

¹² A própria estrutura social de dominação indubitavelmente desumanizou os oprimidos ao passo que os transformou em

não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, [1981] 1989, p. 13).

Nesse sentido, se faz importante entender o conceito de alfabetização no seu sentido mais amplo, que não se restringe apenas à aprendizagem do sistema de escrita alfabético, mas compreende à alfabetização como trabalho pedagógico que abarque todos os aspectos culturais, sociais, históricos e políticos do alunado¹³. Dessa forma, é preciso refutar o estreitamento de métodos que se limitam apenas a um processo que valorize exclusivamente uma proposta de alfabetização por meio de decodificação de letras, palavras e sílabas memorizadas mecanicamente (CAMPOS, 2021).

A busca por uma alfabetização libertadora caminha na direção de propor que os educandos aprendam a linguagem formal, mas sem sofrer discriminação por sua condição social e cultural. “As variações linguísticas oriundas das diferenças regionais e culturais que dão origem a gírias, jargões e dialetos,

fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, bem como as diferenças entre linguagem escrita e falada, que também precisam ser objeto de ensino” (CAMPOS, 2021, p. 88). Conforme complementa o autor, diferentemente de uma pedagogia discriminatória e reacionária, a alfabetização libertadora busca respeitar, dialogar e ensinar com amorosidade. Logo, a diversidade linguística tão ampla e diversificada no território brasileiro pode e deve ser entendidas como elementos que constituem outras formas de aprender e ensinar.¹⁴

Assim como há diversidade na linguagem falada, a escrita também é diversa e, como explica Ferreiro (2013), as culturas escritas são históricas e sociais. Há aspectos léxicos, sintáticos, semânticos, ortográficos, marcas de fala, que fazem parte desse processo histórico de construção linguística, com peculiaridades em diferentes tempos e lugares. A escrita, com suas marcas e complexidades, precisa ser compreendida em contextos de usos sociais e com suas referências linguísticas (CAMPOS, 2021, p. 88).

A busca por uma alfabetização libertadora encontra parte de seu sentido quando os educandos aprendem a linguagem formal, mas sem sofrer discriminação por sua condição social e cultural. “As variações linguísticas oriundas das diferenças regionais e culturais que dão origem a gírias, jargões e dialetos, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, bem como as diferenças entre linguagem escrita e falada, que também precisam ser objeto de ensino” (CAMPOS, 2021, p. 88). Nesse sentido, diferentemente de uma pedagogia discriminatória e reacionária, a alfabetização libertadora busca respeitar, dialogar e ensinar com amorosidade. Destarte, a diversidade linguística tão ampla e diversificada no território brasileiro pode e deve ser

¹³ Conforme elucida Fiori ([1968] 2023, p. 25) “alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que

há de vir”.

¹⁴ O autor também lembra que assim como há diversidade na linguagem falada, a escrita também pode se caracterizar por sua diversidade, uma vez que as culturas escritas são históricas e sociais.

entendida como elemento que constitui outras formas de aprender e ensinar.

Também vale mencionar que por muito tempo formou-se uma geração de educandos que vivenciou o ambiente de uma escola autoritária, em que a leitura e a escrita se constituam como atividades burocráticas; além de se estabelecer totalmente desvinculadas da realidade do educando. A prática da educação de concepção “bancária” certamente afastou gerações de uma leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo que, com objetivo de domesticar grande parte da população contribuiu para perpetuar uma estrutura injusta e desumanizante, favorável apenas uma pequena minoria¹⁵.

A organização da educação é uma importante expressão de tais inversões que escamoteiam a regressão social que decorre desse modo de despolitização da desigualdade social. Chegamos ao ponto em que se tornou aceitável que uma instituição bancária¹⁶, com todo lucro do qual dispõe, não apenas tenha se posicionado como educadora “popular”, mas tenha passado a falar em nome do povo, a representar as demandas da classe oposta. A função que organizações compostas por bancos e empresas privadas estão cumprindo não é nada menos do que comandar uma completa reconfiguração da educação de trabalhadores e trabalhadoras. Desse modo, a expressão *educação bancária* comunica hoje uma relação concreta e refere-se a um caráter estrutural da política e da organização da educação básica dessa vasta parcela da população (CATINI, 2021, p. 92, grifos da autora).

Assim, como estabelece Freire ([1968] 2023), só cabe aos oprimidos romper com esta estrutura desumanizante e opressora uma vez que buscam

¹⁵ Portanto, a edificação de tal estrutura representou uma educação que deixou de ser instrumento para ser mais, para torna-se agente de ser menos (BARRETO, 1998).

¹⁶ O estudo realizado por Catini (2021) evidencia como nos dias atuais a mudança mais significativa que a educação massiva vivenciou – desde sua generalização – é sua gerência por vários agentes do mercado financeiro, acionistas, empresários entre outros via processo de privatização da educação. Nesse sentido, a autora traz como exemplo a atuação da *holding* Itaú

reconquistar a sua liberdade para se torna mais. Principalmente porque no processo revolucionário, a liderança não pode ser “bancária”, mas deve partir dos oprimidos uma vez que os opressores jamais renunciariam aos privilégios que detêm. De tal maneira que, os opressores podem até ver esses privilégios como justos e necessários para sua própria realização pessoal e de classe.

Em contraponto, são os oprimidos que possuem uma compreensão mais factível das injustiças sociais, pois são atingidos diretamente por suas consequências negativas cotidianamente em suas vidas. Portanto, Freire ([1968] 2023) destaca a importância da conscientização e da ação coletiva entre os oprimidos, assim como os ideários de solidariedade e apoio mútuo na luta pela emancipação.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA (E POLÍTICA)

Indubitavelmente numa sociedade globalizada cuja dinâmica estrutural é guiada por uma dominação de consciências ou em que “[...] a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FIORI, [1968] 2023, p. 11), fica claro que os métodos da opressão jamais representarão à libertação do oprimido. Sendo assim, cabe aos oprimidos se libertarem a partir da reflexão dos próprios indivíduos, quer dizer, descodificar é um requisito imprescindível para análise e reconstituição da situação da vida.

Nesse sentido, o método de alfabetização em Paulo Freire apreende que alfabetizar é tomar consciência de si o do mundo que o cerca. Mas como

Unibanco – poderoso grupo empresarial que atua sobretudo no sistema bancário – que tem diversificado seu ramo de atuação, e possui sua rede própria de educação e cultura. Assim, “a diversidade dessa atuação induz a mudanças na escola por meio da implementação de planos de metas e gestão, de introdução de tecnologia, do agenciamento de outras parcerias com empresas ou outras organizações privadas” (CATINI, 2021, p. 92-93).

alerta Fiori ([1968] 2023) a conscientização não se apresenta como um processo individual, mas se estabelece como consciência do mundo¹⁷. Sobretudo levando em consideração que o monólogo – significando isolamento – se constitui a própria negação do homem ou o fechamento da consciência. Somente a partir do diálogo e, conseqüentemente, da interação do indivíduo com o mundo é que a consciência emerge como sendo resultado do mundo vivido, problematizado, objetivado etc.

Dessa maneira, a tomada de consciência pelos oprimidos lhe possibilitará inserir-se no próprio processo histórico como sujeitos que expressam suas insatisfações sociais, em face de um sistema injusto de opressão. Contudo, como lembra Freire ([1968] 2023) parece indiscutível que, se a pretensão é a libertação dos homens por este sistema opressor, faz-se necessário uma libertação autêntica – entendida como a humanização em processo – caracterizada pela práxis e o fim da alienação, que inclui a *ação* e a *reflexão* dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mais imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FIORI, [1968] 2023, p. 30).

A conscientização se constitui como fruto de um complexo processo dialético entre objetividade e subjetividade, de modo que é preciso apreender que ninguém conscientiza ninguém, mas os indivíduos se conscientizam em comunhão mediatizados pelo mundo. Além do mais, cabe esclarecer que “a conscientização não é um dado terminado ou algo doado; mas uma permanente práxis no interior da qual se busca compreender melhor a si mesmo e a sociedade de classes” (CAVALCANTI, 2009, p. 43)¹⁸. Portanto como lembra Bakhtin (2006 apud PITANO, 2017), a consciência individual não só nada pode explicar, como também, ela própria deve ser explicada via o meio ideológico e social do indivíduo¹⁹.

Quadro 2 – Educação de concepção “domesticadora” e educação de concepção “libertadora”

QUEM EDUCAR?	Educandos vistos como pessoas isoladas e como “recipientes a serem enchidos”	Educandos ativos construtores do seu objeto de conhecimento
PARA QUE EDUCAR?	Adaptar o indivíduo no sistema vigente: a Pessoa se submete a História	Desenvolver a pessoa crítica em relação ao sistema vigente: a Pessoa faz a História
O QUE ENSINAR?	Sistemas de conhecimentos já organizado: “pacotes prontos”	Sistemas de conhecimentos por construir e organizar: “sob medida”
COMO ENSINAR?	Por uma transferência de conhecimentos Recursos: repetição e memorização	Pela descoberta dos conhecimentos e de suas funções Recursos: observação, análise, síntese

FONTE: Iran (1974 apud BARRETO, 1998, p. 63).
Adaptação: Josefa S. C. Santos

¹⁷ Complementando Pitano (2017) afirma que a conscientização se apresenta como o aprofundamento da consciência por meio de um novo processo de apreensão da realidade em sua relação com o próprio sujeito. Para o autor, a conscientização como conhecimento interno possui dois focos de ação, um do sujeito em relação a si próprio e o outro em relação aos demais, considerando todos em seu meio de vida. Logo, “a primeira dimensão compreende o sujeito histórico, o “eu no mundo”, capaz de trazer a realidade percebida para dentro de si e refleti-la. Por estar voltada para si, nesta dimensão, a conscientização é autoconhecimento. Porém, ele também ocorre na esfera dos outros, do “eu em relação”, entendendo-os como semelhantes em sentimentos, necessidades, direitos e deveres na sociedade: é o

reconhecimento. Completando o ato de conhecer e reconhecer, a conscientização encontra seu ápice na ação transformadora da realidade” (PITANO, 2017, p. 93).

¹⁸ Nesse sentido, é possível afirmar que a natureza política da educação e sua prática educativa constituem elementos importantes da ação cultural para liberdade à medida que desvela a realidade social e pode transformar completamente a vida dos homens. Para saber mais, ver Cavalcanti (2009).

¹⁹ Logo, “a elaboração de si e do mundo na interioridade da consciência, no discurso interior, demonstra o nexos com a afirmação do eu como sujeito, inseparável da afirmação em ato com o mundo. É quando tem lugar a *conscientização*, exigência efetiva do movimento de libertação e de construção do sujeito social em Freire” (PITANO, 2017, p. 95, grifo do autor).

Como pode ser percebido no quadro acima (Quadro 2), constata-se algumas das principais diferenças qualitativas entre a alfabetização a partir de uma concepção “bancária” ou “domesticadora” e uma alfabetização através de uma concepção libertadora. Assim, caminhando em direção contrária a educação de concepção “bancária”, a educação que se compromete com a libertação compreende que jamais pode basear-se no entendimento dos homens e das mulheres como seres vazios a quem o mundo encha de saberes/conteúdos.

A educação libertadora “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, [1968] 2023, p. 94). No entanto, como adverte o autor, o antagonismo entre as duas concepções – a bancária que serve à dominação e a problematizadora que serve à libertação – reside no fato da primeira manter a contradição educador-educando; enquanto que a segunda realiza a superação a partir da dialogicidade como essência da educação²⁰.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, [1968] 2023, p. 97-98).

Assim, quanto mais se problematizam com os educandos, como seres emergidos no mundo e com o mundo mais propício será a reflexão destes educandos como seres que negam a ideia de homem abstrato ou

isolado. A relevância do dialógico, portanto, é inquestionável como forma alternativa preponderante na superação do método tradicional de ensino em que o educador educa, e o educando aprende.

De maneira totalmente contrária, o processo de alfabetização a partir de uma prática libertadora proporciona a imersão de conhecimentos não só apenas no educando, mas através do diálogo o educador educa, ao mesmo tempo que é educado pelo educando numa relação dialética. Nesse contexto, tanto educador quanto educando se tornam sujeitos do processo de ensinar e aprender, e aqui os “argumentos de autoritários” já perdem sentidos.

Nesse contexto, de acordo com Gadotti (2007), como uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal surge na década de 1950 a partir de uma profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação popular. Conforme explica o autor, a educação popular teve como um de seus principais percussores Paulo Freire que teve atuação intensa internacionalmente – desde seu exílio obrigatório em consequência da ditadura militar na década de 1960 no Brasil – divulgando e definindo suas concepções de entendimento acerca da educação popular.

Assim, a educação popular entendida a partir de uma concepção geral da educação, em princípio, se opôs a educação de adultos que até então era impulsionada pela educação estatal. De acordo com Gadotti (2007, p. 24) “um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana [...] problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”²¹.

²⁰ Freire ([1968] 2023, p. 95) complementa que “em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo”.

²¹ Outro ponto importante destacado por Freire ([1997] 2023) é que para educadores como também para grupos populares a educação popular apresentou-se como processo permanente de refletir a militância. Como destaca Freire ([1997] 2023, p. 46) “a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de

Assim, ao contrário do que tipologias costumam apontar aqui e ali, a concepção de educação popular, no sentido que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho (e no qual acreditamos), não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos, da educação informal e nem simplesmente uma forma de educação permanente. Frente a modelos oficiais e hegemônicos – internacionalizados como paradigmas legítimos de trabalho com as classes populares por meio da educação e, finalmente, rotinizados como instituições de trabalho pedagógico consagrado –, a *educação popular* emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o *projeto de educação*, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter (BRANDÃO, 2009, p. 26-27, grifos do autor).

Outrossim, cabe lembrar que como concepção geral da educação, a educação popular presenciou diferentes momentos epistemológico-educacionais e organizativos, tais como: a) a busca pela conscientização (anos 50 e 60); b) a defesa da escola pública popular e comunitária (anos 70 e 80); e c) e a ideia de escola cidadã (GADOTTI, 2007).

Pode-se afirmar que como uma das expressões mais destacáveis da educação popular encontra-se o próprio Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Assim, convencido de uma necessária alfabetização, o próprio Paulo Freire lembra da importância da criação do “Círculo de Cultura” no EJA como um método dialogal,

procedimentos escolarizantes”.

²² Conforme explica Marinho (2009, p. 50) o círculo de cultura possuía “[...] a nomenclatura de Círculo porque todos seus participantes formavam a figura geométrica do círculo, nessa

crítico e ativo²². Para sua efetiva operacionalização o círculo deveria ser realizado em um contexto livre e crítico das relações entre educador-educando.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, [1967] 2015, p. 102-103, grifos do autor).

Como estabelecido por Freire ([1967] 2015), o círculo de cultura se estabelece como uma ideia importante no processo de alfabetização que substituiria o ensino tradicional de sala de aula. De acordo com Marinho (2009, p. 28), o círculo de cultura “[...] numa visão antropológica freireana, é o diálogo. É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os participantes se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo, a ação educativa”. Assim, diferentemente do espaço tradicional da sala de aula, onde havia uma posição hierárquica e não dialógica na relação educador-educando, o círculo de cultura se apresentava como espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia, e a construção do saber se realizava pela leitura de mundo do educando e não por simples transferência de conhecimento.

O círculo de cultura apresentado por Paulo Freire se constitua como método importante que

disposição todos se olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo”.

buscava valorizar as diversidades culturais locais como uma ferramenta metodológica no processo de alfabetização. Também representava um modelo de alfabetização que poderia representar uma resistência ao modelo hegemônico do sistema globalizado de educação, valorizando todos os conhecimentos – formais ou “informais – que se revelam imprescindíveis no processo de ensinar e aprender.

Com efeito, os círculos de cultura são compreendidos como práxis e, portanto, não apenas como uma possibilidade metodológica e/ou didática, mas sim, como um conjunto de indicações teórico-metodológicas que permitem reconhecer a visão de mundo, a realidade concreta e reinventar outras formas de construção de conhecimento. Por tudo isto, os consideramos como uma práxis que tende à emancipação, pois o (a) educando (a) é o protagonista do seu processo de conhecimento, é um sujeito ativo que participa de forma crítica e criativa em todas as dimensões da vida social. As relações estabelecidas entre educandos e educadores tornam-se mais horizontais e solidárias, ou seja, não existe sobreposição e hierarquização entre os sujeitos e os seus respectivos saberes. Além disso, importa considerar que esta práxis situada é uma práxis afetiva, em que o (a) educando (a) e o (a) educador (a) se tornam seres humanos plenos e integrais, nas palavras de Gramsci, omnilaterais, ou seja, dotados de sentimentos, emoções, razões, seres que aprendem a sentir, escutar, sensibilizar, conhecer, refletir, intervir e recriar o próprio ser, consequente e conscientemente, as relações cotidianas e o mundo (VIEIRA; SILVA, 2019, p. 617).

Conforme estabelecem as autoras citadas acima, a práxis do círculo de cultura podia representar a expressão do conhecimento-emancipação, uma vez que constituía uma conexão entre os saberes populares e a educação científica²³. Desse modo, o conteúdo

programático levava em consideração um levantamento vocabular e a compreensão dos significados da diversidade de palavras que faziam parte do conhecimento dos grupos populares. Como também, havia um intenso diálogo entre coordenador de debates e os educandos sobre temas significativos da vida cotidiana como trabalho, alimentação, saúde, liberdade, felicidade, política, religião, cultura entre outros (MARINHO, 2009; CAMPOS, 2019).

Sendo assim, pode-se afirmar que os círculos de cultura desde sua gênese foram espaços para um processo de alfabetização política para que homens e mulheres alienados pelo sistema opressor desenvolvessem tanto sua dialogicidade quanto sua consciência crítica. De acordo com Marinho (2009, p. 115), os círculos de cultura “eram momentos de efetivo diálogo desenvolvido na construção da cultura do “ser mais”, na busca do novo homem, um homem que fizesse a leitura de mundo e existisse a partir dela, que buscasse a sua liberdade na luta da liberdade coletiva, da libertação”.

Portanto, recusando uma prática alfabetizadora de repetição e prezando por diálogos profícuos dos saberes do lugar com os educandos, constata-se uma prática alfabetizadora que tanto educador quanto educandos são sujeitos do ensinar e do aprender. Além do mais, como lembram Leal, Silva e Azevêdo (2021) o educador que implementa uma prática alfabetizadora que valorize apenas as cartilhas repetitivas de palavras não proporcionaria uma prática libertadora para seus educandos.

Nesse sentido, faz-se necessário chamar atenção para a importância da ação e da dialogicidade no sentido de que a mudança é condição necessária para a libertação dos indivíduos, como também para a transformação da sociedade. É a partir da “leitura do mundo” que os indivíduos terão a possibilidade de

²³ De acordo com Pereira (2015), o conhecimento como sendo uma produção social que é gerado através da práxis – entendida como ação, reflexão e uma nova ação do que se

refletiu – gera um ciclo de ação e reflexão através de um processo crítico que desperta a curiosidade do educando e desenvolve a produção do conhecimento.

decifrar cada vez mais criticamente as “situações-limite”, assim como o “inédito viável” (MARTINS; RIBEIRO, 2020). Outrossim, afirma-se que a transformação do Mundo e da realidade da Histórica – mesmo reconhecendo a existência da diversidade de grupos, classes, etnias – é tarefa humana a ser cumprida (NICOLETTI, 2017)²⁴.

A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA COMO CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA À LIBERTAÇÃO

A alfabetização libertadora, fundamentada na pedagogia humanista de Paulo Freire, deve ser entendida como ato político e de conhecimento. Assim, como condição necessária para à liberdade se tem a luta política – que é a luta pelo poder – que é exigência sem a qual o ser humano se torna imobilizado, privilegiando uma minoria dominante, quando na verdade deveria ser apanágio da grande maioria injustiçada (FREIRE, [1997] 2023).

O próprio Freire ([1981] 1989) reafirma que sempre viu o processo de alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, quer dizer, um ato criador²⁵. Portanto, “agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade*” (FREIRE; SHOR, [1986] 2013, p. 42, grifo dos autores).

Mas desde já é importante dizer que quando Freire ([1997] 2023) fala de política, o autor não está fazendo referência a noção tradicional que popularmente é conhecida como política partidária. O conceito de política em Freire ([1997] 2023) se distancia totalmente do determinismo da política burguesa que

tem como base os interesses das classes dominante. De tal modo que “essa concepção de história – que de nova não tem nada, pois a exploração continua, só mudou o formato, a configuração – nega a possibilidade de transformação social, em tentativa de alienar as classes subalternas” (HERMIDA; SANTOS; FERREIA, 2022, p. 492). O próprio autor evidencia que este tipo de prática política,

[...] se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, [1997] 2023, p. 18, grifos do autor).

Paulo Freire ([1997] 2023) critica esse conceito de política entendido como negação da possibilidade da transformação social, este tipo de política está a serviço das classes dominantes. Destarte, o autor apreende que a verdadeira política como aquela que proporciona a compreensão da História como possibilidade, assim como permite apreender o diferente, o solidário, o humanismo, o entendimento da realidade como aspectos inerentes do fazer político.

A política em Paulo Freire pode ser entendida como cooperação, participação, solidariedade, superação das desigualdades sociais, libertação e tomada de posicionamento do homem e da mulher no mundo e o com o mundo, como consciência de sua

²⁴ Nicoletti (2017, p. 77) complementa que “[...] para além da unidade na diversidade, mas com ela junto, surge a questão da fé libertadora, uma construção humana com o Mundo, para o Mundo e para o humano também. Uma idealização que clama pela coerência entre o ato de professar e o de agir. Uma fé que permanentemente sugere a mudança no Mundo e a superação das injustiças. A transformação dos oprimidos e dos opressores em favor de uma espécie, a humana [...]”.

²⁵ De acordo com Cavalcanti (2009) é indiscutível que a política pode tomar forma nas mais diversas maneiras das quais os indivíduos exercem suas atividades tanto individuais quanto sociais em sociedade. Para o autor, trata-se indubitavelmente de uma atividade humana que carrega intencionalidades representadas pelos mais diversos meios simbólicos ou materiais com o objetivo de realizar determinados fins.

condição de classe na sociedade (HERMIDA; SANTOS; FERREIRA, 2022)²⁶. Portanto, faz-se imprescindível que o fazer político deva aparecer como uma forma de exercício da cidadania como forma de superar as desigualdades, as injustiças, a opressão e a violência contra os oprimidos. Por consequência, a luta política fornecerá as bases necessárias para a libertação da opressão, caminhando por um processo humanizante que lhes foi tirado pelo sistema desigual que impera na sociedade capitalista²⁷.

Educação e política são duas categorias centrais da proposta pedagógica emancipatória de Paulo Freire, presentes no conjunto de toda sua obra. Trata-se dos fundamentos da sua pedagogia, primordiais para o processo de conscientização e transformação dos indivíduos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e igualitária. No entender de Paulo Freire é a **conscientização** que promove tanto a **autorreflexão** do indivíduo como o **engajamento político** das camadas populares na luta pelos seus legítimos direitos. Porém, para alcançar esses propósitos, o processo educativo deve contribuir para que as pessoas possam superar o estado da consciência intransitiva (ingênua), para então atingir a consciência crítica. Isto é, aquele estágio da consciência que não se satisfaz com as aparências, que reconhece que a realidade é mutável, supera preconceitos, é autêntica e nutre-se do diálogo para a superação da alienação que predomina nas sociedades classistas. (HERMIDA; SANTOS; FERREIRA, 2022, p. 481, grifos nossos).

Assim, a educação e política são dois conceitos-chave na proposta pedagógica de Paulo Freire. Como enfatizam as autoras citadas acima, trata-se de dois fundamentos da sua pedagogia libertadora que estão intimamente ligados ao processo de conscientização e transformação dos indivíduos, com o intuito de proporcionar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, para alcançar este propósito se faz necessário um processo educativo que contribua significativamente para a superação da alienação e do estado da consciência intransitiva, para alcançar um estado de consciência crítica que permita a conscientização e a autorreflexão dos indivíduos a partir de seu engajamento político.

Em conformidade com o exposto acima, faz-se pertinente realizar alguns questionamentos referentes a relação estabelecida entre educação e política, tais como: Existe educação apolítica ou neutra? Em caso positivo, se a educação realmente é política, qual tipo de educação está sendo implementada nas escolas nos dias atuais? O professor, então, se apresenta também como ator político? E a sua prática pedagógica serve para manter o *status quo* ou busca um processo de alfabetização pautado por uma sociedade mais justa? A politicidade da educação é algo realmente positivo?

Estes são alguns dos questionamentos importantes que nortearão o debate da relação indissociável entre educação e política. Posto isso, é preciso enfatizar que é impossível pensar numa prática educativa neutra ou apolítica²⁸. “A diretividade da prática

²⁶ Como enfatizam as autoras, a política se apresenta como a própria possibilidade de emancipação humana, significando a busca da superação das desigualdades sociais que é uma das marcas mais características das sociedades classista orientadas pela lógica da mais-valia e do capital. Para saber mais ver Hermida, Santos e Ferreira (2022).

²⁷ Quando Freire apreende o ato educativo como sendo algo indissociável de sua condição política, ele se refere a uma perspectiva ampliada “[...] não a política pequena, tacanha, provinciana de disputas partidárias e interesses personalistas, mas a política como exercício prático de construção das condições de existência coletiva na sociedade” (MARTINS, 2023, p. 161).

²⁸ Para Campos (2021, p. 88) “O reconhecimento de sua politicidade requer o engajamento na luta pela humanização, pela desalienação, pela postura ético-democrática que se afirma em uma educação para a liberdade. Uma educação que não dissocia os saberes científicos de seus aspectos culturais, históricos, sociais e éticos. Rompe com a negação dos direitos humanos, com os preconceitos, racismo e naturalização das desigualdades. Em um currículo de educação libertadora, a escola deixa de ser segregadora, organizando tempos e espaços que promovam relações mais dignas e respeitadas, ensinando os valores da cidadania democrática que também é vivenciada em seus lugares sociais e seus territórios.

educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, [1997] 2023, p. 44). Além disso, o autor enfatiza que a impossibilidade da neutralidade política da educação não possui nenhuma relação com a questão da imposição que costumeiramente faz o educador autoritário a “seus” educandos.

Assim, é impossível pensar neutralidade no processo de alfabetização, mas ao passo que se reconhece sua politicidade, é também pertinente que se estabeleça uma postura ético-democrática em que tanto educadores quanto educandos possam afirmar seus sonhos (que também são políticos). Portanto, é preciso evidenciar aos educandos que existem outros sonhos contra os quais, os educadores(as) podem até lutar; e, que os educando têm todo o direito de ter seus sonhos próprios independentemente de serem diferentes ou opostos aos de seus educadores (FREIRE, [1997] 2023).

Portanto, como alerta Freire ([1997] 2023, p. 44) “uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista”. Diante disso, jamais se poderia falar em exercício ético-democrático se os educadores não levassem em consideração o pensamento diferente do educando²⁹. Portanto, como pensar em educação neutra, se o aluno possui crenças, ideologias, classe social diferente do educador e, conseqüentemente, visões de mundo diferente?

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento,

²⁹ Como acrescenta Freire ([1997] 2023, p. 45) “falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém contra

aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar* a das mesmas (FREIRE, [1997] 2023, p. 45-46, grifos do autor).

Conforme argumentam Freire e Shor ([1986] 2013) a educação é um ato político uma vez que envolve relações de poder, influência e transformação social. Outrossim, a importância de uma pedagogia libertadora, na qual tanto educador quanto educando estão engajados em um diálogo reflexivo e colaborativo, buscando a conscientização como elemento preponderante no processo de emancipação dos oprimidos. Logo, como atores políticos os educadores têm o poder de desafiar as estruturas de poder existentes a partir de uma prática alfabetizadora que tome o processo de conscientização crítica dos educandos sobre as injustiças sociais.

Mas é pertinente acentuar que também é possível tornar a educação um instrumento político que reproduza a desigualdade e a ocultação da realidade à consciência. Na medida que, “[...] a educação que serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribui, oculta-se a si mesma” (BRANDÃO, [1981] 2017, p. 70). Portanto, como enfatizam Freire e Shor ([1986] 2013), cabe ao educador trabalhar a favor de alguma coisa e contra alguma coisa, e guiar sua prática de ensino indissociável do ensino, optando por uma educação bancária ou uma educação libertadora.

Contribuindo para este debate, Olinda (1998) lembra que não basta apenas ao educador apreender

alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática”.

que a educação é um ato político, mas é preciso assumir a política de sua prática, compreendendo claramente seus objetivos e consequências de sua prática pedagógica para a formação humana e organização da sociedade. Como enfatizam Freire e Shor ([1968] 2013) – mesmo reconhecendo que o ensino não será a alavanca para a transformação da sociedade – é preciso compreender que a transformação social é desempenhada a partir de numerosas tarefas pequenas e grandes, e que entre estas, o ensino se desempenha papel fundamental no processo de transformação social.

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição (FREIRE; SHOR, [1986] 2013, p. 34)³⁰.

Em face disso, Freire e Shor ([1986] 2013) evidenciam que a educação, como prática humana, indiscutivelmente possui como função permanente a transformação tanto humana quanto social e, conseqüentemente, o educador possui papel determinante. Nesse sentido, a educação como necessidade ontologicamente humana pode, assim,

servir quer seja como um processo de humanização (libertadora), quer seja para um processo de desumanização (opressão).

Assim, a educação como ato político exige posicionamento tanto na discussão quanto na implementação de políticas públicas educacionais que ofereça não apenas equidade no acesso, como também igualdade de condições e qualidade escolar para todos (LIMA, 2021)³¹. Nesse sentido, a transformação da educação para o povo – contrariamente da educação pelas classes hegemônicas – se dará por meio da participação como engajamento político dos oprimidos sem doutrinação ideológica ou político-partidária.

Dessa maneira, pensar o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva política implica indiscutivelmente pensar a educação em uma dimensão ampliada, à medida que exige ir além das estruturas rígidas contidas no sistema educativo, mas também sem abdicar dos conteúdos tão necessários ao desenvolvimento crítico dos sujeitos. Diante disso, é preciso apreender os sujeitos – educador e educandos – no processo de ensinar e aprender para além de seus papéis tradicionais (professor e educando), pensando como o diálogo se estabelece como ferramenta chave para estabelecer relações de horizontalidades. Como também, para conceber o conhecimento para além do academicamente estabelecido e valorizar outros saberes tão importantes a prática educativa (MARTINS, 2023).

Assim, sobre a relação entre política e educação, compreende-se, à luz do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, que: (i) a luta em prol da educação é veementemente política e, não, estritamente pedagógica; (ii) a politicidade da educação é diferente de opção partidária do educador, portanto, não se

³⁰ Como evidenciam Pertuzatti e Dickmann (2019) a educação não é um processo neutro, de tal maneira que é impossível pensa-la apartada do processo político. Quer dizer, é preciso pensar a educação e a política como práticas importantes inerentes a qualidade de vida das pessoas, como sementeiras de igualdade, como práticas democrática e descentralizadoras de poder.

³¹ Conforme acentua Lima (2021, p. 16) “em nível de políticas

públicas e de vivências nas unidades educacionais, a educação não pode e nem deve ser trabalhada e vivida por meio de manifestações individualizadas como promotoras do ideal igualitário e democrático na solidarização do capitalismo, ao contrário, se entendida como processo que promove a emancipação do sujeito deve ser planejada e desenvolvida num contexto da consciência coletiva, dos anseios sociais e políticos”.

utilizam estas expressões como sinônimas; (iii) a vinculação entre alfabetização e politicidade será avaliada na prática educativa, através da opção política do educador, que escolherá os métodos e as técnicas de acordo com a sua opção; (iv) ao se afirmar que a educação é política, tem-se a clareza de que ela pode estar a favor (ou não) das classes oprimidas, transformando-se, portanto, em uma prática reacionária ou revolucionária (NOBRE, 2013, p. 6644).

Portanto, a abordagem freireana sobre a politicidade da educação é fundamental para a compreensão do papel transformador do processo de consciência crítica dos educandos no processo de ensinar e aprender. Segundo enfatiza Freire ([1968] 2023), a educação jamais deve ser tratada como sendo neutra, mas como um instrumento de conscientização e libertação dos oprimidos. Destarte, ao reconhecer a dimensão política pertencente no processo de alfabetização, o autor busca incentivar a reflexão sobre as estruturas de poder hegemônicas tão presentes na educação, como também fomenta práticas pedagógicas que instigue a participação ativa dos educandos na construção tanto do conhecimento quanto na própria transformação social.

Nesse sentido, Freire ([1968] 2023) acentua a importância de um processo de alfabetização que não apenas sirva como base rígida de transmissão de conteúdos, mas que incentive sobretudo a reflexão crítica e a ação transformadora. Assim, ao destacar a politicidade inerente a educação, Freire ([1997] 2023) enfatiza a importância de um processo educativo que fomente cidadão conscientes da importância de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse movido para a realização desse estudo foi, inicialmente, apreender a importância do processo de ensinar e aprender a partir da proposta

pedagógica de Paulo Freire a fim de, a partir de seus conceitos-chave, identificar a importância de uma alfabetização crítica e libertadora. Indubitavelmente ao passo do desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a importância do tema que mesmo sendo tão debatido no campo da Ciência da Educação não se esgota em face de sua amplitude e atualidade. Assim, é um tema que precisa estar permanentemente em investigação, justamente para apontar assimetrias temporais com determinados conceitos e visões epistemológicas.

O processo de alfabetização faz parte da existência humana, histórica e social, como também interage como parte da linguagem, do amor, do desejo, da fé, da arte, da ciência, da tecnologia, da criação, da magia entre tantas outras (FREIRE, [1997] 2023). Assim sendo, o processo de ensinar e aprender se estabelece como prática que tangencia todas estas atividades humanas, bem como fará parte de um processo permanente de alfabetização na sociedade.

Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como sendo permanente pela finitude do ser humano e pela consciência que o indivíduo possui de sua finitude. À vista disso, é relevante mencionar que educação e a formação permanente são duas variáveis que se fundam. Segundo estabelece Freire ([1997] 2023), a educação entendida como processo de formação, conhecimento, de ensino e aprendizagem se tornou ao longo da história de desenvolvimento humano uma conotação da própria natureza humana.

A educação surge como elemento importante inerente a toda a sociedade, compreendida como processo que está constantemente presente na vida de todos os indivíduos. Conforme lembra Brandão ([1981] 2007), é preciso apreender o processo educativo como sendo algo para saber ou fazer, além de entendê-lo como prática que se mistura com o cotidiano da vida. Assim, a educação pode ocorrer na casa, na escola, na igreja ou na rua de tal modo que a educação é entendida como prática diária dos indivíduos quer seja para ensinar ou para aprender-e-ensinar. Diante disso, afirma-se que não

existe um modelo de educação; e a escola não é o único lugar onde a educação acontece, como também, o educador não é o seu único praticante.

Portanto, o próprio entendimento sobre a história de vida do indivíduo – trazida nos escritos de Paulo Freire – é fundamental para reconhecer que cada educando traz consigo uma bagagem particular de experiências, valores e contextos culturais. Por consequência, a história particular de cada educando é relevante para a compreensão da sua própria realidade e para que se possa adotar uma abordagem educacional contextualizada com suas necessidades. Assim sendo, ao passo que é possível incorporar a história individual dos educandos no processo de alfabetização, viu-se que este tipo de educação busca valorizar a diversidade e promover uma experiência baseada no diálogo.

Além disso, observou-se que a medida que a pedagogia freireana considera a importância histórica da vida de cada educando, este tipo de pedagogia também busca apreender os saberes ditos tradicionais valorizando um processo de alfabetização horizontal. Além do mais, procura entender a relação dos conhecimentos do educando para que se possa fornecer não apenas uma simples transmissão de conteúdos, mas também fomentar a consciência crítica e a práxis libertadora. Desse modo, é imprescindível reconhecer a importância histórica do indivíduo a partir de uma abordagem pedagógica que valorize as singularidades de cada educando, ao mesmo tempo em que o capacita para compreender o mundo ao seu redor e os capacite na transformação social.

Ao considerar a dimensão histórica da vida do indivíduo, percebe-se que a pedagogia em Paulo Freire reconhece que a educação não pode ser dissociada das estruturas de poder e das relações de dominação. Assim, a pedagogia freireana reafirma seu compromisso com uma educação guiada por uma educação libertadora e que incentiva os educandos a se tornarem agentes de transformação de seus próprios contextos pessoais.

Por sua vez, a abordagem sobre uma perspectiva humanista na obra de Paulo Freire foi fundamental para compreender o valor inigualável da pessoa humana no processo educacional. Como foi possível perceber, a educação deve ser entendida para além da mera transmissão de conteúdos, entendendo-a sobretudo como um ato de humanismo que tem por objetivo a realização plena do ser humano. Dessa forma, uma abordagem humanista no processo alfabetizador possibilita reconhecer valores fundamentais para a formação humana, como a dignidade, a reflexão e ação dos educandos a medida que proporciona uma relação de respeito mútuo entre educador e educando, consolidada por valores importantes como solidariedade, empatia e valorização do pensamento crítico.

Assim, é possível afirmar que o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire é totalmente contrário ao método de repetição palavras (que restringe o desenvolvimento e capacidade de reflexão do educando). Conforme lembra Fiori ([1968] 2023), o método de alfabetização freireano possibilita uma alfabetização em condições de fornecer ao educando um processo de formação de re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para no momento oportuno, saber e poder anunciar a sua palavra.

Além do mais, o enfoque de uma perspectiva humanista ressalta a importância de uma educação centrada no diálogo e na participação ativa dos educandos ao passo que estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Logo, a educação de uma perspectiva humanista encontrada na obra de Paulo Freire, não segue o caminho de uma educação que “prepara” o indivíduo para o mercado de trabalho, mas busca capacitar os educandos para se tornarem cidadãos conscientes na busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, entende-se o porquê da crítica de Paulo Freire com relação a concepção “bancária” à medida que o autor revela sua preocupação com a

emancipação dos educandos e a transformação das estruturas de poder – que serão sempre opressivas – na sociedade. A crítica de Freire está ancorada justamente na abordagem tradicional de alfabetização, que vê no educando um mero receptáculo passivo a receber o conhecimento depositado pelo educador. Portanto, negando ao educando a sua capacidade de pensar criticamente, ao mesmo tempo, que apreende o educador como único e detentor de todo o processo de ensino.

Como foi evidenciado ao longo do texto, a crítica da “concepção bancária” feita por Paulo Freire está baseada em alguns pressupostos, tais como: a) discordância dos métodos tradicionais de ensino; b) rompimento com a lógica opressora; c) discordância de enxergar o educador como único ou mais importante agente no processo de alfabetização. Além do mais, evidencia que a educação pode ser uma ferramenta fundamental tanto para a transformação social quanto para promover a emancipação humana de uma sociedade opressora.

À vista disso, a ideia de uma educação “libertadora” mostrou-se importante ao passo que possibilita aos oprimidos se tornarem sujeitos ativos na transformação de sua própria realidade. Portanto, essa abordagem pedagógica busca despertar a consciência crítica dos educandos à proporção que fornece as bases necessárias para que compreendam as estruturas de poder e de opressão que os cercam, como também, tentem transformar conscientemente as injustiças que vivenciam. Outrossim, é preciso acentuar que somente aos oprimidos cabe esta tarefa de identificar e enfrentar as injustiças, levando em conta que aqueles que estão no poder não deixarão de cultivar seus privilégios.

Nessa perspectiva, a educação libertadora desempenha papel imprescindível na emancipação dos oprimidos ao romperem como a lógica da dominação e reivindicarem seus direitos. Para alcançar tal estágio, a educação libertadora revela a sua importância ao promover a reflexão crítica e a ação transformadora a

partir do processo de conscientização do indivíduo de si, mas também dele com o mundo que o cerca. Desse modo, a verdadeira mudança no quadro social dar-se-á somente quando os oprimidos se tornam protagonistas de sua própria libertação.

Com o objetivo de alcançar a transformação social e a própria emancipação, a política desempenha um papel crucial, sobretudo quando se leva em conta que a educação não pode ser vista como um processo neutro. Como evidencia Freire ([1968] 2023), a educação é um ato político que deve capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente as estruturas de dominação em sua volta, assim como também participarem ativamente na construção de uma sociedade cada vez mais igualitária.

O reconhecimento da politicidade da educação – defendida por Paulo Freire – consiste em reafirmar os processos constantes de autoconscientização do indivíduo e, conseqüentemente, a educação através do entendimento do mundo e de sua realidade. Assim, a politicidade da educação também pode ser apreendida como ferramenta imprescindível para propiciar a reflexão constante da realidade com o intuito de buscar a mudança do eu com o mundo, mas também da ética no processo de ensinar e aprender como resultado do exercício dialético do diálogo na formação de conhecimento.

Nesse sentido, o diálogo é ferramenta essencial para a construção de uma educação libertadora, como também, para a transformação social. Somente através do diálogo que se poderá alcançar a conscientização e a reflexão crítica, permitindo que no processo de alfabetização tanto educador quanto educando contribuam de forma igualitária para a edificação do conhecimento.

Por fim, o diálogo não representa apenas uma troca de palavras entre duas pessoas, mas se estabelece enquanto processo de interação humana baseado no respeito mútuo entre educador/educando, escuta ativa e a solidificação de uma relação horizontal. Assim,

entendido como um princípio ético e político que fundamenta um processo de alfabetização comprometido com a emancipação humana e a construção de um mundo cada vez mais igualitário, o diálogo contribui para a construção de uma sociedade democrática guiada pelo respeito a diversidade e a valorização dos mais diversos modos de pensar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Severina Alves de. **Tratado da pedagogia do oprimido: holismo e autopoiese promovendo uma pedagogia da alteridade**. 2008. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/4f365957-fd67-4e73-aa8b-315bd9d11360/content>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- ANDRADE, Marcelo Silva de. **A relação de humanização e desumanização em Paulo Freire: perspectivas para uma proposta de educação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.
- ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudo sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AZEVEDO, Fernando. et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BARBOSA, Stephanie Machado. Professor, não grite com seu aluno. **Stephaniepsi**, [S.l.]. Disponível em: <https://stephaniepsi.wordpress.com/2015/06/04/professor-nao-grite-com-seu-aluno/>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, 1999.
- BERTONCELLO, Ludhiana; ROSSETE, Silvana Regina. A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 2, p. 177-190, 2008.
- BRABO, Tânia Suely Marcelino. A educação voltada para valores humanos de Paulo Freire continua atualíssima. **Jornal da UNESP**, 24 set. 2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/09/24/a-educacao-voltada-para-valores-humanos-de-paulo-freire-continua-atualissima/>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular).
- _____. **O que é educação**. 49 reimpr. São Paulo: Brasiliense, [1981] 2007. (Coleção primeiros passos; 20)
- _____. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Hedra Ltda., [1981] 2017 (eBook).
- _____. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural; Fundação Banco do Brasil; Instituto Paulo Freire; Petrobras, 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Portal Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 13 abr. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12612-13-abril-2012-612708-publicacaooriginal-135760-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BUENO, Sonia Maria Vilela et al. O diálogo no processo de ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 5, p. 107-131, 2017.
- CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, p. 83-96, 2021.
- CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2012.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães, BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). In: **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 43, p. 66-77, 2011.
- CARVALHO, Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-21, 2021.
- CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43748>

CAVALCANTI, Elisama Bezerra. **A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CHECHIA, Valéria Aparecida. **Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar**. Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CUADRA, FERNADO DE LA. Paulo Freire – o legado humanista. **A terra é redonda**, 03 out. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/paulo-freire-o-legado-humanista/#:~:text=%E2%80%9CNingu%C3%A9m%20conhece%20tudo%20nem%20ningu%C3%A9m,Freire%2C%20Pedagogia%20do%20oprimido>). Acesso em: 05 fev. 2024.

DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos. A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. In: DANTAS, Tânia Regina et al. (Orgs.). **Paulo Freire: em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, [1998] 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológico do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975] 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, [1981] 1989.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 2, p. 259-268, 2001.

_____. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2015. E-pub [recurso eletrônico].

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1986] 2013 (*E-pub*).

_____. “Não sou contra as cartilhas de alfabetização”. Depoimento a Oswaldo Coimbra, **Nova Escola**, v. 1, n. 3, p. 48-50, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2022.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2023.

_____. **Política e educação**. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1997] 2023.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d’ Água, [1993] 1997.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, [1989] 2004.

_____. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 21-27, 2007.

_____. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. ISBN: 85-249-0610-3

GLOBALTEC EDUCACIONAL. A importância da escola! **Globalteceducacional**, 4 de abr. 2023. Disponível em: <<https://globalteceducacional.com.br/a-importancia-da-escola/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; SANTOS, Heloísa Varão; FERREIRA, Rafael de Farias. Educação e política em Paulo Freire: fundamentos para compreensão da realidade contemporânea. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8, p. 408-507, 2022.

KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma. Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz. **ACR**, v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEAL, Ynakam Luis de Vasconcelos; SILVA, Severino Bezerra da; AZEVÊDO, Ciro Linhares de. Círculo de cultura freireano: instrumento metodológico para o ensino profissional. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 326-343, 2021. <https://doi.org/10.14393/REP-2021-60159>

LIMA, Paulo Gomes. Política e educação sob o olhar de Paulo Freire. **Educação Infantil Online**, v. 1, n. 1, p. 11-17, 2021.

LIMA, Venício A. de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1997] 2023.

LINO, Lucileia Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 2, p. 736-752, 2021. DOI 10.21573/vol37n22021.113259

MAGRI, Cledir Assisio. **Educação em direitos humanos**: uma abordagem a partir de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.

MAIA, Jemina Matias. **Contribuições da abordagem holística para a educação**: um olhar sobre a integralidade. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MARIANO, Raul; MORENO, Bruno. Evasão escolar favorece e entrada de jovens no mundo do crime. **Hoje em dia**, 15 nov. 2021. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/minas/evas-o-escolar-favorece-a-entrada-de-jovens-no-mundo-do-crime-1.492943>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Francisco André Silva. Educação e política: sobre obstáculos e potencialidades do ato educativo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, p. 154-178, 2023.

MARTINS, Vivian; RIBEIRO, Gabriela Sousa. Paulo Freire e a educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16784.20>

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Revista Formação@Docento**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2011.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

NICOLETTI, Lucas Portilho. **Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire**: fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____; NUNES, Cesar Aparecido. As concepções de Mundo e de Pessoa de Paulo Freire: Pequenos fragmentos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 56, 45-62. <https://doi.org/10.34626/esc.vi56.25>

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Paulo Freire e a politicidade da educação: a alfabetização de jovens e adultos em questão. In: **Anais... XI Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Paulo Freire: política e pedagogia. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 20, n. 36, p. 171-174, 1998.

OLIVEIRA, Josi Rosa de. **Blogs pedagógicos**: possibilidades de uma educação holística. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Moisés Edevaldo. Política e educação por Paulo Freire. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 234-238, 2015.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências com a Base Nacional Comum Curricular BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2002.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-**

Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BARBOSA, Laura Monte Serrat. O grito da professora: do implícito ao explícito. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 12-22, 2009.

R2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. A importância do professor. **r2formaçãopedagógica**, [S.l.]. Disponível em: <<https://www.r2formacaopedagogica.com.br/dicas/importancia-da-educacao>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

REIS, Sandra Onorata da Paixão. **Contribuição de Paulo Freire para o ensino-aprendizagem de biologia**: os temas geradores como procedimento dialógico de compreensão do todo da vida (BÍOS). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Marcos Pereira dos; OLIVEIRA, Adriano Monteiro de (Orgs.). **Ensinando e aprendendo com Paulo Freire**: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, [1978] 1980.

SANTOS, Erika Dias; SANTOS, Mileide Borges Adalberto; MACEDO, Vanessa dos Santos. O método das cartilhas. In: **Anais...** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE, 2012.

SHOR, Ira. **Empowering education**: critical teaching for social change. University of Chicado Press, 1992.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 8, n. 16, p. 94-104, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v8i16.598>

TOMASSINI, Fabiane Pedrozo; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A interdisciplinariedade no pensamento educacional de Paulo Freire: uma obra conectiva. **Gavagai**, Erechim, v. 8, n. 1, p. 12-32, 2021. DOI: 10.36661/2358-0666.2021v8n1.12424

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire, de Carlos Bauer. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 287-290, 2009.

VIEIRA, Joana Lopes; SILVA, Maria Cecília de Paula. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador – BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601-619, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11486

VIEIRA, Karina Sales; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Educação e incompletude humana na visão de Paulo Freire e Bernard Charlot: pistas para ouvir os jovens. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 19, p. 1-13, 2020. DOI: 10.29380

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.