

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Faculdade de Filosofia
Departamento de Graduação

Monografia científica
(Licenciatura em filosofia)

Maputo
Outubro de 2025

Shelton Alfredo Sambo

Educação e transformação social: reflexão sobre o papel da pedagogia libertadora em Paulo Freire

Monografia Científica, apresentada ao Departamento de Graduação da Faculdade de Filosofia, da Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Filosofia.

Tutor: Prof. Doutor José Blaunde Patimale

Maputo
Outubro de 2025

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Shelton Alfredo Sambo, declaro, por minha honra, que esta Monografia é resultado do trabalho da minha investigação e das orientações do meu tutor. O seu conteúdo é original e todas as fontes estão devidamente referenciadas no texto e na referência bibliográfica. Declaro que a Monografia, nunca foi apresentada em nenhuma instituição, dentro ou fora do país, para a obtenção de qualquer grau académico. Por essa razão, respondo por qualquer responsabilidade referente à originalidade da mesma.

Maputo, Outubro de 2025

(Shelton Alfredo Sambo)

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais que, com tanto esforço e empenho, contribuíram para que eu conseguisse alcançar esta meta.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter me concedido o dom da vida, a saúde e o discernimento. Graças a Sua glória, consegui chegar até ao fim desta jornada académica com saúde e determinação, pois sem Ele, nada disto teria acontecido.

Aos meus pais, Alfredo Manuel Sambo e Florência Roberto Zandamela, Olinda Guilherme Chongo e Nilton Mandlate, por estarem sempre comigo nesta jornada, pela educação, pela motivação diária, pelo apoio material, pela preocupação e pelo esforço que fazem para que eu consiga alcançar os meus objectivos, sem eles não teria chegado ao fim do curso.

Aos meus Avôs, Manuel Sambo, Nera Ngovene, Luísa Massico, Roberto Zandamela, Céu Hamisse, pelo carinho e apoio moral.

Aos meus irmãos, Roberto Sambo, Tinina Sambo, Eddyvaldo Mandlate, Wanda Mandhlate e Taynara..., pelo apoio, pela motivação e pela vontade de querer me ver formado.

Aos meus amigos, Fredy Massango, Paulo Ubisse, Cátia Neves, Cecília Siteo, Sandra Luís, Guifter Mabjeque, João Molina, Stefan Sambo, Cina Sambo, Benildo Mavie, Winny Macandza, Vitt Guilovissa, Letícia Nandja, que de forma directa e indirecta, ajudaram-me nesta jornada académica, bem como pelo apoio moral, carinho, amizade e ensinamentos.

Ao meu tutor, Prof. Doutor José Blaunde Patimale, pela paciência que sempre proporcionou e pelo apoio académico que prestou durante a redacção deste trabalho.

Às demais individualidades, Corpo-Docente da Faculdade de Filosofia, tios, primos, conhecidos, funcionários das diversas áreas, colegas de turma, entre outros, que, de forma directa e/ou indirecta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como tema: *Educação e transformação social: reflexão sobre o papel da pedagogia libertadora em Paulo Freire*. A pesquisa parte da constatação de que, em muitos contextos educativos, prevalece um modelo tradicional de ensino que limita a participação activa dos estudantes e reforça práticas de reprodução social, em detrimento de processos formativos emancipatórios. A pedagogia libertadora se contrapõe a esse modelo tradicional “bancário”, no qual o professor transmite conteúdos prontos ao aluno considerado passivo. Diante disso, coloca-se o problema central: de que forma a educação pode contribuir para a transformação social e para a formação de uma consciência crítica dos sujeitos? A pesquisa inscreve-se num contexto histórico e social marcado por desafios contemporâneos, tais como a hegemonia neoliberal, a mercantilização do ensino e as persistentes exclusões sociais e culturais. É nesse horizonte que o pensamento freireano se torna pertinente, ao propor uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. O objectivo geral consiste em analisar o papel da educação como instrumento de transformação social e emancipação humana, identificando seus fundamentos filosóficos e pedagógicos, bem como suas implicações para a prática educativa contemporânea. O trabalho destaca a dialéctica opressor-oprimido como ponto central da construção do saber crítico e emancipador. A monografia também propõe uma releitura da pedagogia libertadora, integrando perspectivas interseccionais e decoloniais. Conclui-se que a educação, quando fundamentada em princípios libertadores, pode tornar-se um acto político de resistência e de emancipação. A pedagogia freireana continua actual e necessária, pois propõe um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual os educandos sejam protagonistas da sua própria história e da transformação do mundo que os cerca.

Palavras-chave: Freire, Diálogo, Conscientização, Problematização, Pedagogia Libertadora, Transformação Social.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I: BIOBIBLIOGRAFIA (VIDA E OBRA), CONTEXTO E INFLUÊNCIAS DE FREIRE	10
1. Biobibliografia (vida e obra)	10
2. Contexto histórico	13
3. Influências do pensamento de Freire	14
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	18
1. O conceito de educação e pedagogia.....	18
2. Educação tradicional vs. Pedagogia libertadora: uma análise filosófica.....	20
2.1. Educação tradicional.....	20
2.2. Pedagogia libertadora	22
3. Dialéctica do oprimido e do opressor na construção do conhecimento	26
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	31
1. A mediação dialógica na educação.....	31
2. Educação como base para cidadania activa.....	32
3. Educação libertadora na contemporaneidade: desafios e perspectivas	34
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema: *Educação e transformação social: reflexão sobre o papel da pedagogia libertadora em Paulo Freire*. A pedagogia libertadora, desenvolvida por Freire, representa um marco no campo da Educação e da Filosofia, e tem sido amplamente discutida e implementada em diversos contextos educacionais no mundo.

A educação, em qualquer sociedade, desempenha um papel fundamental na formação do ser humano e na construção de uma consciência social crítica. No entanto, a realidade contemporânea revela que, muitas vezes, a escola tem se limitado à mera transmissão de conteúdos, reforçando um modelo de ensino tradicional que pouco contribui para a emancipação dos sujeitos. Tal constatação suscita a necessidade de repensar o verdadeiro papel da educação na sociedade e o modo como ela pode ser utilizada como instrumento de libertação e transformação social. Dito isto, o problema central da pesquisa é: de que forma a educação contribui para a transformação social e para a formação de uma consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem?

Para se responder a essa pergunta, a pesquisa será norteadas pelas seguintes questões: em que contexto emerge o pensamento filosófico de Freire? Quais são os princípios filosóficos que fundamentam a concepção de educação? De que maneira a educação pode contribuir para a transformação social?

A escolha desse tema deve-se ao impacto do pensamento de Freire na área da Educação. Freire é conhecido por sua pedagogia libertadora, que propõe uma forma de educação crítica e transformadora, buscando a emancipação dos indivíduos por meio do diálogo e da conscientização. Seu trabalho teve grande influência não apenas no Brasil, mas também internacionalmente.

No âmbito pessoal, este tema é pertinente para o pesquisador. Para o pesquisador, a relevância desse tema reside na própria formação e visão de mundo. Acredita-se que a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos activos, conscientes e capazes de transformar sua realidade.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para o aprofundamento dos estudos sobre a Filosofia da Educação e as teorias pedagógicas críticas, especialmente as de Freire, que

influenciaram profundamente o pensamento educacional mundial. O trabalho visa ainda fortalecer o debate acadêmico sobre metodologias educativas emancipadoras e democráticas.

A pertinência social do tema, está na busca da transformação da sociedade por meio da prática de uma educação emancipatória. Essa abordagem tem como objectivo principal superar as desigualdades sociais e combater a opressão, promovendo a participação activa do cidadão.

A pertinência desse tema também está relacionada ao momento histórico e político em que se vive. Se está diante de grandes desafios sociais, como a intolerância e a falta de participação cidadã. Através da educação transformadora, é possível formar cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de questionar e transformar essas realidades injustas.

O tema continua a ser actual e relevante. Actualmente, com desafios como a falta de motivação dos alunos, dos professores e a reprodução de padrões sociais injustos, o tema continua a pulsar. Muitos educadores e pesquisadores continuam estudando e aplicando as ideias de Freire em suas práticas pedagógicas, com o objectivo de transformar a educação em um instrumento de mudança social. Além disso, a actualidade do tema também se reflecte em movimentos e debates mais amplos na sociedade, como a importância de uma educação crítica e transformadora para combater o racismo, o machismo, a homofobia e outros sistemas de opressão.

Partindo de pressupostos supra, o objectivo geral do trabalho é de analisar o papel da educação como instrumento de transformação social e emancipação humana.

Os objectivos específicos da presente pesquisa são: a) contextualizar o pensamento de Freire; b) definir o conceito de educação e seus princípios fundamentais; c) explicar como a educação leva a transformação social.

O referencial teórico para esta pesquisa, fundamenta-se na concepção da educação como prática transformadora, que se articula em torno de uma visão crítica, dialógica e emancipadora da formação humana. Para melhor compreensão desse conceito, é indispensável o entendimento da educação crítica, que encontra seus fundamentos na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Ao longo explanação da monografia, são mobilizados conceitos fundamentais que sustentam esta perspectiva, tais como: educação emancipadora, educação crítica, educação popular, educação humanizadora e educação como prática de liberdade.

O termo “educação emancipadora” tem suas raízes na filosofia crítica e nas pedagogias progressistas do século XX, ganhando maior expressão nos escritos de Freire (1967, 2013c). Para o autor, educar é libertar, e a educação só cumpre sua função humanizadora quando possibilita ao sujeito reconhecer-se como agente de transformação do mundo. A emancipação, neste contexto, refere-se à superação das condições de opressão e alienação que limitam o ser humano, promovendo a autonomia e a consciência crítica. Henry Giroux (1986?), complementa essa visão ao afirmar que a educação deve ser entendida como uma prática política, comprometida com a justiça social e a reconstrução do espaço público.

Adorno (1995) defende que a educação deve despertar a capacidade de pensar autonomamente e resistir à barbárie produzida pela massificação.

Outro conceito central é o de educação popular, que em Teixeira (1971) e Illich (1985), aparece como alternativa às formas institucionalizadas e elitistas de ensino. A educação popular tem como princípio o diálogo entre saberes e valorização do conhecimento das comunidades.

A educação humanizadora, por sua vez, emerge como contraponto à educação desumanizadora e bancária. Inspirada em bases existencialista e cristãs, ela reconhece no homem a vocação ontológica de “tornar-se mais humano”. Vê-se também em Mounier (1974), a centralidade do ser humano no processo educativo.

Por fim, a educação como prática da liberdade, desenvolvida por Freire (1967), sintetiza todos esses princípios, concebendo a educação como acto ético, político e transformador.

Em termos de método, a pesquisa foi suportada pelo método de consulta bibliográfica, que consistiu na procura e leitura de obras que abordam o assunto em questão. Para além deste método, foi usada a técnica hermenêutica textual. A pesquisa também utilizará estudos comparativos com outros teóricos que abordam assuntos relacionados com a educação.

A monografia encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: *biobibliografia (vida e obra), contexto e influências de Freire*, traça-se o contexto histórico e intelectual que fundamenta o pensamento de Freire. No segundo capítulo, intitulado: *fundamentos filosóficos da educação transformadora*, examinam-se os princípios da pedagogia libertadora, contrapondo-os à educação tradicional. No último capítulo, intitulado: *educação e transformação social*, discute-se como a proposta freireana contribui para a transformação social e quais os desafios enfrentados na sua implementação na contemporaneidade.

CAPÍTULO I: BIOBIBLIOGRAFIA (VIDA E OBRA), CONTEXTO E INFLUÊNCIAS DE FREIRE

Neste primeiro capítulo denominado *Biobibliografia (vida e obra), contexto e influências de Freire*, explora-se a base intelectual e histórica que fundamenta as ideias de Freire, destacando as principais influências e pensadores que contribuíram para a construção de sua teoria, bem como os elementos do contexto social e político que moldaram seu pensamento.

1. Biobibliografia (vida e obra)

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife, em 19 de Setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Com a crise econômica de 1929, a família de Freire, mudou-se para Jaboatão¹, onde parecia menos difícil sobreviver. Foi em Jaboatão que Freire, aos 13 anos de idade, experimentou a dor da perda de seu pai, e sentiu o sofrimento quando viu sua mãe, precocemente viúva, lutar para sustentar a si e a seus três (3) irmãos.

Foi também em Jaboatão que Freire concluiu a escola primária. Em seguida, fez o primeiro ano ginásial no colégio 14 de Julho, “*Com dificuldades enormes fiz meu exame de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia rato com dois rr*” (FREIRE, 1979: 9). Após este primeiro ano de estudos secundários sob a tutela do professor de matemática Luiz Soares, ingressou no colégio Oswaldo Cruz.

Neste colégio, completou os sete (7) anos dos estudos secundários – cursos fundamental e pré-jurídico – ingressando, aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife.

Aos 20, porém, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir-me em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginásial. Iniciei, então, leituras de obras básicas da literatura brasileira e algumas estrangeiras (*ibidem*).

Freire ingressou na faculdade de direito por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época não havia em Pernambuco, curso superior de formação de educador.

Antes de ter concluído seus estudos universitários, casou-se em 1944, com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco (5) filhos. Ainda nesse tempo, tornou-se

¹ Aos 10 anos de idade, Freire foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidade distante de Recife que, para Freire, tem sabor de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento.

professor de língua portuguesa do colégio Oswaldo Cruz, colégio que o tinha acolhido na adolescência. *Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais, estudava mais educação, filosofia e sociologia que direito, curso de que fui um aluno médio (idem: 9-10).* Licenciado em direito pela Universidade Federal de Pernambuco, trabalhou com dois (2) colegas, mas abandonou o Direito.

Após a experiência de docência no colégio Oswaldo, foi ser director do sector de educação e cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), aí teve contacto com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e mais particularmente da alfabetização. Ele, constatara que os adultos eram alfabetizados com métodos utilizados pelas crianças, e não concordava com esse tipo de ensino. Freire foi o primeiro educador que criou um método específico para a alfabetização de adultos. Ele também ocupou o cargo de director desse sector do SESI de 1947 a 1954 e foi superintendente do mesmo de 1954 a 1957 (*Cfr. FREIRE, 1979: 10*).

Em 1956, o prefeito progressista Pelópidas Silveira, nomeou Freire, e mais oito (8) notáveis educadores pernambucanos, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Alguns anos depois, foi designado para o cargo de Director da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. Teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, a qual posteriormente, foi incorporada à então Universidade do Recife. Em fins de 1959, prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese *Educação e actualidade brasileira* (1959), onde expôs ideias pedagógicas sobre escola democrática, que centra o processo de ensino-aprendizagem no estudante.

Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. Esta foi uma das tarefas a que me entreguei, recentemente, tantos anos depois da constatação de tal necessidade, de que tanto falei em trabalho acadêmico de 1959, *Educação e atualidade brasileira*, enquanto secretário de Educação da Cidade de São Paulo, de janeiro de 1989 a maio de 1991 (*FREIRE, 2013b: 24*).

No ano 1961, Freire foi conferido o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. Ele tomou posse nesta função em 23 de Abril de 1962, diante da congregação da escola.

Em 1963, Freire elaborou a maior campanha de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte. Foram trezentos (300) adultos alfabetizados em quarenta e cinco (45) dias. O presidente João Goulart, impressionado, convidou Freire para criar um plano nacional de alfabetização. Contudo, com o golpe de 1964, o projecto foi descontinuado (Cfr. FREIRE, 1979: 11-14). Sob acusação de doutrinação marxista, freire teve seus direitos cassados e se exilou primeiro na Bolívia e depois no Chile, onde trabalhou por cinco (5) anos, e escrevera sua obra mais famosa *Pedagogia do Oprimido*.

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, 1979: 10).

No ano 1967, estando no exílio, Freire publicara no Brasil o seu primeiro livro *Educação como Prática da Liberdade*. Em 1968, Freire completara a redação do livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado inicialmente em inglês e espanhol em 1970 e só em 1974 é que o livro foi publicado no Brasil. A volta definitiva de Freire ao Brasil, se deu no ano de 1980, depois de 16 anos de exílio, e se tornou professor da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Freire, morreu em 2 de maio de 1997, aos 75 anos, vítima de um infarto agudo (Cfr. STRECK *et al*, 2010: 81).

No que diz respeito à seus escritos, os livros mais importantes de Freire são: *Educação como prática da liberdade* (1967), onde apresentara pela primeira vez as bases de sua concepção pedagógica: a educação como prática de educação em oposição à prática de dominação; *Pedagogia do oprimido* (2013c), sua obra mais conhecida e influente, onde analisa a relação entre opressores e oprimidos, criticando a educação bancária e propondo a pedagogia problematizadora; *Extensão ou comunicação?* (1983), nesta obra, Freire questiona a noção de extensão no processo educativo, que sugere uma transmissão unilateral de saberes. Em contrapartida, propõe a comunicação, que valoriza o conhecimento popular; *Educação e mudança* (2013a), reúne reflexões sobre a função política da educação e sua capacidade de promover mudanças sociais; *Ação cultural para a liberdade* (1980), Freire desenvolve a ideia

de que a acção cultural é essencial para a libertação dos povos oprimidos. A educação deve articular cultura, consciência crítica e participação activa na sociedade; *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), neste livro, Freire sistematiza a noção de “conscientização”, entendida como processo de leitura crítica da realidade que conduz os sujeitos à acção transformadora; *Cartas a Guiné-Bissau* (1984), resultado da experiência de Freire no processo de reconstrução educativa em Guiné-Bissau após independência. As cartas revelam o desafio de criar uma educação libertadora em contextos pós-coloniais; *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2013b), escrito como retorno crítico à sua obra clássica, este livro reflecte sobre os desafios de manter viva a pedagogia libertadora diante das transformações sociais.

2. Contexto histórico

Freire teve uma infância marcada pelas dificuldades económicas decorrentes da Grande Depressão de 1929, um evento global que impactou profundamente a América Latina e, especialmente, o Brasil. Em suas próprias palavras, Freire relatou que vivenciou a pobreza e suas consequências, observando de perto as lutas dos camponeses e das pessoas mais vulneráveis, que eram exploradas e oprimidas pelo sistema vigente.

O mundo por sua vez, enfrentou outro grande desafio com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que redefiniu as estruturas geopolíticas e sociais globais. “*As decisões de invadir a Rússia e declarar guerra aos EUA decidiram também o resultado da Segunda Guerra Mundial*” (HOBSBAWM, 1995: 40).

O conflito resultou na bipolarização ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, que se tornaram as duas superpotências mundiais. Essa divisão influenciou directamente os rumos políticos e económicos de várias nações, incluindo o Brasil. Enquanto isso, em 1959, a Revolução Cubana instaurou o comunismo em Cuba, simbolizando uma luta contra as desigualdades de classe. No Oriente, a Revolução Cultural Chinesa, iniciada em 1966, também promoveu a adoção do socialismo como modelo político (Cfr. HOBSBAWM, 1995: 336-362).

No Brasil o período da Segunda Guerra coincidiu com a ditadura do Estado Novo, liderada por Getúlio Vargas. Esse regime fortaleceu os laços políticos e económicos com os Estados Unidos, uma aliança que se consolidou ainda mais durante a ditadura militar, iniciada em 1964 com o Golpe Militar. De acordo com Skidmore (1988: 48-49), esse período, que durou 21 anos, foi

marcado pela censura aos meios de comunicação, supressão de direitos constitucionais e perseguição a intelectuais, políticos e pensadores identificados com ideias de esquerda. Freire foi um dos muitos exilados durante esse tempo, tendo sua voz silenciada pelo regime autoritário.

A década de 1980 foi um período de estagnação econômica no Brasil e em outros países da América Latina, com baixo crescimento industrial e dificuldades financeiras.

Em agosto de 1979, Figueiredo tirou das mãos da oposição uma de suas principais bandeiras: a luta pela anistia. A lei de anistia aprovada pelo congresso continha entretanto restrições e fazia uma importante concessão à linha-dura. Ao anistiar “crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política”, a lei abrangia também os responsáveis pela prática da tortura. De qualquer forma, possibilitou a volta dos exilados políticos e foi um passo importante na ampliação das liberdades públicas (FAUSTO, 1994: 504).

Com o início da abertura política no final da década, muitos pensadores, políticos e educadores exilados, incluindo Freire, puderam retornar ao país, contribuindo para o renascimento do debate intelectual e político no Brasil.

3. **Influências do pensamento de Freire**

Como é já sabido, o pensamento de qualquer autor não é formado no vazio ou a partir do nada. A criação literária é sempre um diálogo com outras vozes, outras obras e o contexto social em que o autor está inserido, portanto, Freire não é uma exceção.

O pensamento e a obra de Freire foram profundamente moldados por seu contexto histórico: pela trajetória do Brasil e por suas vivências pessoais. Entre as influências mais marcantes em sua formação estão seus pais, Elza (sua companheira por 42 anos), Eunice Vasconcelos (sua professora de pré-escola) e Aluizio Pessoa de Araújo (director da escola secundária Oswaldo Cruz). A Filosofia de Freire foi construída a partir de um diálogo com correntes como o existencialismo, a fenomenologia, o humanismo, o marxismo e o cristianismo, além de pensadores como G.W.F. Hegel, Karl Marx, Anísio Teixeira, John Dewey, Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Antonio Gramsci, Marcuse e Amílcar Cabral (*Cfr.* STRECK *et al*, 2010: 404-799).

Os pais são os primeiros “espelhos”, os primeiros guias e as bases emocionais que moldam quem nos tornamos, com Freire, não foi diferente. Apesar das adversidades, os pais dele, cultivaram um ambiente de tolerância e amor, valores que ele carregou por toda a vida. Segundo ele “*Com eles [os pais] aprendi o diálogo que procura manter com o mundo, com os homens,*

com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe, ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (FREIRE, 1979: 9, grifo nosso).

Da mesma forma, Elza, influenciou-o com seu gosto pelo acto de alfabetizar, de fazer o outro capaz de escrever a palavra. A professora Eunice Vasconcelos, também teve um papel crucial, despertando nele o amor pelo aprendizado e a visão da escola como um espaço de exploração da curiosidade. Já Aluizio Pessoa de Araújo, ao aceitar Freire em sua escola mesmo sem condições financeiras, reforçou nele a ideia de que a educação é um instrumento de transformação social.

Quanto a pensadores que contribuíram para a construção de sua teoria, Freire teve Hegel como influência, especialmente pela dialéctica do mestre e do escravo, que ele reinterpreto como a tensão entre opressores e oprimidos. Freire também adoptou a fenomenologia como método para ajudar seus alunos a compreenderem suas próprias realidades, utilizando a linguagem como ferramenta de emancipação. A ideia de que a vocação ontológica do ser humano é “tornar-se mais humano” reflecte a influência hegeliana em seu pensamento, aliada a uma visão comunitarista que valoriza o “empoderamento” individual em prol do colectivo (Cfr. STRECK *et al*, 2010: 404-408).

Como Freire escreveu: “*Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’.* Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 2013c: 55-56).

A libertação não é algo que pode ser concedido por alguém que se considera superior ou mais consciente. A libertação é um processo que envolve a conscientização e a acção colectiva, pois as estruturas opressivas afectam a todos.

Karl Marx foi outra figura central na formação de Freire. Ele incorporou conceitos como a consciência de classe, o trabalho como meio de transformação do mundo e a falsa consciência. Para Freire, a conscientização não se limitava à classe social, mas abrangia também raça, gênero e outras dimensões da identidade. Ele via o trabalho como uma forma de restaurar a dignidade humana, combatendo a alienação descrita por Marx (Cfr. STRECK *et al*, 2010: 798-800).

A internalização da ideologia do opressor, conceito que Freire desenvolveu a partir da falsa consciência marxista, tornou-se central em sua pedagogia crítica. Para Freire (2013c: 33), a

pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação, isto é, essa pedagogia não é neutra, mas engajada, e busca conscientizar os indivíduos sobre as condições de opressão em que vivem, incentivando-os a lutar por sua emancipação

Anísio Teixeira um dos pioneiros da educação pública no Brasil, também exerceu grande influência sobre Freire. Teixeira defendia a democratização da educação como caminho para a justiça social, algo que Freire abraçou em sua luta por uma educação libertadora. Ambos criticavam o elitismo do sistema educacional brasileiro e buscavam promover uma sensibilidade democrática por meio da escola.

John Dewey por sua vez, também influenciou Freire na dinâmica da sala de aula, especialmente na relação entre professor e aluno. Freire acreditava que a educação deveria ser um processo activo, no qual os alunos são protagonistas de seu próprio aprendizado. Segundo Dewey (1976: 41), a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida. Freire e Dewey, compartilhavam a visão de que o professor deve ser aberto e confiante, capaz de aprender com os alunos e de promover um ambiente democrático.

O existencialismo também marcou o pensamento de Freire, especialmente a ideia de que os seres humanos são livres para escolher e responsáveis por suas decisões. Freire acreditava que, embora o contexto histórico influenciasse as condições de vida, as pessoas não estão condenadas a ser determinadas por ele.

Os homens são seres da *práxis*. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. Os animais, que não trabalham, vivem no seu “suporte” particular, a que não transcendem. Daí que cada espécie animal viva no “suporte” que lhe corresponde e que estes “suportes” sejam incomunicáveis entre si, enquanto que franqueáveis aos homens. Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é *práxis*, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2013c: 132).

Essa visão se reflectia em suas aulas de alfabetização, onde ele não apenas ensinava a ler e escrever, mas também incentivava os alunos a reflectirem sobre suas realidades e a assumirem o controle de suas vidas.

Erich Fromm também contribuiu para a compreensão de Freire sobre a libertação humana, especialmente em relação à ideologia dominante. Freire adoptou a distinção de Fromm entre

abordagens “biofílicas” e “necrofílicas”². Essa ideia ajudou Freire a desenvolver sua *práxis* libertadora, na qual a educação é um processo de conscientização mútua e de afirmação da liberdade (Cfr. STRECK *et al*, 2010: 116-118).

Albert Memmi e Frantz Fanon, do mesmo modo, foram fundamentais para que Freire compreendesse a experiência colonizada, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Memmi destacou a exploração econômica como motor da colonização, enquanto Fanon enfatizou que a libertação dos oprimidos deve ser conquistada por eles mesmos. Freire incorporou essas ideias em sua pedagogia, valorizando a linguagem e a cultura dos alunos como legítimas e essenciais para o processo educativo (Cfr. STRECK *et al*, *op. cit.*: 70-72).

Por fim, o cristianismo, especialmente a teologia da libertação, teve um papel significativo na filosofia de Freire. Ele se identificava com a ênfase dessa corrente na justiça social, no combate à pobreza e na prática dos ensinamentos de Cristo como forma de transformação. Na sua concepção, “*a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*” (FREIRE, 1967: 97). A teologia da libertação reforçava sua crença em uma educação que parte das bases e busca a emancipação dos oprimidos.

O primeiro capítulo evidenciou que a vida, o contexto e as influências de Freire, foram determinantes na elaboração de sua pedagogia. As experiências de pobreza na infância, o contacto com a educação popular, o exílio político e o diálogo com correntes filosóficas e pensadores como Hegel, Marx, Dewey, Fanon e a teologia da libertação forneceram a base sobre a qual se ergueu a pedagogia libertadora. Constatou-se que a filosofia de Freire, é fruto de um entrecruzamento entre a experiência vivida e uma reflexão crítica profundamente enraizada em preocupações sociais, políticas e éticas.

Assim, a partir dessa contextualização, abre-se o caminho para o capítulo II, que aprofundará os fundamentos filosóficos que estruturam a educação transformadora (conceito de educação, pedagogia, crítica ao modelo bancário e a dialéctica opressor-oprimido).

² Erich Fromm (1975: 359-385), descreve a biofilia como o amor pela vida, uma tendência inata para preservar a vida. Já a necrofilia, para ele, é uma atracção patológica pelo que é morto ou destrutivo, manifestando-se em comportamentos controladores, violentos ou obsessivos. Freire, incorpora os conceitos de biofilia e necrofilia de Erich Fromm em sua pedagogia, relacionando-os à educação e a transformação social. Biofilia em Freire, representa a educação libertadora, que valoriza o diálogo, autonomia e conscientização. A necrofilia, reflecte a educação bancária, opressora e autoritária. É uma educação mortífera.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

No presente capítulo, busca-se explorar os fundamentos filosóficos da educação transformadora. O capítulo começa destacando os conceitos de educação e pedagogia, seguindo com a comparação entre educação tradicional e a libertadora, e por fim, explora-se a dialética entre o oprimido e o opressor na produção do conhecimento.

1. O conceito de educação e pedagogia

Em Freire a ideia de uma educação transformadora, está intrinsecamente ligada aos conceitos de educação, pedagogia e educação bancária, de modo que é impossível dissociá-los.

De acordo com Deleuze e Guatarri (1997: 13), o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência e a filosofia, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Partindo disso, para uma melhor compreensão dos textos e do pensamento de Freire, há que se tomar em conta os conceitos.

A palavra “educação” deriva do latim *educare*, que significa criar ou nutrir, mas também está ligada a *educere*, verbo que carrega a ideia de “conduzir para fora”, sugerindo um processo de desenvolvimento interno que é extraído do indivíduo. Essa dualidade etimológica já aponta para as duas faces da educação: por um lado, a transmissão de conhecimentos e valores pela sociedade (*educare*); por outro, o despertar das potencialidades latentes no educando (*educere*). A educação, é mais que um processo escolar, ela ocorre na religião, sociedade e na família.

Uma das mais famosas frases de Kant sobre a educação, é a que declara que “*o homem é a única criatura que tem de ser educada*” (KANT, 2017: 7). Para Kant, diferente dos outros seres vivos, o ser humano não nasce pronto: ele precisa desenvolver suas capacidades racionais, morais e sociais por meio da educação. A educação, nesse sentido, é o processo pela qual o homem se torna verdadeiramente humano.

Para Durkheim (DURKHEIM, 1995 *apud* GHIRALDELLI JR, 2006: 8), a educação, é uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as mais novas, visando as preparar para a vida social, ou seja, é o procedimento colectivo pela qual uma comunidade forma os mais jovens, transmitindo saberes, valores e hábitos, permitindo que a cultura, as tradições e as formas de convivência não se percam e que possam ser renovadas em cada geração.

Do ponto de vista de Freire (2013a: 23), a educação é uma resposta da finitude da infinitude, isto é, a educação é possível para o homem e mulher, porque estes são inacabados e sabem-se inacabados. Isto leva-os à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem e a mulher. O homem e a mulher, devem ser os sujeitos de sua própria educação. Não podem ser o objecto dela. Por isso, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens e mulheres se educam entre si.

Além disso, para Freire, não há uma educação, mas sim, educações, ou seja, formas distintas de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. E para ele, as várias educações se resumem a duas: educação bancária e educação libertadora/problematizadora.

Por outro lado, o termo “pedagogia”, tem origem no grego antigo, combinando *paidos* (criança) e *agogôs* (condutor), referindo-se originalmente ao escravo que acompanhava as crianças à escola na Grécia clássica.

No sentido etimológico, a palavra pedagogia tem origem grega e era utilizada para identificar, na Antiguidade, “aquele que conduzia a criança à escola”. A palavra expressava, em sua gênese conceitual, duas características importantes que de certo modo perduram até nossos dias. Uma primeira característica refere-se ao fato de a expressão estar associada à ideia educacional — levar a criança à escola — de condução, de meio de ensino. A outra característica reporta-se à configuração da relação educativa em uma sociedade de desiguais, pois, na sociedade grega, aquele que conduzia a criança à escola era o escravo e a criança conduzida era o menino, filho do cidadão grego (PINTO, 2013: 40).

Com o tempo, o conceito foi ampliado para designar a arte e a ciência de ensinar, transformando-se no campo teórico que reflecte sobre os métodos, finalidades e significados da educação. *“A Pedagogia não pode ser vista como uma das ciências da educação já que ela é a Ciência da Educação. E somente a Pedagogia pode ser a Ciência da Educação, pois seu objeto exclusivo de investigação é a educação”* (idem: 35).

Enquanto a educação é o fenômeno social e histórico que ocorre em múltiplos espaços - da família à escola, das ruas aos meios digitais, a pedagogia é o olhar crítico que busca compreender, sistematizar e aprimorar esse fenômeno. Para Blaunde (2018: 323), Sem educação, não se pode falar de evolução, de ciência e nem de tecnologia, ou seja, toda evolução científica e tecnológica começa com um processo educacional que ensina não só o que já se sabe, mas como pensar para descobrir o que ainda não se sabe.

2. Educação tradicional vs. Pedagogia libertadora: uma análise filosófica

A educação tradicional e a pedagogia libertadora representam dois polos antagônicos no campo do ensino e da formação humana.

A educação tradicional é um monumento erguido sobre hierarquias imutáveis, um ritual de transmissão onde o saber fossilizado repousa em livros e vozes autorizadas. Ela é ordem, disciplina, repetição – um templo que consagra verdades acabadas e separa o conhecer do viver.

A pedagogia libertadora, por sua vez, é um rio que não se contém em leitos pré-definidos. Não há cátedras sagradas nem alunos silenciados, mas um diálogo inquieto que desarruma o mundo para reescrevê-lo. Ela é movimento, pergunta, fogo – não ensina respostas, mas acende o desejo de buscá-las na lama e no barro da existência.

2.1. Educação tradicional

A pedagogia tradicional é um modelo educacional que se estrutura sobre bases epistemológicas e metafísicas herdadas do racionalismo iluminista e da tradição clássica. Ela parte do pressuposto de que o conhecimento é um “corpo” objectivo e estável de verdades a serem transmitidas pelo professor (detentor do saber), ao aluno (visto como um receptor), uma concepção que remonta à metáfora platônica da caverna, onde o educador guia o ignorante em direcção à luz do saber.

Durkheim é um dos defensores dessa forma de ensino. Para ele, a educação é essencialmente um processo de socialização, cujo papel central é assegurar a coesão social e a continuidade dos valores colectivos. Ele, via a escola como uma instituição essencial para formar o indivíduo moral e intelectualmente segundo as requisições da sociedade.

Segundo Durkheim (DURKHEIM, 1995 *apud* GHIRALDELLI JR, 2006: 8), a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão preparadas para a vida social. Nesse sentido, o professor ocupa uma posição de autoridade legítima, sendo responsável pela transmissão das normas, regras e valores.

Autores como Freire, apontam para essa educação como sendo “bancária”, ou seja, essa pedagogia representa uma forma de ensino na qual o educador deposita informações nos educandos, que são tratados como recipientes dispostos a serem enchidos. Esse modelo perpetua a passividade e a opressão, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica.

“Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2013c: 65). Esse modelo, está arraigado em uma epistemologia ditatorial, que nega a capacidade criadora do sujeito, perpetuando assim, estruturas de poder e dominação.

Muitas escolas ainda adoptam métodos tradicionais de ensino, onde a aula se resume em exposições monótonas, gerando desinteresse nos alunos. Esses ambientes são muitas vezes vistos como lugares em que o professor fala e os alunos dormem, sem maior engajamento. O aprendizado é avaliado pela quantidade de informações memorizadas e reproduzidas em provas, sem reflexão ou análise crítica. Esse sistema personifica o conceito de Bachelard (obstáculo epistemológico), para quem *“o obstáculo é o que impede o pensamento de efectuar a ruptura produtora de conhecimento novo. O obstáculo designa a resistência intelectual”* (FABRE, 2001 *apud* BLAUNDE, 2018: 410).

Dessa forma, ao eliminar o questionamento e a análise, a escola está falhando em engajar; está activamente criando uma resistência intelectual que reprime a curiosidade e impede o surgimento de novas compreensões e saberes.

“Aprender significou durante muito tempo simples memorização de fórmulas obtidas pelos adultos. O velho processo catequético de pergunta e resposta é um exemplo impressionante disto. Decorar um livro era aprendê-lo” (TEIXEIRA, 1971: 42).

Teixeira, usa como exemplo o método catequético de pergunta e resposta, em que os fiéis decoravam respostas prontas sem questionar seu significado, um reflexo de um sistema em que o conhecimento era tratado como algo estático a ser reproduzido fielmente.

É nessa mesma linha de pensamento que Morin (2002: 16), afirma que a conservação, quando assumida de forma dogmática, fixa e rígida, torna-se estéril porque perde sua capacidade de dialogar com o dinamismo inerente à existência. A vida é um constante devir, e qualquer tentativa de cristalizar/solidificar valores, instituições ou tradições em formas imutáveis acaba por negar a própria natureza da realidade, que é processual e histórica.

2.2. Pedagogia libertadora

Partindo da crítica à educação bancária, a pedagogia libertadora defende a educação como prática da liberdade³.

O modelo tradicional cumpriu seu papel e foi eficaz dentro de certos limites. Contudo, a chegada da internet e das mídias digitais, ao tornar a informação amplamente acessível, provocou mudanças profundas na sociedade, impactando significativamente as formas de nos relacionarmos, consumirmos, trabalharmos, aprendermos e até de vivermos.

Diante dessas transformações actuais, a educação não pode se manter tradicional. Resistir à adaptação é inviável e inaceitável.

Um modelo pedagógico baseado na transmissão de dado corpo de informações, valores e crenças não pergunta se esses são justificados, pergunta sob quais as condições eles podem ser mantidos. Espera-se, dentro desse contexto, que professores e alunos sejam consumidores passivos, ou transmissores de conhecimento, ao invés de negociadores do mundo nos quais trabalham e agem (PEAK; ZEIGLER, 1970 *apud* GIROUX, 1986?: 235).

A educação quando compreendida em sua dimensão libertadora, ultrapassa os limites da simples transmissão de conhecimentos para se constituir como um processo dinâmico de humanização e emancipação colectiva. “*A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar*” (HOOKS, 2013: 23).

Enquanto o sistema educacional se limitar ao método tradicional – focado exclusivamente na transmissão de conteúdos dos livros didáticos e em repetições mecânicas, como ainda ocorre na maioria das salas de aulas globais, continuar-se-á a formar professores e alunos desengajados, sem interesse real pelo conhecimento, porque:

Quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo (ILLICH, 1985: 16).

A ideia de que uma escolaridade mais longa leva automaticamente a melhores resultados ou que a graduação garante o sucesso, reflecte uma racionalidade instrumental que domina o discurso educacional.

³ A palavra “liberdade” tem sua raiz etimológica no latim *libertas*, que por sua vez deriva do termo *liber*, significando “livre” ou “não escravizado”. Essa origem já indica uma relação intrínseca entre liberdade e a condição de não ser subjugado, seja fisicamente, seja simbolicamente...

No contexto grego, a liberdade era expressa pelo termo *eleutheria* (ἐλευθερία), que também carregava uma dimensão política, referindo-se tanto à autonomia individual quanto à independência de uma cidade-Estado em relação a governos tirânicos (*Cfr*: ABBAGNANO, 1998: 606).

Na mesma linha de pensamento, Ngoenha afirma que “*no espirito de todo o bom aluno, aquele com sucesso é aquele que vai para o liceu e, mais tarde, tem uma gravata e trabalha num escritório*” (NGOENHA, 2000: 217). Nessa lógica, a educação é reduzida a um processo de acumulação de credenciais, em que o valor simbólico do diploma supera o desenvolvimento real do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

O aluno nesse sistema, é “escolarizado” no sentido de ser moldado por uma estrutura que prioriza a conformidade em detrimento da criatividade. Aprendizado passa a ser confundido com a mera absorção de conteúdos padronizados, a educação com a obtenção de certificados, e a competência com a capacidade de produzir discursos estabelecidos, sem questioná-los. A fluência verbal, pode ser vista como apenas a repetição de “jargões” acadêmicos, e não necessariamente a expressão de um pensamento original ou transformador.

Ademais, Dewey (1979: 153), enfatiza ainda que a própria palavra “aluno” quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver directamente os conhecimentos.

Será que o sistema educacional, em sua busca por eficiência e mensurabilidade, não estaria formando indivíduos em jogar o jogo de credenciais, mas pouco preparados para pensar de forma autêntica e enfrentar os desafios complexos da existência?

Na concepção “bancária” que se está a criticar... a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados. d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente. e) o educador, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos (*Cfr.* FREIRE, 2013c: 66). Daí que:

A “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” (FREIRE, 1983: 53).

Desse modo, a educação libertadora, em vez de ser uma mera transmissão de conhecimentos ou imposição de valores culturais, ela se baseia na problematização da realidade. O educador já não é um depositador de informações, e o educando não é mais um receptor passivo, como reforça Hooks:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2013: 25).

Essa abordagem está enraizada numa concepção humanista e existencial da educação, que reconhece o educando como sujeito activo do processo de conhecimento. Nessa perspectiva, o acto educativo não se reduz à mera assimilação de conteúdos, mas se configura como uma *práxis* reflexiva que permite aos indivíduos decifrar criticamente sua realidade para nela intervir de forma transformadora.

A experiência é, primariamente, uma acção ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz” Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação (DEWEY, 1979: 153).

Dewey valoriza a experiência na educação porque acredita que aprende-se de verdade quando se participa de forma activa, vivendo situações, resolvendo problemas e reflectindo sobre o que se faz. Para ele, a experiência conecta o aprender com a vida real e prepara o aluno para agir no mundo.

Por outro lado, Dewey ressalta que nem toda experiência é boa para aprender. “*A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas*” (DEWEY, 1976: 14).

Algumas experiências realmente ajudam a crescer, pensar e se desenvolver. Por exemplo, uma experiência que confunde, que isola ou que não estimula reflexão, pode até acontecer, mas não educa de verdade. A educação verdadeira vem de experiências bem organizadas, que conectam o que o aluno já sabe com algo novo e significativo.

Igualmente, na mesma linha de pensamento, Adler afirma que:

Sem treinamento, faltarão aos aprendizes as habilidades necessárias ao estudo das matérias básicas. Sem discussão, eles poderão tornar-se máquinas de memorizar, capazes de passar nos testes ou exames; todavia, ao investigar suas mentes, descobrimos que eles não compreendem o que memorizam (ADLER, 1902: 40).

Quando o estudante é “enchido” de conteúdos, acaba com a impressão de ter aprendido bastante, quando na realidade, absorveu muito pouco. Ele até pode ter entendido diversas informações apresentadas, mas isso não se traduz em aprendizado real, já que o conhecimento

só se consolida de maneira duradoura na memória e na cognição quando é aplicado na prática, como também afirma a psicologia cognitiva.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2003: 21).

Para Morin, “uma cabeça bem cheia” é aquela que acumula muitos conhecimentos sem organização ou sentido. Já, “uma cabeça bem-feita” valoriza a capacidade de pensar criticamente, organizar os saberes e ligá-los de forma significativa para resolver problemas.

Do mesmo modo, Freire, em *pedagogia do oprimido*, desvela os mecanismos da chamada “educação bancária”, demonstrando como esse modelo reproduz e perpetua as relações de dominação existentes na sociedade. Nessa perspectiva, a alternativa freireana constrói-se sobre os alicerces do diálogo, da problematização e da conscientização⁴, elementos que convertem a sala de aula em um espaço de construção colectiva do conhecimento.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Um existe no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996: 14). Essa visão ressalta o carácter inacabado e processual da educação, que se renova constantemente no encontro dialógico entre sujeitos.

Na mesma linha de pensamento que Freire, Bachelard afirmara que:

A escola é o modelo mais elevado da vida social. Continuar sendo estudante, deve ser o voto secreto de todo professor. Devido à própria natureza do pensamento científico em sua prodigiosa diferenciação, e devido à inevitável especialização, a cultura científica coloca incessantemente o verdadeiro cientista na situação de estudante (BACHELARD, 1977: 31).

Em outras palavras, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas um acto de busca constante, o professor aprende quando ensina, questiona-se sobre seu método, revê suas ideias e se mantém aberto às dúvidas e aos desafios que surgem na prática educativa. Da mesma forma, a pesquisa só ganha vida quando compartilhada e discutida, ou seja, quando vira ensino. O

⁴ A conscientização pode ser entendida como o acto de tomar consciência das contradições e injustiças presentes na sociedade e na política, levando à acção para combater as estruturas opressoras que moldam nossa realidade.

conhecimento não é estático: ele se renova no diálogo, na troca com os estudantes e na reflexão crítica.

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura (FREIRE, 1967: 97).

Quando se afirma “ditamos ideias. Não trocamos ideias”, explicita-se a ausência de diálogo, elemento essencial à construção do conhecimento como processo compartilhado. O discurso é vertical, fechado, e não se abre à escuta nem à contestação, daí “discursamos aulas”, ao invés de promover debates, que exigiriam abertura e reconhecimento do outro como sujeito pensante. Estudar é uma tarefa desafiadora, que requer do estudante uma abordagem crítica e metódica. É necessário desenvolver uma disciplina intelectual, algo que só se conquista por meio da prática.

3. Dialéctica do oprimido e do opressor na construção do conhecimento

A relação dialéctica entre oprimido e opressor, constitui um eixo fundamental para a compreensão da produção do conhecimento em sociedades marcadas por assimetrias de poder. Essa dinâmica, revela como o saber hegemónico é frequentemente moldado por estruturas de dominação.

“Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 1967: 6). Enquanto o opressor busca manter monopólios cognitivos, o oprimido desenvolve estratégias de resistência que desafiam hierarquias epistemológicas. A superação dessa dicotomia, exige o reconhecimento da pluralidade de saberes e a adopção de metodologias participativas.

Freire demonstra como o conhecimento dominante é frequentemente imposto como uma ferramenta de opressão, reproduzindo estruturas que mantêm os oprimidos em estado de passividade. *“O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o*

opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 2013c: 35).

Como já foi dito anteriormente, Freire, argumenta que a verdadeira educação não pode ser uma “educação bancária”, em que o saber é depositado no educando como um acto de dominação, mas sim um acto dialógico, no qual o oprimido se reconhece como sujeito capaz de transformar sua realidade.

O medo da liberdade, reside tanto no oprimido, como no opressor, só que de maneiras distintas. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la, enquanto que nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (*idem*: 38).

Os oprimidos submersos no medo da liberdade, sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser, querem ser, mas temem ser.

A construção do conhecimento emancipatório só ocorre na medida em que os oprimidos rompem com a internalização⁵ da visão de mundo do opressor.

Essa dinâmica também se manifesta na dominação cultural, por exemplo, saberes científicos e académicos, majoritariamente eurocêtricos, são validados como universais, enquanto conhecimentos indígenas, africanos e populares são desqualificados ou apropriados sem reconhecimento. “*Durante e mesmo após a colonização, considerava-se que todos os programas relacionados com a pesquisa deviam ser organizados pelos pesquisadores ocidentais*” (BLAUNDE, 2018: 403). O preceito de que apenas pesquisadores ocidentais podiam organizar programas de pesquisa durante e após a colonização foi uma dominação intelectual. Isso estabeleceu o Ocidente como único produtor de conhecimento válido, ignorando e deslegitimando os saberes locais.

⁵ Internalização, refere-se ao processo de tornar algo interno. A internalização do racismo, por exemplo, significa que a opressão não depende apenas da presença de um agente racista activo. Quando uma pessoa absorve e naturaliza os preconceitos enraizados na sociedade, ela passa a reproduzir muitas vezes incoscientemente comportamentos que reforçam a estrutura de poder dominante.

“Nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (HOOKS, 2010: 43).

Movimentos decoloniais e a educação popular, no entanto, resistem a essa lógica, resgatando epistemologias marginalizadas.

“A modernidade criou uma imagem positivista do que deve ser considerado por conhecimento científico a qual, quer queiramos ou não, quer admitamos ou não, ainda constitui o modelo da prática científica nas universidades e academias (pelo menos as africanas)” (CASTIANO, 2013: 39). Esse paradigma, herdado do iluminismo e reforçado pelo cientificismo do século XIX, reduz o “verdadeiro saber” ao que é mensurável, reproduzível e livre de subjectividade. Apesar das críticas pós-modernas e das reviravoltas epistemológicas do século XX (como a teoria da falseabilidade popperiana⁶), esse modelo ainda domina as universidades.

Embora o período colonial formal tenha terminado, sua sombra mais insidiosa ainda se projecta sobre as estruturas do saber. Como bem alertou Blaunde, *“a colonização foi um verdadeiro obstáculo epistemológico, uma vez que ela ocupou não só a terra, o espaço geográfico, como também, e sobretudo, as mentalidades” (BLAUNDE, 2018: 403).*

Da mesma forma, Spivak, problematiza ainda mais essa dinâmica ao questionar se o oprimido pode realmente se expressar dentro de estruturas discursivas que foram moldadas para silenciá-lo. Ela critica a pretensão de intelectuais de “dar voz” aos subalternos/oprimidos, pois essa atitude muitas vezes reproduz uma nova forma de epistemicídio, em que o discurso do outro é filtrado e reinterpretado pelas lentes do poder académico ou político. Ainda para Spivak (*Cfr. SPIVAK, 2010: 12-13*), o subalterno não fala, porque não há espaço discursivo que permita sua fala ser ouvida como tal, ou seja, há ausência do carácter dialógico na fala do subalterno destacando a necessidade de desconstruir os mecanismos que impedem a emergência autêntica do conhecimento produzido na margem.

Do ponto de vista de Foucault, ao invés de conceber o poder como algo concentrado exclusivamente nas mãos de uma classe dominante, ele propõe que o poder se exerce em múltiplas direcções, de forma capilar, através de discursos, instituições e práticas sócias.

⁶ A teoria da falseabilidade popperiana (ou falsificacionismo), afirma que uma hipótese só é científica se puder ser falseada por evidências empíricas. Para Popper, o conhecimento avança não pela confirmação de teorias, mas pela tentativa de refutá-las (*Cfr. POPPER, 2013: 41*).

“Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987: 31).

Para Foucault, o conhecimento não é neutro nem objectivo, mas está intrinsicamente ligado a relações de poder. “Saber é poder” não significa apenas que quem detém o saber detém o poder, mas que todo saber é produzido dentro de um campo de poder.

As chamadas “verdades” científicas e académicas são, na verdade, efeitos de regimes de verdade que legitimam certos discursos e excluem outros. *“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”* (FOUCAULT, 1996: 10). Desse modo, o saber hegemónico não apenas reflecte, mas também reforça e perpetua as estruturas de dominação. A escola, a universidade, o currículo e os exames, por exemplo, são dispositivos (ou dispositivos de saber-poder) que moldam os sujeitos de acordo com normas estabelecidas. Esses dispositivos não apenas transmitem conhecimento, mas também produzem sujeitos submissos, que internalizam a lógica dominante.

“A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (idem: 36). A resistência, para Foucault, não é externa ao poder, mas imanente a ele. Ou seja, onde há poder, há resistência. Isso significa que os oprimidos podem contestar os regimes de verdade através da criação de novos discursos e práticas, mesmo dentro dos espaços institucionalizados. A genealogia do saber, como proposta metodológica foucaultiana, permite justamente rastrear como certas formas de conhecimento se tornaram dominantes e quais foram silenciadas ou marginalizadas no processo.

Os oprimidos possuem uma compreensão única e profunda da opressão, pois vivenciam seus efeitos directamente. *“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?”* (FREIRE, 2013c: 35).

Por estarem inseridos nessa realidade, eles conseguem perceber com clareza as estruturas e mecanismos de dominação que os afectam. Dessa forma, são os mais aptos a analisar e questionar as injustiças de uma sociedade opressora, já que sentem na pele suas consequências.

Assim, a construção do conhecimento sob a dialéctica opressor-oprimido, exige uma descolonização, em que as vozes silenciadas não sejam apenas incluídas, mas sim reconhecidas em sua autonomia epistémica.

Este capítulo aprofunda os pilares conceituais que sustentam a educação transformadora: a concepção de educação como *práxis*, a crítica à educação bancária e a aposta na problematização. Enquanto a educação bancária se estrutura sobre a passividade do educando e a reprodução de normas sociais, a pedagogia libertadora, por sua vez, visa à formação de sujeitos críticos e activos. A análise da dialéctica opressor-oprimido revelou também que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder, exigindo metodologias que promovam a emancipação e a consciência crítica.

Essa reflexão sobre os fundamentos filosóficos permite avançar para o capítulo III, no qual se examinará a articulação entre educação e transformação social, destacando o papel do diálogo, da cidadania activa e dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação crítica.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação é o eixo dialéctico no qual a sociedade simultaneamente se conserva e se transcende. Como instrumento de socialização, reproduz estruturas e valores dominantes, conformando subjetividades ao *status quo*. Contudo, em sua potência máxima, converte-se em ferramenta de libertação: ao ensinar não apenas o que pensar, mas como pensar, despertar a consciência crítica que desnaturaliza injustiças e interroga a ordem estabelecida. Esta educação problematizadora, longe de ser transmissão bancária de saberes, é acto político que gera o inconformismo criador necessário para a transformação social. Ela não adapta o indivíduo ao mundo, mas o capacita a reescrevê-lo. Em seguida, analisar-se-ão as formas de mudar a sociedade através do diálogo e de uma educação como base para cidadania activa, prosseguindo para uma reflexão sobre a educação libertadora na contemporaneidade: desafios e perspectivas.

1. A mediação dialógica na educação

O diálogo na educação é um pilar fundamental para a construção de conhecimentos significativos, desenvolvimento crítico e formação cidadã. Não devemos entender o diálogo como uma tática para fazer dos educandos amigos dos educadores. Diálogo faz parte da natureza histórica e do progresso da humanidade, é uma condição *sine qua non*.

Mais do que uma simples troca de palavras, o diálogo é uma prática pedagógica que pressupõe respeito mútuo, escuta activa e disposição para o confronto de ideias, permitindo que educadores e educandos transcendam relações verticais de poder e estabeleçam uma comunicação horizontal e democrática.

A educação libertadora valoriza tanto o direito de se expressar quanto o compromisso de escutar, estabelecendo um diálogo verdadeiro – um “falar com”, e não um monólogo onde se fala “para” ou “sobre” o outro. Uma prática verdadeiramente libertadora não pode se sustentar em um modelo em que o educador apenas transmite conhecimentos sem jamais se abrir à escuta activa.

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afectada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer

permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (HOOKS, 2013: 18).

A transformação ocorre quando há troca, quando as vozes dos educandos são valorizadas e quando o diálogo se torna ferramenta de reflexão crítica e *práxis*. No processo educativo, há que ter um reconhecimento de que ninguém detém todo o saber e que o conhecimento se constrói na relação dialógica.

O educador nesse sentido, não é um depositário de verdades absolutas, mas um mediador crítico, alguém que também aprende no processo. Portanto, *“muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (ibidem).*

Na perspectiva freireana, o diálogo é também essencial para a libertação, pois promove a co-criação do saber, valorizando os saberes prévios e os contextos socioculturais do educando. Para ele:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar” (FREIRE, 1996: 33).

Educador e educando, não são polos separados – um que fala e outro que ouve, mas interlocutores activos, engajados na busca conjunta do saber. Desse modo, o saber não é algo pronto e acabado a ser repassado, mas algo que se reinventa na troca, na escuta e na reflexão compartilhada.

Como já se frisou, o diálogo, quando exercido como prática educativa e política, tem o poder de romper com estruturas opressoras, permitindo que indivíduos deixem de ser objectos da história para se tornarem sujeitos conscientes de suas realidades. Ele estimula a criticidade, fortalece a cidadania e fomenta o engajamento colectivo para transformação social.

2. Educação como base para cidadania activa

A educação é um eixo central na construção da cidadania activa, pois fornece os instrumentos cognitivos, éticos e práticos necessários para uma actuação democrática consciente. Não há uma democracia sem cidadãos educados, e não há cidadania plena sem educação participativa.

“A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social” (LUCKESI, 1994: 30).

A educação exerce esse papel fundamental na formação de cidadãos activos, capazes de intervir de maneira reflexiva e participativa na sociedade.

Ngoenha amplia essa visão ao afirmar que *“a educação não pode ser um objecto de estudo fechado nele mesmo. A educação inscreve-se nas realidades culturais, económicas e políticas que devem ser tomadas em consideração: o campo educativo é, pois, estruturalmente condicionado por estas dimensões que, sem a constituírem completamente, a influenciam”* (NGOENHA, 2000: 200). Assim, tanto para Luckesi quanto para Ngoenha, a educação deve partir das condições concretas da realidade social, isto é, o campo educativo é estruturalmente condicionado por fatores culturais, económicos e políticos, e que ignorá-los conduz a uma educação abstrata e alienada.

Na opinião de Freire (1983: 16), o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua acção transformadora sobre a realidade. Nessa perspectiva, a escola deve transcender sua função meramente instrutiva para assumir um carácter político e emancipador, formando indivíduos conscientes de seus direitos e deveres na esfera pública.

Um dos pilares essenciais para a cidadania activa é o desenvolvimento do pensamento crítico, que permite aos indivíduos analisar as estruturas sociais e questionar as desigualdades, porque *“todas as pessoas têm igual direito a um projecto inteiramente satisfatório de direitos e liberdades básicas iguais para todos, projecto este compatível com todos os demais; e, nesse projecto, as liberdades políticas, e somente estas, deverão ter o seu valor equitativo garantido* (RAWLS, 2000 *apud* MAZULA, 2005: 51).

Com a citação acima, entende-se que todas as pessoas devem ter direitos e liberdades básicas iguais, desde que esses direitos não entrem em conflito uns com os outros. Dentro desse sistema, as liberdades políticas (como votar, participar da política e influenciar decisões públicas), devem ter um valor equitativo garantido.

A educação é um espaço para a formação de valores democráticos. Para Bobbio, a democracia só se sustenta quando os cidadãos são educados para compreender a importância do diálogo, do respeito às diferenças e da participação política (*Cfr.* BOBBIO, 1998: 324).

“Os professores, ao invés dos alunos, deveriam representar um ponto de partida para qualquer teoria de educação para cidadania” (GIROUX, 1986?: 253).

A escola portanto, deve promover práticas pedagógicas que simulem processos democráticos, como eleições estudantis, debates temáticos e projectos de intervenção comunitária, contribuindo assim, para uma cultura política participativa. Ngoenha (2000: 215) ressalta que a escola poderia também servir para reabilitar, nas comunidades, um sistema de educação para adultos, centrado no *“savoir-faire”* (saber-fazer), nas necessidades práticas que podem ir da luta contra sida, contra as queimadas, contra o colonialismo, a favor da higiene, etc.

No que diz respeito a direitos humanos, a educação também é crucial pois prepara os indivíduos para reconhecer e combater violações à dignidade humana (racismo, sexismo etc.).

“A preocupação pelos problemas do género, pela ecologia e pela democracia são indicativos suficientes para mostrar que a sociedade e, por consequência, a educação tem que ter ambições não só matérias” (NGOENHA, 2000: 205). Ngoenha enfatiza a ideia de que a educação não pode visar apenas o progresso material, deve ter uma ambição maior.

Na visão de Apple, *“tem-se tornado cada vez mais evidente que as instituições educativas não são os mecanismos de democracia e de, igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem”* (APPLE, 2001: 49). Muitos sistemas educacionais ainda falham ao priorizar apenas o ensino técnico, reproduzir desigualdades e não incentivar a tomada da responsabilidade ética e solidária, essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

É decerto que a escola não dará soluções já feitas aos estudantes, tudo o que ela pode fazer é capacita-los com método, senso crítico e responsabilidade social, para poder enfrentar os problemas que vai encontrar.

3. Educação libertadora na contemporaneidade: desafios e perspectivas

Conforme discutido anteriormente, a pedagogia libertadora, desenvolvida por Freire e ampliada por outros teóricos críticos, permanece profundamente relevante nos dias actuais. Em uma era caracterizada por desigualdades sociais profundas, hegemonia neoliberal, enfraquecimento da democracia e novas modalidades de exclusão cultural e digital, conceber a educação como instrumento de libertação não só se mantém pertinente como se torna cogente. Entretanto, embora detentora de um potencial transformador significativo, essa abordagem educacional

enfrenta diversas barreiras para sua implementação em âmbito institucional mais amplo. Dentre os principais entraves, destaca-se a predominância da racionalidade neoliberal.

A contemporaneidade da pedagogia libertadora deve ser analisada considerando a hegemonia neoliberal, que ultrapassa a esfera económica para dominar também a cultura e a educação.

Para Illich (1985: 22), o neoliberalismo impõe uma lógica mercantil que reduz indivíduos a consumidores e transforma a educação em produto comercial, esvaziando seu carácter crítico e emancipatório.

“O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu ‘valor de uso’” (LYOTARD: 2009: 5). Nesse contexto, a instituição escolar é cooptada por interesses privatistas e tecnicistas, afastando-se progressivamente de seu papel social e transformador. Desse modo, o ambiente educacional deixa de ser um espaço de reflexão e diálogo para se tornar um centro de treinamento voltado à produtividade, reforçando desigualdades estruturais.

Essa realidade de precarização educacional e esvaziamento do pensamento crítico, gera o que se pode chamar de “analfabetismo político”, colocando em risco os regimes democráticos. Bobbio (1998: 327), já advertia que as democracias contemporâneas se fragilizam quando os cidadãos se abstêm da participação política activa e desconhecem os mecanismos que governam suas vidas.

O cenário actual desafia ainda mais esses compromissos. A intolerância, o negacionismo científico, o autoritarismo e a banalização do discurso de ódio ameaçam os princípios da convivência democrática.

“A pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa radical, não pode ser elaborada por opressores. Ela deve ser forjada com, e não para, os oprimidos” (FREIRE, 2013c: 32).

Em contrapartida, a educação libertadora objectiva formar indivíduos críticos e actuates, capazes de intervir na realidade e lutar por seus direitos. Todavia, como viabilizar essa formação em um sistema educacional cada vez mais controlada por métricas de desempenho e avaliações padronizadas?

Hooks ao resgatar e ampliar o legado freireano através de uma pedagogia engajada, integra às reflexões sobre educação às lutas feministas e antirracistas, propondo uma pedagogia

interseccional (Cfr. HOOKS, 2013: 96). Para ela, educadores e educandos devem actuar conjuntamente, valorizando suas trajetórias e vozes. No entanto, em um cenário de crescente desvalorização docente, marcado por sobrecarga de trabalho, baixos salários e ausência de autonomia curricular, esse ideal de engajamento se mostra cada vez mais difícil de alcançar.

A desintegração do conhecimento na era digital, representa outro desafio considerável. Vive-se em uma sociedade saturada de informações, mas marcada pela superficialidade nas trocas cognitivas.

A massa de informações e de imagens é um enchimento onde ainda se faz sentir o vazio. Assim, mais informações e mais comunicação não clarificam o mundo; a transparência tampouco o torna clarividente. A massa de informações não gera verdade, e quanto mais se liberam informações tanto mais intransparente torna-se o mundo. Por isso, a hiperinformação e a hipercomunicação não trazem luz à escuridão (HAN, 2017: 42).

Apesar do potencial democratizante das ferramentas digitais, seu uso predominante tem fomentado um consumo acrítico de conteúdos, dificultando a reflexão profunda e sistemática.

A crise sanitária da COVID-19, exacerbou ainda mais esses desafios para a educação libertadora. *“A pandemia não é apenas uma crise sanitária, mas um epistemicídio acelerado”* (SANTOS, 2020: 45). A pandemia evidenciou de forma crua as disparidades educacionais: se por um lado as escolas particulares adaptaram-se relativamente bem ao ensino remoto, milhões de estudantes da escola pública ficaram à margem por falta de acesso à internet ou dispositivos básicos. Para Adler, *“o significado mais profundo da igualdade social é a que a qualidade de vida seja substancialmente igual para todos. Isto requer a mesma qualidade de ensino para todos* (ADLER, 1902: 20). O período pandémico também intensificou a penetração de plataformas corporativas (como Google Classroom e Zoom) nas escolas públicas, sem que houvesse, contudo, acesso universal aos meios digitais necessários.

Para Ngoenha, *“em termos axiológicos, o valor a que a educação se propõe responder é a melhoria das condições de vida, o que exige uma modernização das infraestruturas. A isto dá-se comumente o nome ambíguo de desenvolvimento”* (NGOENHA, 2000: 203).

Diante desse quadro complexo, a educação precisa se reinventar sem perder seu núcleo ético-político, por meio de práticas concretas de resistência, como: formação docente alicerçada em valores de justiça social; propostas curriculares flexíveis e contextualizadas; ambientes escolares participativos e dialógicos; melhoria das condições de trabalho dos educadores e enfrentamento sistemático de todas as formas de opressão no espaço escolar.

Somente assim, será possível efectivar um projecto educacional genuinamente libertador que não se limite a denunciar as estruturas opressivas, mas que construa, de forma colectiva, alternativas para superá-las.

Enquanto persistirem desigualdades, opressão e injustiças, a pedagogia libertadora seguirá sendo uma proposta vital, necessária e radicalmente contemporânea.

O presente capítulo evidenciou que a pedagogia libertadora é, simultaneamente, uma prática educativa e uma estratégia de transformação social. O diálogo, entendido como prática fundante do processo educativo, mostrou-se essencial para a construção de sujeitos críticos e participativos. A educação foi analisada como base para a cidadania activa, condição indispensável ao fortalecimento da democracia e à luta contra as desigualdades. Reconheceram-se, contudo, os desafios contemporâneos – como a hegemonia neoliberal, a mercantilização do ensino, o impacto das tecnologias digitais e a precarização docente, que dificulta a implementação plena de uma pedagogia emancipatória.

É dessa forma que a análise conduzida, prepara o terreno para a conclusão geral da monografia, na qual se sintetizarão os contributos da pedagogia libertadora.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta investigação filosófico-educativa, reconhece-se que a pedagogia libertadora de Freire não representa apenas uma metodologia alternativa, mas sim uma ruptura paradigmática com os modelos de ensino que reduzem o educando à passividade. Trata-se de uma proposta ontológica e ética que concebe o ser humano como sujeito da história, capaz de intervir criticamente na realidade por meio da *práxis* educativa. A educação, para Freire, não é um acto neutro, mas uma prática política voltada à transformação social e à superação da opressão.

A origem do pensamento freireano revela-se fortemente ligada ao seu contexto histórico e às vivências de opressão social no Brasil. Sua formação intelectual, marcada por influências como o existencialismo, o marxismo e a teologia da libertação, permite compreender que a pedagogia libertadora nasce de uma experiência concreta de luta contra a desigualdade, sendo uma resposta crítica ao autoritarismo e à exclusão.

O conceito de pedagogia libertadora fundamenta-se no diálogo, na escuta activa e na problematização da realidade. Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma prática pedagógica em que o educando é agente do seu próprio processo formativo. O saber não é transferido, mas construído colectivamente, numa relação horizontal entre educador e educando. Essa abordagem valoriza os saberes locais e promove a consciência crítica como caminho para a emancipação.

A educação libertadora apresenta-se, portanto, como um instrumento de transformação social. Por meio da formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça, essa proposta pedagógica contribui para a construção de uma cidadania activa. Apesar dos obstáculos impostos pelas dinâmicas do neoliberalismo, da tecnocracia e da precarização das condições de ensino, a pedagogia freireana mantém sua relevância, oferecendo alternativas educativas que resistem à mercantilização do conhecimento e ao esvaziamento da escola pública. Sua actualidade reside na capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos sem abandonar o seu núcleo ético-político.

Ao final, permanece uma inquietação: poderá uma educação que se propõe libertadora sobreviver em sistemas que naturalizam a exclusão e banalizam o diálogo?

A reflexão aqui apresentada não pretende encerrar o debate, mas sim lançar novas inquietações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Do autor

FREIRE, Paulo. (2013a). *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti; Lílían Lopes Martin. 12. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2013b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2013c). *Pedagogia do oprimido*. 67. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1984). *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1983). *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1980). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1979). *Conscientização: teoria e prática da liberdade, uma introdução ao pensamento de Paulo*. Trad. Kátia de Mello; Silva. São Paulo: Cortez & Moraes.

_____. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

b) De outros autores

ABBAGNANO, Nicola. (1998). *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes.

ADLER, Mortimer Jerome. (1902). *A proposta Paidéia: um manifesto educacional*. Trad. Marília Lohmann. Brasil: Universidade de Brasília.

ADORNO, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

APPLE, Michael W. (2001). *Educação e poder*. Trad. João Menelau Paraskev. Portugal: Porto.

BACHELARD, Gaston. (1977). *O Racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 19. ed., Rio de Janeiro: Zahar.

BLAUNDE, José. (2018). *A Filosofia do Conhecimento Científico de Gaston Bachelard: Uma Urgência para a Epistemologia Africana?* Maputo: Imprensa Universitária.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (1998). *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* 11. ed., Brasília: Universidade de Brasília.

CASTIANO, José Pedro. (2013). *Os Saberes locais na academia: condições e possibilidades da sua legitimação*. Maputo: CEMEC.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1997). *O Que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr; Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: 34.

DEWEY, John. (1976). *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed., São Paulo: Nacional.

_____. (1979). *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed., São Paulo: Nacional.

FAUSTO, Boris. (1994). *História do Brasil*. São Paulo: USP.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 20. ed., Petrópolis: Vozes.

_____. (1996). *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga De almeida Sampaio. 5. ed., São Paulo: Loyola.

FROMM, Erich. (1975). *Anatomia da destrutividade humana*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

GHIRALDELLI JR, Paulo. (2006). *O Que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.

GIROUX, Henry. (1986?). *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes.

HAN, Byung-Chul. (2017). *Sociedade da transparência*. Trad. Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes.

HOBBSAWM, Eric. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX–1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

HOOKS, Bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.

ILLICH, Ivan. (1985). *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.

KANT, Immanuel. (2017). *Sobre a pedagogia*. Trad. João Tiago Proença. Portugal: 70.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

LYOTARD, Jean-François. (2009). *A Condição pós-moderna*. Trad. Ricardo C. Barbosa. 12. ed., Rio de Janeiro: José Olympio.

MAZULA, Brazão. (2005). *Ética, Educação e Criação da Riqueza*. Maputo: Imprensa Universitária.

MORIN, Edgar. (2003). *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed., Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2002). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez.

MOUNIER, Emmanuel. (1974). *O personalismo*. Trad. João Benard da Costa. Lisboa: Moraes.

NGOENHA, Severino Elias. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária.

PINTO, Umberto de Andrade. (2013). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez.

POPPER, Karl R. (2013). *A Lógica da Pesquisa Científica*. Trad. Leonidas Hegenberg. 2. ed., São Paulo: Cultrix.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Brasil: Boitempo.

SKIDMORE, Thomas E. (1988). *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Trad. Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STRECK, Danilo R. *et al.* (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: UFMG.

TEIXEIRA, Anísio. (1971). *Pequena introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed., São Paulo: Companhia editora nacional.