

Notas introdutórias à vida e obra do patrono da educação brasileira, Paulo Freire

Introductory notes to the life and work of the Brazilian education patron, Paulo Freire

Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Universidade Estadual do Ceará
Caucaia-Brasil

Yuri Holanda da Nóbrega
Universidade Estadual do Piauí
Parnaíba-Brasil

Jarles Lopes de Medeiros
Universidade Estadual do Ceará
Tauá-Brasil

Resumo

O artigo em tela trata da relevância da vida e obra de Paulo Freire, bem como da atualidade do seu pensamento. O texto apresenta os arquétipos gerais de duas das suas principais obras: “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da autonomia”. A pesquisa se ateve a quatro dos muitos mundos que circunscrevem o autor: a desigualdade e violência social do Nordeste brasileiro; o “dos Brasis” dos pobres; o de uma opção socialista-cristã; e o do mundo da educação, da pesquisa e do compromisso transformador. Como metodologia, foi realizado um estado da arte com o intuito de apresentar a grandeza da obra freireana. Em seguida, realizou-se um estudo bibliográfico das duas obras mencionadas, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que a obra do autor traz contribuições atuais para o momento histórico em que vivemos, sob a agudização da luta de classes.

Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da autonomia.

Abstract

This article discusses the relevance of Paulo Freire's life and work, as well as the contemporary nature of his thought. The text presents the general archetypes from two of his main works: “Pedagogy of the Oppressed” and “Pedagogy of Autonomy”. The research focused on four of the many worlds which surround the author: the inequality and social violence of the Brazilian Northeast; the “Brazil” of the poor; the socialist-Christian option; and the world of education, research and transformative commitment. As a methodology, a state of the art was carried out in order to present the greatness of Freire's work. We then carried out a bibliographical study of the two works mentioned, from the perspective of historical-dialectical materialism. The results show that the author's work brings current contributions to the historical moment in which we live, under the aggravation of the class struggle.

Keywords: Paulo Freire; Pedagogy of the oppressed; Pedagogy of autonomy.

Introdução

Os livros escolares, cujo objetivo é ensinar-nos a história da nossa terra e do nosso povo, são em geral escritos num espírito maniqueísta, seguindo as clássicas antíteses – os bons e os maus, os heróis e os covardes, os santos e os bandidos. Via de regra, não se empregam nesses compêndios as cores intermediárias, pois os seus autores parecem desconhecer a virtude dos matizes e o truísmo de que a História não pode ser escrita apenas em preto e branco (Veríssimo, 1995, p. 20).

A ode em epígrafe condensa, de modo assertivo e inteligente, uma chave de leitura de um dos nossos mais famosos e traduzidos romancistas e pensadores brasileiros do século XX sobre o possível mau hábito de estudarmos de forma míope, apaixonada ou apática um determinado assunto. Em sua obra *Incidente em Antares*, escrito em Porto Alegre, em 1971, Érico Veríssimo (1905-1975) lançou mão neste recurso poético para fazer os seus leitores refletirem acerca do trabalho explorado circunscrito nas condições de precariedade social a que a classe trabalhadora “era” submetida em nosso país sobre o que poderia acontecer se toda a classe trabalhadora – principalmente os que trabalham nos serviços funéreos – cruzasse os seus braços em uma greve geral etc. Anuentes com este polímata, e realizando uma leitura bem livre de sua obra, lançamos mãos nas palavras deste célebre escritor gaúcho para pensarmos um pouco sobre o movimento pendular do trabalho de um dos nossos autores mais importantes, complexos e contraditórios, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997).

Paulo Freire, ao longo de toda a sua obra, mas, se tomarmos o momento histórico em que estamos no presente, principalmente em “Pedagogia do oprimido” ou em “Pedagogia da autonomia”, é uma leitura imprescindível para que possamos compreender o nosso passado, assim como o novo ciclo histórico nascente. Uma quadra histórica que se anunciou para 2024, já crivada por potentes lutas em todo o continente, a maioria delas protagonizadas por sujeitos políticos ímpares em nosso país, tais como juventudes em luta por direitos como lazer, mobilidade urbana, saúde e educação; uma nova geração de mulheres feministas; uma juventude antirracista; novas expressões de movimentos que defendem todas as formas de expressões do amor; e indígenas e quilombolas. Muitas dessas lutas já contam com um poderoso conteúdo anticapitalista, e muitas delas apresentam uma disposição de produzir convergências com outros setores, embora ainda haja uma enorme dificuldade para produzir encontros e processos comuns.

O artigo em tela está redigido em dois momentos autoconstitutivos e trata de duas questões centrais: 1) a relevância da vida e obra do patrono da educação brasileira, Paulo Freire; 2) a divisão constitutiva e a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, no primeiro momento, buscamos apresentar os arquétipos mais gerais que circunscrevem vida e obra do autor em questão e alguns elementos constitutivos de uma de suas obras mais conhecidas, “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2014). No segundo momento, ensejamos discutir mais detidamente acerca dos elementos constitutivos de outra obra do autor também bastante conhecida, “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2011).

Como metodologia, em um primeiro momento, foi realizado um estado da arte com o intuito de apresentar a grandeza da obra freireana, o que contabilizou mais de 70 obras, entre livros e artigos. Em seguida, a partir das categorias de análise (os quatro mundos), realizou-se um estudo bibliográfico das duas obras mencionadas, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Ao propormos esta chave de leitura da vida e obra de Paulo Freire, visamos apresentá-las por intermédio de um enfoque crítico ancorado no aporte filosófico materialista-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza do ser social, conforme Marx (2011) e Paulo Netto (2011). Trata-se, portanto, de uma reflexão descritiva e exploratória que enseja explicitar a relevância da vida e obra de um dos educadores brasileiros mais importantes com a educação contemporânea, destacando limites e possibilidades.

Com o intuito de buscarmos as primeiras pistas de respostas para a nossa inquietação indagadora, iniciamos a nossa pesquisa com a discussão dos seguintes autores: Freire (2011, 2014), Saviani (2018, 2019, 2021) e Aranha (2006). O tema mencionado, em um segundo momento, também foi apreciado a partir da confrontação destas com a leitura de Löwy (2016), Marx (2011), Paulo Netto (2011), Bourdieu (1989) e Kosik (1976). Para o último momento, demos conta da discussão de Saviani e Duarte (2021), Bittencourt (2011), Marx e Engels (2007), Schön (2000) e Castro (1984).

Uma ode à obra e à pessoa de Paulo Freire

Haja vista Paulo Freire ser um homem de muitos mundos, *i. e.*, um cidadão do mundo, extrapolaria em muito o alcance deste texto se apresentássemos todos eles aqui, portanto ficamos impossibilitados em discuti-los devidamente. Dessa forma, mencionaremos, em linhas gerais, apenas quatro dos muitos mundos que circunscrevem o patrono da educação brasileira, os quais julgamos mais importantes para este momento específico. O primeiro

deles foi o da desigualdade e da violência social do Nordeste brasileiro, mais especificamente, a ainda persistente, desigualdade de classe entre os “homens caranguejos” que sobrevivem às margens do rio Capibaribe e os “homens que vivem no bairro do Casa Amarela”, em Recife (PE) (Castro, 1984). O segundo foi o “dos Brasis” dos pobres, Brasil este em que, com sua ética e amorosidade, construiu muitos laços. O terceiro foi o de uma opção socialista-cristã, a qual mantinha vistas na emancipação humana, esta que, por sua vez, custou-lhe a liberdade e, em 1964, desaguou em um degredo que lhe custou 16 anos fora do Brasil. O quarto é o do mundo da educação, da pesquisa, do compromisso transformador, da religião, dos pobres e da libertação.

Paulo Freire soube unir todos esses mundos sobreditos em sua vida e pensamento com plena maestria. Sua obra é extremamente vasta e fértil. Como não podemos apresentá-la com as suas minudências em nosso texto, elaboramos um quadro demonstrativo para podermos apresentar uma ideia geral da grandeza da obra freireana, o qual se segue.

Quadro 1 - Obras de Paulo Freire - Estado da Arte (1958-1997)

RERENCIAL	Trabalhos identificados	Livros autorais	Livros em coautoria	Capítulos de livros autorais	Capítulos de livros em coautoria	Artigos publicados em periódicos	Materiais didático-pedagógicos	Entrevistas
TOTAL	72	26	19	8	9	6	2	2

Fonte: Autores (2024), adaptado de Instituto Paulo Freire (2024).

Se somarmos os muitos livros, diversos artigos, comunicações e afins de Paulo Freire, ultrapassamos a casa das sete dezenas (conforme Quadro 1), assim compreendemos que por isso mesmo a obra freireana merece ser estudada e aprofundada por professores em formação (inicial e continuada), pois elas, já em seu nascedouro, chegou-nos em mãos em um contexto histórico complexo, atravessado por crises e por derrotas da classe trabalhadora e pela transição de ciclos políticos que nos atormentam até hoje. Por isso mesmo, a obra de Paulo Freire traz contribuições de notável atualidade para o momento histórico em que

vivemos, sob a agudização da luta de classes e da propagação do “irracionalismo beligerante” (Saviani; Duarte, 2021).

Paulo Freire *resgatou, apropriou-se e, desse modo, superou* a complexa tradição educativa-emancipatória e libertadora-libertária, proposta por Marx e Engels (2007), do Norte e Sul globais, principalmente da Europa central e da América Latina, sempre com ênfase ao legado humano, com nomes que vão se medrando entre Darcy Ribeiro, Ana Maria Saul, Karl Marx, Fidel Castro, Emmanuel Mounier, bell hooks, Ivan Illich, Simone de Beauvoir, Gilberto Freire, Amílcar Cabral, Jean-Paul Sartre, Frantz Fanon, Mao Tsé-Tung e Vladimir Lênin, entre tantos outros. Suas características principais são *diálogo, dialogicidade, amorosidade, criticidade, a capacidade de resgate e o da recriação, a ética e o respeito*.

Os estudos sobre educação de Paulo Freire se arrolam por vários livros e comunicações autorais, assim como em inúmeros livros e artigos colaborativos, e é justamente por isso que, como visão de mundo e crítica à sociedade burguesa em nome de outra percepção da natureza (não como mero meio de produção, mas como realidade viva), a vida e obra de Paulo Freire entrou para a história como clássicos de referência permanente (Saviani, 2019).

Em linhas gerais, sobre a sua pedagogia, convencionou-se denominá-la de *Pedagogia Libertadora*. Sua matriz filosófica, compreendida em três fases distintas, conforme desta Aranha (2006): 1ª fase na *fenomenologia*, 2ª fase no *existencialismo* e a 3ª fase no *neomarxismo*, aferra-se, basicamente, na fenomenologia da existência e ao personalismo cristão e sua intervenção praxica no pragmatismo de origem estadunidense. Assim, sua pedagogia valoriza o interesse e a iniciativa dos seus alunos a partir das suas contradições cotidianas mais imediatas.

Mesmo sendo muito afeito aos autores *escolanovistas* (não críticos), Paulo Freire propôs uma “Escola Nova Popular” (Saviani, 2018). Ele trouxe ao centro da práxis educativa problemas políticos e sociais de forma crítica a partir do entendimento de que o papel da educação (*lato senso*) é, fundamentalmente, granjear o caminho para a libertação dos oprimidos. À guisa de ilustração da característica ímpar da práxis educativa elaborada por Paulo Freire, tomamos de empréstimo as palavras de Paulino, Araújo e Medeiros (2020). Dizem os autores que a epistemologia freireana:

[...] parte da consciência do senso comum, do mais prosaico e simples modo de vida a se aventar rumo à consciência filosófica dos seus educandos. O autor leva em consideração, dentre vários outros métodos, a maiêutica socrática, e a partir dela conduz ao “autopartejamento” dos educandos, pois, ao descobrirem-se ingênuos,

tornam-se críticos, e ao tornarem-se críticos convertem-se em senhores de sua própria história e construtores das relações sociais. Vale ressaltar que, a crítica apreendida pelo educador é pautada na diversidade multifacetada da realidade e não em uma deletéria, cega ou fechada postura ao diálogo. Pauta a sua práxis educativa na libertação da consciência dos educandos, liberdade essa que abala profundamente a manutenção do *status quo* opressor (Paulino; Araújo; Medeiros, 2020, p. 8).

A égide da práxis freireana é o humanismo cristão pautado na trípole da imersão dos indivíduos, da emersão dos sujeitos e, por fim, da inserção dos cidadãos na sociedade. Logo, seu método caminha à luz do processo de *imersão*, *emersão* e da *inserção* (Freire, 2014). Ele se subdivide em cinco momentos *autoconstitutivos*: o 1º deles é a apropriação da vivência cotidiana do público atendido; o 2º é a identificação dos principais problemas encontrados e a seleção dos temas geradores; o 3º é, a partir dos temas geradores, a problematização dos temas escolhidos pelo grupo; o 4º é o processo de tomada de consciência; e o 5º é a criação de uma intervenção social e política praxica (Saviani, 2019).

Por essa razão, cada livro de Paulo Freire é inspirador, assim como revelador, pois sua obra nos sempre desvendar como as perguntas radicais levantadas pelos clássicos do pensamento emancipatório e revolucionário são sempre atuais. Situar o direito da pergunta e da pronúncia dos indivíduos em seus devidos contextos, conforme podemos apreender na obra de Paulo Freire, de 1985, “*Por uma pedagogia da pergunta*”, pode ser iluminador para tempos obscuros e de grande indigência intelectual e de apelo à ignorância obtusa como os de hoje (Paulino; Araújo; Medeiros, 2020).

Em tudo o que Paulo Freire produziu, percebe-se, junto ao seu mais elevado espírito de finesse, uma fé inquebrantável na dignidade dos oprimidos, no futuro da liberdade e na função político-redentora da tradição libertária da modernidade e, por último, na herança cristã proposta pelo “Cristianismo da libertação” (Löwy, 2016), que fora tão bem alardeada por Dom Paulo Evaristo Arns e Dom Pedro Casaldáliga, por exemplo. Por isso, é um companheiro fiel de tantos que estão em marcha nas escolas, nas ruas, nos movimentos sociais como os do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), assim como também em boa parte dos partidos de esquerda progressista e junto aos militantes das igrejas que optaram pela libertação das classes trabalhadoras destituídas. Com todos esses, Paulo Freire constrói e reconstrói cotidianamente uma “afinidade eletiva viva” (Löwy, 2016) que funda uma verdadeira comunidade de destino.

Paulo Freire, dentre tantas coisas que realizou em vida, ocupou-se, principalmente, com a educação em sentido *lato*, não como um tema entre outros, mas como estratégia para a emancipação humana que inclui a condição humana e a natureza do planeta inteiro. Apresentou-nos um projeto de educação pautado em uma *ética radical*, no sentido de descer às raízes da perversidade que a todos afeta. Propôs-nos uma mudança radical de paradigma, uma transformação revolucionária. Aproveitou, para tal, todos os elementos acumulados pela literatura clássica e proscrita e, assim, fez deles uma releitura criativa. Talvez esta seja a característica mais importante da obra intelectual de Freire: a capacidade de recriação imaginativa.

Sua abordagem, por mais fundada nos textos críticos e seus contextos, nunca assume uma natureza escolástica e restritiva dos conteúdos, mas assume uma natureza hermenêutica, dialética e com caráter holístico e emancipador. Logo, sua pedagogia amorosa e comprometida com o rigor da disciplina que deságua na liberdade objetiva, e não com a licenciosidade que aventa a falsa-liberdade, tão comum no ambiente escolar hoje em dia, é totalmente desprovida de um recorte epistemológico míope que separa os conteúdos escolares da educação para a vida, pois a *práxis* freireana não é o verbo e o predicado no mesmo período da oração, mas o verbo e o predicado amalgamados (Gadotti et al., 1996)

Paulo Freire nos legou a compreensão de que ler é sempre reler; e que entender também implica interpretar e, principalmente, reinterpretar a concretude da realidade. O objetivo da obra freireana é municiar o leitor com categorias, visões, conceitos, sonhos e a boniteza da vida para melhor entender o passado e o presente e, assim, fundar um engajamento político-transformador, na linha da tradição socialista e radicalmente democrática, para o futuro (Saviani, 2019).

Da ideiação à concretude de “Pedagogia do oprimido”: uma introdução

Contrário à “*práxis* utilitária” e “*manipulatória*” da burguesia (Kosik, 1976), Paulo Freire nos indica a “*Pedagogia do oprimido*” (Freire, 2014). Uma pedagogia que, dentre muitas coisas, e de suas contradições e idiossincrasias, é fortemente influenciada pela *teoria do professor reflexivo* (Schön, 2000) e, por isso mesmo, apresenta-se como uma reflexão da *práxis* que lhe antecede, reflexo da *práxis* que lhe compõe e uma reflexão sobre a *práxis* vindoura, ou seja, na compreensão de Freire, é o verbo e o predicado da oração tornando-se o próprio verbo encarnado.

Vale destacar que a teoria do professor reflexivo citada foi criticada por alguns autores da área da formação de professores, como Contreras (2002), que aponta que tal reflexão deve ser crítica, na qual o professor vai além de um profissional reflexivo, tornando-se um intelectual crítico. Conforme o autor, a reflexão crítica não pode ser reducionista ou imediatista, e sim considerar a doência como uma prática social institucionalizada. Isso implica a consciência acerca das condições sociais e políticas que afetam o ensino. E é nesse sentido que se insere a abordagem freireana, que em consonância com Contreras, propõe uma prática pautada na reflexão crítica sobre a prática educativa.

De acordo com Gadotti et al. (1996), obra mais famosa, ou pelo menos uma das mais citadas, de Paulo Freire é, certamente, “*Pedagogia do oprimido*”. Tal obra tanto foi idealizada, bem como recebeu os seus primeiros contornos, junto à agudização da violência e da censura imposta pela ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1985) e, em razão do exílio imposto pelos militares brasileiros em 1964 a Paulo Freire, publicada pela primeira vez no Chile, em língua espanhola, em 1968. Embora a obra já estivesse sendo aguardada com bastante ânimo por diversos intelectuais brasileiros, o contexto de crise política no Chile, que acabou desaguando, em 1973, no golpe de Estado contra Salvador Allende, tirou-lhe o brilho. A notoriedade devida a ela só veio após a publicação do livro nos Estados Unidos da América, em língua inglesa, em 1970. Em sequência à edição inglesa, ela recebeu várias traduções, das quais destacamos a sua tradução para a língua portuguesa, ao ter sido publicada em Portugal, em 1972. “*Pedagogia do oprimido*” só recebeu uma edição brasileira, pela editora Paz e Terra, em 1974.

Sua estrutura física e lógico-conceitual está dividida em 4 momentos autoconstitutivos. No quadro que se segue, podemos aferir a divisão da obra em seus contornos mais gerais.

Quadro 2 - Divisão da estrutura física e lógico-conceitual de “Pedagogia do oprimido”

CAPÍTULOS	SUBSEÇÕES
Capítulo 1	O primeiro capítulo traz, na sua abertura, um sumário com quatro tópicos e um aforismo. Os 4 subtópicos indicam o conteúdo tratado no capítulo I da seguinte maneira: a) Justificação da “Pedagogia do oprimido” (§ 94); b) A contradição dos opressores-oprimidos: sua superação (§ 29); c) A situação concreta de opressão e os opressores (§ 18); d) A situação concreta de opressão e os oprimidos (§ 18). Aforismo: <i>Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens libertam-se em comunhão</i> (§ 31).
	O segundo capítulo se debruça sobre a pedagogia propriamente dita e se subdivide em 4 subseções que são acrescidas de dois aforismos da seguinte maneira: a) A concepção “bancária” da educação como instrumento de dominação: seus pressupostos, sua crítica (§

Capítulo 2	28); b) A concepção problematizadora e libertadora da educação: seus pressupostos (§ 4); c) A concepção “bancária” e a contradição educador-educando (§ 37). Aforismo 1: <i>Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo</i> (§ 33). Aforismo 2: <i>O homem como ser inconcluso e consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca de ser mais</i> (§ 25).
Capítulo 3	O capítulo 3 dá conta de expor a pedagogia freireana como dialógica e se sumaria da seguinte forma: a) A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade (§ 15); b) Educação dialógica e diálogo (§ 31); c) O diálogo começa na busca do conteúdo programático (§ 16); d) As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação (§ 62); e) A investigação dos temas geradores e sua metodologia (§ 28); f) A significação concretizadora da investigação dos temas geradores: os vários momentos da investigação (§ 148).
Capítulo 4	O capítulo 4 contrapõe as perspectivas antidialógicas e dialógicas, de acordo com a seguinte sequência: a) A teoria da ação antidialógica (§ 94); b) A teoria da ação antidialógica e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural (§ 246) – 1) Conquista (§ 17); 2) Dividir para manter a opressão (§ 46); 3) Manipulação (§ 40); 4) Invasão cultural (§ 141) –; c) A teoria da ação dialógica e suas características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural (§ 170) – 1) Co-colaboração (§ 47); 2) Unir para a libertação (§ 36); 3) Organização (§ 32); 4) Síntese cultural (§ 55).

Fonte: Autores (2025), adaptado de Freire (2014).

Ao se assumir o caráter subversivo e revolucionário presente na memória e na obra de Paulo Freire (2014), evidenciamos uma polifonia que se encarna nas mais variadas perspectivas e abordagens pedagógicas, nos dissensos e consensos sociais, nas contradições e nas possibilidades de se imaginar uma educação libertadora, ou em novos e outros movimentos cotidianos de busca por liberdade, não para demonstrar o que aconteceu no ponto de vista factual por meio de particularismos presentes na ética e nas utopias sociais, mas para resgatar a atualidade e o potencial emancipatório e libertador a partir dos movimentos da classe trabalhadora subversivos que vieram antes de nós, que estão em nós e que vão para muito além de nós.

A “Pedagogia da autonomia”: uma proposta político-pedagógica subestimada

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2000). Essa conhecida citação de Paulo Freire está no cerne objetivo que permeia toda a sua obra, incluindo, particularmente, o livro “*Pedagogia da autonomia*”, publicado pela primeira vez em 1996, um ano antes da sua morte, em 1997, e no contexto da hegemonia neoliberal do capitalismo brasileiro, cuja ideologia guiava as ações do Estado brasileiro no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, o qual se estendeu por dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002) (Gadotti et al., 1996).

Esse pequeno livro de 143 páginas, um dos últimos escritos do educador, condensa fortemente as suas reflexões desenvolvidas ao longo de sua vida, sendo possível perceber isso, pois, nas três partes em que o livro está dividido, bem como nos nove tópicos em que cada uma delas se subdivide: ideias centrais presentes em alguns livros anteriores, tais como “Educação como Prática da Liberdade” (1967), “Pedagogia do oprimido” (1968), “Medo e ousadia” (1987), “Pedagogia da esperança” (1992), “Professora, sim; tia, não” (1993) e “Pedagogia da tolerância” (1995), podem ser lidas nesta obra, de maneira didática e resumida, mas de forma alguma superficial, demonstrando um esforço de síntese admirável do educador.

Logo na introdução, intitulada de *Primeiras palavras*, o autor enuncia a sua intencionalidade central: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 2011, p. 15). Seu ponto de vista político e social é explícito e coerente com o que se advoga no transcorrer da obra. Nas palavras do autor:

O meu ponto de vista é o dos "condenados da Terra", o dos excluídos (...). Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora (Freire, 2011, p. 16-17).

Como a educação não é um fim em si, ele afirma que:

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (...) Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2011, p. 75-77).

Em relação a essa situação desumanizante, anti-humana e perversa provocada pelas relações capitalistas mercadológicas no mundo globalizado, Freire (2011) denuncia:

O discurso da Globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do Mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da Globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da Globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de

milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (...): a Ditadura do Mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro (Freire, 2011, p. 124-125).

Essa centralidade das reflexões políticas freireanas se desenvolvem, pois, com a recusa da ideologia capitalista e sua ideologia dominante. Sobre isso, Freire (2011) afirma o seguinte:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados das responsabilidades por sua situação. (...) A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (Freire, 2011, p. 80-81).

Essas reflexões são extremamente pertinentes, haja vista as diversas críticas tanto dos espectros políticos brasileiros à direita e à esquerda em relação às teorias freireanas, críticas muitas vezes sem embasamentos mínimos, pelos primeiros, da própria leitura crítica das suas obras, atribuindo-lhe a culpabilização pela crise do sistema educacional brasileiro, bem como pela postura ortodoxa e fundamentalista, por parte do segundo, de suas reflexões (Gadotti *et al.*, 1996). Pois no afã em teorizar sobre propostas de libertação humana da lógica capitalista, muitas vezes tratou o proletariado (no Brasil e no mundo) com autoritarismo, como “massa”, solapando sua autonomia e hierarquizando saberes, nos quais os do proletariado eram compreendidos através da condescendência e desprezo, pois contaminados pela alienação burguesa e, portanto, à espera dos que possuem a “verdade” revolucionária para lhes iluminar e mostrar-lhe os caminhos da libertação. Conforme Freire (2011):

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é *propô-la*, mas *impô-la* aos grupos populares (Freire, 2011, p. 79).

Por meio desta pequena síntese reflexiva, e problematizando-as junto às ideias de Saviani (2019) e Gadotti *et al.* (1996), podemos, noutros espaços adequados, partir como premissa para compreendermos como diversos processos de ruptura revolucionária (exitosos ou não), ao utilizarem métodos provenientes de mentalidades semelhantes com os quais a burguesia se relaciona com o proletariado, pois eram as experiências vivenciadas pelas pessoas que compunham os movimentos e organizações anticapitalistas, acabaram por reproduzi-los nas relações hierarquizadas desenvolvidas com as classes trabalhadoras,

provocaram diversas distorções éticas nas sociedades em que a revolução popular foi vitoriosa.

Entretanto, para os objetivos de reflexão da teoria freireana contida no livro *“Pedagogia da autonomia”*, tendo, pois, explicitado as teses políticas contidas nesta obra, a questão nos remete à formação desses sujeitos, educadoras e educadores, educandas e educandos, nesse processo de (auto)construção educacional e quais as características dele para a formação das pessoas que podem vir a transformar o mundo. Assim, o problema da autonomia nessa concepção educacional assume uma importância vital para a formação dos sujeitos conscientes, éticos e humanizados que poderão romper com qualquer lógica da dominação capitalista, recusando, pois, a educação como neutra nesse processo. Sobre a questão da suposta posição de neutralidade na educação, Freire (2011) é categórico em sua análise, e nos afirma o seguinte:

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, à toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. (...) O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (Freire, 2011, p. 109-110).

Para melhor compreender essa proposta de formação educativa pautada na autonomia das pessoas que compõem, principalmente, as relações didático-pedagógicas na educação, analisaremos, sinteticamente, a obra de Paulo Freire a partir das três partes constituintes do livro, procurando relacioná-las como partes integrantes e dialéticas de sua proposta de formação educacional que possibilitam a formação humana de pessoas que possam atuar na transformação radical do capitalismo neoliberal e globalizado, rumo a outra concepção de sociedade humanizada.

Prática docente: reflexões necessárias e urgentes

Na primeira parte do livro, Paulo Freire desenvolve reflexões sobre os saberes que considera fundamentais para a prática docente crítica, afirmando, entretanto, que alguns desses saberes são importantes tanto para os educadores críticos como também para os conservadores, devendo ser desenvolvidos na práxis educativa. Sobre tais saberes, Freire (2011) nos propõe que

É preciso, sobretudo (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2011, p. 24).

Essa reflexão é fundamental, pois considera que as pessoas envolvidas no processo de formação estabelecem relações entre *sujeitos*, e não um sujeito (educador) que se relaciona com o seu objeto (educando), manipulando-o a partir das suas conveniências, tal como fazemos com coisas sem vida. Nessa perspectiva, Freire (2011) estabelece que não há docência sem discência, e que ambas estão amalgamadas numa relação dialética:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (Freire, 2011, p. 25).

Se pensamos em sujeitos que intervenham ativamente na sociedade, transformando-a, tratá-los de maneira objetificada, acostumados a que lhe digam o que fazer, quando fazer, como fazer, sem nenhuma autonomia e direito de decisão – em poucas palavras: passivos e sem iniciativas, tais como são os objetos –, não poderia ser nunca a melhor forma de prática formadora consciente, crítica e humanizada, independente do educador se considerar um sujeito crítico que ministra conteúdos humanizados e mesmo anticapitalistas.

Tratar educandos como sujeitos, ao mesmo tempo em que se reconhecem as diferenças entre os papéis sociais destes e dos educadores no processo formativo, não significa uma proposta progressista antidiretiva na educação, um espontaneísmo que se confunde com a licenciabilidade com a qual pretende-se substituir as relações historicamente autoritárias da educação brasileira por uma *nêmesis* em que a liberdade dos sujeitos seria ilimitada. Freire (2011), ao analisar esse fenômeno de forma ampliada, nos diz que:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de política da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. (...) A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 2011, p. 107-108).

Portanto, essa característica de diretividade impõe ao educador e educadora a necessidade em possuir competência profissional forjada no seu constante movimento de

formação que lhe permitiria a segurança tanto em relação aos conteúdos ministrados como no trato generoso, ético, justo e respeitoso das relações sociais desenvolvidas com os estudantes. Dessa forma, na compreensão de Freire (2011):

reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. (...) Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 2011, p. 28).

Nesse processo em que, quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender, Freire chamou de “*docência*”, no qual a formação humana exige tanto a apreensão do conhecimento historicamente produzido pelos seres sociais, mas também a produção de novos conhecimentos e objetivações produzidos no tempo presente: “A ‘*docência*’ - *docência-discência* - e a pesquisa, indistotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 2011, p. 28). A pesquisa, portanto, é um elemento importantíssimo, pois seria através dela que os sujeitos das relações didático-pedagógicas produzem o conhecimento, possibilitando-os que intervenham na realidade social, transformando-a e transformando-se, e não se limitando a adaptar-se a ela. É essa perspectiva que definimos como metodologia conceptual de práxis dialógica, conceito fundamental e presente em todas as reflexões freireanas.

Essa práxis dialógica tem por paradigma o estabelecimento de relações horizontais entre educadores com os estudantes, no qual o diálogo verdadeiro leva em consideração a escuta dos saberes e da individualidade destes. Freire (2011), ao iluminar o paradigma do diálogo, nos diz o seguinte:

Não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar *a ele*. (...) A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2011, p. 111-117).

A prática autoritária presente nas relações educacionais trata os estudantes como objetos, reduzindo o processo formativo a um puro treino, no qual eles apenas memorizam e repetem conhecimentos apreendidos apenas superficialmente, mnemonicamente, num jogo

de perguntas e respostas em que, na maioria das vezes, não faz nenhum sentido em suas vidas, pois que não partem da realidade vivida, sentida e experimentada deles, e assim, conforme Paulo Freire, burocratizando suas mentes, independentemente do posicionamento político do autor e sua pretensão de criticidade dos conteúdos curriculares das disciplinas e mesmo pedagógicos.

Isso coloca para o educador progressista um imperativo ético: o respeito aos saberes socialmente construídos pelos educandos em outras experiências formativas comunitárias e a relação destes com os conteúdos disciplinares do currículo escolar. Não se trata, porém, de desprezar os saberes comunitários, considerados como “senso comum” e/ou ausentes de inteligibilidade lógica, ingênuos, com os quais o educador irá romper, assumindo um papel de detentor dos “conhecimentos verdadeiros”, a “luz do saber”, em contraposição aos “seres sem luz”, que preencherão suas mentes vazias ou, em última instância, dotadas de “falsos saberes” (Freire, 2011).

A ética na superação crítica dos saberes do senso comum somente poderia ser feita por meio do despertar da criticidade sobre os saberes em geral. Nas palavras de Freire (2011):

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (Freire, 2011, p. 32).

O despertar da curiosidade, portanto, é outro saber partícipe da práxis dialógica freireana. O processo educacional que não o estimula, mas o suprime em nome da disciplina comportamental, põe limites criativos aos educandos em relação às suas trajetórias formativas movidas pela curiosidade filosófica genuína; daí a necessidade dos educadores em planejar as relações didático-pedagógicas que estimulem a curiosidade epistemológica, a criatividade e o desafio proporcionado pelo desejo em compreender processos e fenômenos que fazem parte do conhecimento humano. Sobre isso, Freire (2011) é enfático ao afirmar que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo (...) que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (...) Por isso é que, na formação permanente

dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2011, p. 38-40).

O respeito, o qual educadores devem aos seus educandos, exige, portanto, considerar suas identidades culturais e sua formação moral: qualquer proposta político-pedagógica que não tenha essa premissa profundamente arraigada não passa de discursos antiéticos, hipócritas e preconceituosos, nos quais a violência simbólica (Bourdieu, 1989) estaria presente nos currículos reais e nos ocultos; sobre estes, a historiadora Bittencourt (2011, p. 104) afirma que esse currículo é “constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência de valorização do trabalho coletivo etc.”.

Essa violência simbólica é um dos grandes problemas da educação brasileira, particularmente nas escolas públicas, cujos educandos, provenientes das classes sociais mais precarizadas, sofrem com os preconceitos de classe amalgamados às discriminações sexuais, de gênero, étnicas, capacitistas etc., provocando baixa autoestima, indisciplina e evasão escolar, como bem destaca Medeiros (2023), ao apontar que as violências que circundam as pessoas LGBTQIA+ e as consideradas *estranhas* na escola acabam gerando sofrimento estudantil e a consequente evasão escolar.

Isso nos leva a uma concepção educacional na qual a formação do ser social vai muito além de meramente ministrar conteúdos, cabendo a outras instituições, como a família, o papel social da sua formação moral. Como demonstra Freire (2011, p. 42),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (Freire, 2011, p. 42).

Portanto, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2011, p. 34-35). Educar exige rejeitar qualquer forma de discriminação preconceituosa que diminua a humanidade dos educandos, que promova a violência cultural que castra a sua liberdade de serem quem são, de criarem, de desenvolverem-se plenamente como sujeitos autônomos. Pelo contrário, sentencia Freire (2011):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico (Freire, 2011, p. 39).

Essas questões nos remetem, finalmente, ao problema da liberdade como condição fundamental para a contraposição das concepções educacionais conservadoras, autoritárias, excludentes e deformativas impostas às novas gerações, que Freire concebeu como a “tensão entre a autoridade e a liberdade”. Freire (2011), ao analisar de forma ampliada a tradição do autoritarismo, afirma o seguinte:

Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade. (...) O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (Freire, 2011, p. 102-103).

E como ocorre a assunção ética da liberdade e seus limites por parte dos educandos? Segundo Freire (2011), nesse processo, no qual os discentes se assumem como sujeitos em sua própria experiência formativa, o direito de também decidirem sobre ela é condição paradigmática para que ela ocorra, assumindo, pois, as consequências de tais decisões:

É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca (...). Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. (...) Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2011, p. 104-105).

Da mesma forma, não é possível pensar numa ruptura social radical que promova, posteriormente, um complexo de formação humana pautado na autonomia e liberdade humanas, através de pessoas que vivenciam seus processos de formação de maneira objetificada, coisificada. Como destacamos anteriormente, a deformação ética que esse processo de ruptura, mesmo que vitorioso, assumiria provocaria distorções que, em última instância, colocariam em contradição o sonho desejado da sociedade humanizada.

Contraditoriamente, também não podemos almejar, ingenuamente, a construção de um processo formativo omnilateral no interior do capitalismo, pois os limites de tal processo estão fundamentalmente circunscritos à sua lógica produtora de mercadorias objetivando a mais-valia e, portanto, limitando a formação humana a um processo constituinte de desenvolvimento de mão de obra alienada para o mercado, com um discurso fatalista que naturaliza suas relações sociais de exploração enquanto afirma sua alienação individualista, narcísica, vaidosa, estéril e cúmplice dessas relações. Contra esse discurso, Freire (2011) afirma:

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (Freire, 2011, p. 100-101).

Dialeticamente, portanto, o que Paulo Freire advoga é que a educação, enquanto parte do complexo mais geral de formação humana, contribua para a formação de seres humanos éticos, conscientes, humanizados, críticos, curiosos, respeitosos, esperançosos, criativos, comprometidos politicamente pelo repúdio à lógica perversa do mercado e, portanto, autônomos para criarem os caminhos que os possibilitariam a superação das relações sociais de exploração e alienação capitalistas.

Trata-se, portanto, de superar a falsa contradição entre o que vem primeiro: criar uma sociedade humanizada que, posteriormente, cria um sistema educacional integrante da formação humana, pautado no desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, ou o contrário: a tentativa de criar tais processos no âmbito do capitalismo para que, posteriormente, crie-se tal sociedade.

A dialética nessa questão nos permite a compreensão de que a formação humana crítica e anticapitalista deve ser buscada imediatamente como condição para a superação da sociedade de classes, e que a educação tem um importante papel a desempenhar nesse processo, mas que o princípio da educação omnilateral, promotora do desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, só pode existir numa outra sociedade, na qual

a vida (todas as formas, inclusive as naturais) seja o que há de mais importante em nossa existência.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo geral discutir sobre a relevância e a atualidade da vida e obra de Paulo Freire no processo formativo dos professores na atualidade. Desenvolvemos uma discussão a qual descreveu, em linhas gerais, a conjuntura que envolveu a produção teórica de um dos intelectuais brasileiros mais importantes que visava dar respostas às questões da educação brasileira.

Tomar em mãos a obra de Paulo Freire, de modo crítico e criativo, sem considerá-lo nem “uma peça de museu” nem “a luz” que vai guiar as lutas, mas mergulhando em suas teias comunitárias e libertadoras a fim de conhecer o tipo de projeto de futuro que floresce em sua *práxis* é um dos caminhos que podemos e devemos trilhar para produzir nesse novo ciclo político em que se avizinha um encontro entre as novas jornadas de lutas que já explodem no nosso continente e a herança positiva do ciclo progressista que esteve em vias de se fechar em nosso tempo presente, imantando em um projeto autoritário e antidemocrático, pois só com esse movimento conseguiremos derrotar a quadra de opressão que aflige a classe trabalhadora e abrir um novo ciclo de expansão dos direitos e das liberdades para a humanidade.

Para finalizarmos estas considerações, reafirmamos a importância do papel imprescindível do professor na educação das novas gerações, tendo em vista que o ensino organizado e sequenciado da leitura e da escrita potencializa o desenvolvimento humano e social.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome:** o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuço Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biografia. Moacir Gadotti [et al.]. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÖWY, Michael. **O que é cristianismo da libertação**: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2016.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayner, Nélío Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. A escola que frequentamos: um passado de silêncio, preconceito e violência LGBTQIA+. **Exitus**, Santarém/PA, v. 13, e023066, p. 01-23, 2023.

PAULINO, Francisco Glauber de Oliveira; ARAÚJO, Maria Núbia de; MEDEIROS, Jarles Lopes de. Humanismo, práxis educativa e didática em Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3661>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. 45. ed. São Paulo: Globo, 1995.

Sobre os autores

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Gestão e Coordenação pedagógica escolar (FAVENI); Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará; Pesquisador bolsista de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior junto ao PPGE-UECE; Membro do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE); Membro do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE-UECE); Membro do Grupo de Estudos Educação Teoria e História (GEETH-UECE).

E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5312-569X>

Yuri Holanda da Nóbrega

Possui Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará, Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú e Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba e é Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, pela Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: yuri.holanda@aluno.uece.br **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-4930-5907>

Jarles Lopes de Medeiros

Pedagogo (UECE, 2012), licenciado em língua portuguesa (UFG, 2014) e em letras Libras (EFICAZ, 2022). Psicopedagogo (FALC, 2015), mestre (UFC, 2017) e doutor (UFC, 2022) em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará, vinculado ao Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), com atuação no Curso de Pedagogia. Professor de língua portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC). Tutor a Distância do Curso de Pedagogia da UECE/UAB.

E-mail: jarles.lopes@uece.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>

Recebido em: 06/06/2024

Aceito para publicação em: 15/05/2025