

**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE IBITINGA –
FAIBI**

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Gilberto Cleiton Semensato

Rodolfo Ramazoti da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA**

IBITINGA/SP

2026

Gilberto Cleiton Semensato
Rodolfo Ramazoti da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ibitinga, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciados em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto

IBITINGA/SP

2026

Semensato, Gilberto Cleiton

S471c Contribuições de Paulo Freire para uma educação libertadora /
Gilberto Cleiton Semensato, Rodolfo Ramazoti da Silva –
Ibitinga, 2026.
115 p. : il.

Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia)
– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga.
Orientadora: Maria Inês Miqueleto

1. Paulo Freire. 2. Educação libertadora. 3. Pedagogia do
oprimido. 4. Pedagogia freiriana I. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada por Mayara Nunes

Bibliotecária - CRB-8/10461

Biblioteca Prof. Dr. Alberto Tosi Rodrigues da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga
Ibitinga/SP

Gilberto Cleiton Semensato
Rodolfo Ramazoti da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ibitinga, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciados em Pedagogia.

Aprovado em:/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto

Prof.^a Dra. Denise Aparecida Chiconato

Prof.^a Ma. Isabela Manchini

Revisado por: _____

IBITINGA/SP

2026

Dedicamos este trabalho à memória daqueles que perdemos pelo caminho e a todos os que, forjados na força bruta da realidade, transformaram a fome em sede de saber e a invisibilidade em um grito de liberdade. Aos que acreditaram quando o horizonte era escuro: esta obra é o testemunho de que o coração que sente a opressão é o mesmo que pulsa a transformação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para seguir em meu caminho, concretizar meu objetivo e superar todos os obstáculos que encontrei ao longo de minha jornada.

Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Neide Semensato, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida e nunca permitiu que eu me esquecesse do quanto poderia melhorar como ser humano. Agradeço por ter nos ajudado tanto com seus conhecimentos em nossos trabalhos, ao colocar em prática sua experiência de vida como bordadeira e costureira, o que tornou nossas atividades com as crianças mais coloridas e especiais.

Ao grande amor da minha vida, minha filha Helena Semensato, que, desde que nasceu, tem sido o combustível para eu acordar de manhã e agradecer por tudo; ter você como filha tem sido meu maior presente.

À minha orientadora, Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto, manifesto meu mais profundo reconhecimento. Seu apoio constante, aliado à firmeza com que sempre exigiu o melhor de cada um de seus orientandos, foi determinante para a minha evolução humana e profissional. Carregarei com honra o privilégio de ter sido seu aluno.

Neste momento de conclusão, dedico também uma palavra de gratidão a todos os professores que cruzaram o meu caminho durante esta graduação. Cada ensinamento compartilhado e cada desafio proposto foram degraus essenciais na construção da minha identidade docente. A todos vocês, que dedicam a vida a iluminar a mente alheia, a minha eterna admiração e gratidão.

E, especialmente, ao meu amigo, que posso chamar de irmão de peito aberto, a quem a vida me presenteou quando eu mais precisei de uma amizade verdadeira. Minha jornada não teria sido concluída se não fosse por ele, "Mano Brow", como o chamo carinhosamente. Rodolfo Ramazzoti, agradeço por não ter me abandonado quando eu pensei em desistir; se cheguei até aqui, foi porque você acreditou em mim e no que eu poderia fazer pela educação.

Gilberto Cleiton Semensato

AGRADECIMENTOS

Aos que vieram antes de nós e aos que caminham ao nosso lado, permitindo que este registro histórico, fruto de um longo processo de maturação intelectual e pessoal, pudesse se concretizar. A Deus, força soberana que nos sustentou nos momentos de silêncio e incerteza, sendo o alicerce de cada página aqui escrita.

De modo especial, dedico este trabalho à memória de minha mãe, minha irmã e minha sobrinha, cujas lembranças foram o combustível para que eu não sucumbisse às adversidades. Amadurecer na força bruta das ruas, enfrentando a fome, a sede e a precariedade, ensinou-me que a educação é a prática da liberdade. Este título é a prova de que a dor pode ser transformada em sede de saber e fome de justiça social.

À minha esposa, companheira incansável que dividiu comigo cada noite de estudo e cada dilema acadêmico; este diploma carrega sua dedicação e você merece este reconhecimento tanto quanto eu. Sem o seu apoio, o caminho teria sido infinitamente mais difícil. À nossa orientadora, Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto, cuja paciência e generosidade transbordaram o protocolo acadêmico. Obrigado por acolher cada descoberta compartilhada com entusiasmo e por confiar que seríamos capazes de entregar um trabalho em sua máxima potência. Sua mediação foi o que nos permitiu ousar e construir esta pesquisa de forma tão robusta.

Ao meu professor de xadrez, por ter sido a primeira mão estendida quando o horizonte parecia limitado. Obrigado por acreditar em meu potencial quando poucos o fizeram, ensinando-me que a vida exige estratégia, paciência e a coragem de seguir em frente, independentemente da posição em que começamos o jogo.

Ao Instituto Paulo Freire, na figura da diretora Angela Antunes, pela acolhida que transformou nossa teoria em convicção. Um agradecimento especial ao Jason, que, apesar de sua rotina intensamente atarefada, demonstrou carisma e educação admiráveis ao se prontificar para a realização de nossa entrevista. Seus ensinamentos foram além da obra de Freire, revelando-se como lições práticas de generosidade e postura ética diante do conhecimento.

Aos professores do curso de Pedagogia da FAIBI, que foram mestres na acepção freireana da palavra, apoiando-nos para além dos muros da faculdade e incentivando-nos a ocupar nossos lugares de direito. Por fim, agradeço ao meu irmão, Gilberto, pela parceria e pelos debates que transformaram este TCC em um marco inesquecível de nossa trajetória acadêmica.

Rodolfo Ramazoti da Silva

“A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?”
Mahatma Gandhi

RESUMO

Esta pesquisa analisa as contribuições de Paulo Freire para a consolidação de uma educação libertadora, investigando como seus fundamentos teóricos e metodológicos oferecem subsídios para a superação da educação bancária e o fortalecimento da autonomia crítica na atualidade. O problema central da investigação partiu da constatação de uma escassez de produções acadêmicas locais dedicadas exclusivamente ao referencial freireano na biblioteca da instituição, somada à observação de práticas pedagógicas tradicionais e mecanizadas identificadas durante experiências de estágio supervisionado. O objetivo geral consistiu em analisar o legado educacional de Paulo Freire, compreendendo sua trajetória histórica e a permanência de sua práxis no debate educacional contemporâneo. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e exploratório, enriquecida por uma dimensão empírica proveniente de uma visita técnica ao Instituto Paulo Freire, em São Paulo, que incluiu diálogos estruturados com os educadores Angela Antunes e Jason Mafra. Os resultados principais revelam que o pensamento freireano transcende a alfabetização técnica, configurando-se como uma postura ética e política necessária para desvelar a mitificação do real e o negacionismo científico presentes na sociedade moderna. Identificou-se que a conscientização é um processo coletivo e contínuo, cuja eficácia foi historicamente comprovada na experiência de Angicos e reafirmada pela atual resistência institucional do Instituto Paulo Freire diante de ameaças de apagamento de seu acervo. A pesquisa atingiu seu propósito ao demonstrar que a pedagogia da autonomia é o antídoto fundamental contra a neutralização política da escola formal, reafirmando que o diálogo problematizador é a ferramenta essencial para que o educando se reconheça como sujeito da própria história. O estudo contribui para o campo da Educação ao sistematizar conhecimentos acerca do pensamento de Paulo Freire e ao oferecer subsídios teóricos e analíticos que podem apoiar pesquisas, práticas pedagógicas e futuras investigações sobre a educação libertadora. Ademais, constitui um registro de salvaguarda das experiências e perspectivas analisadas, favorecendo a aproximação entre teoria e prática e incentivando reflexões sobre a ecopedagogia e a intertransculturalidade na formação e na atuação docente.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Libertadora. Pedagogia do Oprimido. Pedagogia Freiriana.

ABSTRACT

This research analyzes Paulo Freire's contributions to the consolidation of a liberating education, investigating how his theoretical and methodological foundations provide support for overcoming banking education and strengthening critical autonomy in contemporary society. The central problem of the investigation stemmed from the observation of a scarcity of local academic productions exclusively dedicated to the Freirean framework in the institution's library, combined with the observation of traditional and mechanized pedagogical practices identified during supervised internship experiences. The general objective consisted of analyzing Paulo Freire's educational legacy, understanding his historical trajectory and the permanence of his praxis within contemporary educational debate. Methodologically, the study is characterized as a qualitative bibliographic and exploratory research project, enriched by an empirical dimension derived from a technical visit to the Paulo Freire Institute in São Paulo, which included structured dialogues with educators Angela Antunes and Jason Mafra. The main findings reveal that Freirean thought transcends technical literacy, establishing itself as an ethical and political stance necessary to unveil the mystification of reality and the scientific denialism present in modern society. It was identified that conscientization is a collective and continuous process whose effectiveness was historically demonstrated in the Angicos experience and reaffirmed by the current institutional resistance of the Paulo Freire Institute against threats aimed at erasing its archives. The research achieved its purpose by demonstrating that the pedagogy of autonomy is the fundamental antidote against the political neutralization of formal schooling, reaffirming that problem-posing dialogue is the essential tool through which learners recognize themselves as subjects of their own history. The study contributes to the field of Education by systematizing knowledge about Paulo Freire's educational thought and by providing theoretical and analytical foundations that may support research, pedagogical practices, and future investigations into liberating education. Furthermore, it preserves and documents the experiences and perspectives analyzed, fostering a closer relationship between theory and practice while encouraging reflections on ecopedagogy and interculturality in teacher education and professional practice.

Keywords: Paulo Freire. Liberating Education. Pedagogy of the Oppressed. Freirean Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LAC - Latin American Center da Universidade da Califórnia

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

FAIBI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

IDAC - Instituto de Ação Cultural

CEA - Centro de Estudos Angolanos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do Pai e Mãe de Paulo Freire.....	25
Figura 2 - Carta Escrita Pela Mãe de Paulo Freire	28
Figura 3 - Paulo Freire e a Professora Querida	31
Figura 4 - Declaração da Universidade do Recife sobre a nomeação de Paulo Freire como professor	35
Figura 5 - Capa do manuscrito original, exposto no acervo do Centro de Referência Paulo Freire	39
Figura 6 - Algumas palavras aos amigos Jaques e Maria Edy	40
Figura 7 - Primeiras palavras no manuscrito original da obra "Pedagogia do Oprimido"	41
Figura 8 - Objetos pessoais de Freire pertencente ao acervo	92
Figura 9 - Livro de Pano em Homenagem a Freire	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tabela com o questionário aplicado na entrevista.	21
Quadro 2 - Tabela Cronológica dos Principais Acontecimentos Relacionados a Paulo Freire.	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA DE PESQUISA	17
2 A VIDA DE PAULO FREIRE	25
2.1 DITADURA, EXÍLIO E RECONSTRUÇÃO: A VIDA DE PAULO FREIRE APÓS 1964.....	37
3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	47
3.1 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE	47
3.2 O DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E OS TEMAS GERADORES ...	50
3.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	60
3.4 ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	64
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA FREIREANA E SUA ATUALIDADE	68
4.1 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OS FRUTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	68
4.2 A PEDAGOGIA FREIREANA NO SÉCULO XXI	74
4.3 LIMITES, CRÍTICAS E RESISTÊNCIAS À PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	78
4.4 CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO	83
5 VISITA AO INSTITUTO PAULO FREIRE E AO CENTRO DE REFERÊNCIA PAULO FREIRE: MEMÓRIA E PRÁTICA VIVA	90
5.1 CONVERSA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA DO INSTITUTO.....	90
5.2 ENTREVISTA COM O PROFESSOR MAFRA.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A.....	111
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B.....	114

INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel fundamental na formação crítica dos indivíduos e no desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e participativa. Nesse contexto, o pensamento pedagógico de Paulo Freire destaca-se por propor uma concepção de educação baseada no diálogo, na reflexão crítica e na participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem. Sua proposta de educação libertadora busca superar modelos tradicionais de ensino, nos quais o estudante assume um papel passivo diante do conhecimento, valorizando, em contrapartida, a construção coletiva do saber e a problematização da realidade social. Nas últimas décadas, especialmente nos estudos educacionais recentes, o pensamento freireano tem sido retomado em diferentes pesquisas que discutem educação crítica, formação da consciência social e práticas pedagógicas voltadas para a autonomia dos educandos. Nesse cenário, a obra de Paulo Freire permanece como uma importante referência teórica para compreender os desafios e as possibilidades da educação contemporânea.

Esta pesquisa justifica-se observando-se que ainda existe um conhecimento limitado acerca de quem foi Paulo Freire e da real dimensão de seu legado pedagógico. Durante as experiências de estágio supervisionado, foi possível perceber a presença de práticas pedagógicas ainda fortemente marcadas por métodos tradicionais de ensino, muitas vezes centrados apenas na transmissão de conteúdos. Essas observações contribuíram para despertar reflexões sobre a necessidade de práticas educativas mais críticas e dialógicas, em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire. Além disso, pela necessidade de articular a trajetória histórica do autor aos seus conceitos práticos, como os vocábulos geradores e o diálogo, observando a permanência de suas contribuições no cenário educacional contemporâneo.

Outro aspecto que motivou a realização desta pesquisa foi a constatação de que, na biblioteca da instituição, não há trabalhos de conclusão de curso dedicados especificamente ao estudo de Paulo Freire e de seu legado educacional. Embora existam pesquisas que abordem temas relacionados à educação crítica ou a práticas pedagógicas influenciadas por suas ideias, não foi identificado um trabalho que trate diretamente de sua trajetória, de seu pensamento pedagógico e da permanência de seu legado na educação. Além disso, durante visita ao Instituto Paulo Freire, localizado na cidade de São Paulo, a educadora Angela Antunes relatou que a instituição já foi alvo de ameaças de destruição por parte de grupos contrários ao pensamento freireano. Esse episódio evidencia que o legado de Paulo Freire ainda é alvo de controvérsias e

interpretações divergentes no debate público, muitas vezes decorrentes de compreensões parciais ou distorcidas de suas ideias.

Diante desse cenário, a presente pesquisa também se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o pensamento e o legado educacional de Paulo Freire, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico acerca de suas contribuições para a educação. O trabalho também apresenta relevância ao ampliar o escopo de produções acadêmicas da instituição sobre essa temática, além de evidenciar que a elaboração de um trabalho de conclusão de curso pode envolver abordagens metodológicas que vão além de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica.

A partir da constatação de uma escassez de produções acadêmicas locais dedicadas exclusivamente ao referencial freireano, emerge a seguinte problemática: de que maneira os fundamentos teóricos e metodológicos de Paulo Freire oferecem subsídios para a superação da educação bancária e para a consolidação de uma autonomia crítica na atualidade? Como hipótese orientadora, sustenta-se que o pensamento pedagógico de Freire transcende o tempo, permanecendo essencial para a formação de sujeitos conscientes e capazes de transformar sua realidade social.

A partir dessa premissa, o objetivo geral deste trabalho é analisar o legado educacional de Paulo Freire e suas contribuições para a compreensão da educação crítica e libertadora. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender a trajetória de vida de Paulo Freire, considerando os contextos histórico, social e político que influenciaram a construção de seu pensamento pedagógico; analisar os fundamentos da pedagogia freireana, com ênfase na crítica à educação bancária e na operacionalização dos conceitos de diálogo e conscientização através do método de alfabetização; e investigar a relevância da práxis freireana na educação contemporânea, identificando seus impactos na formação da autonomia e da consciência crítica dos educandos.

No início da elaboração do trabalho, a justificativa era única; sendo assim, a problemática acabou por abordar um tema delimitado. Contudo, no decorrer da pesquisa, surgiram novas justificativas e novas indagações, o que contribuiu para o progressivo enriquecimento do estudo, demandando novas pesquisas e levantamentos. Dessa forma, tornou-se necessária a ampliação do escopo investigativo para o alcance dos objetivos propostos, caracterizando a pesquisa como um estudo de abordagem qualitativa. A metodologia utilizada envolveu pesquisa bibliográfica sobre a obra e o pensamento de Paulo Freire, a realização de uma visita ao Instituto Paulo Freire, em São Paulo, bem como a realização de duas entrevistas

conduzidas por meio de procedimentos distintos, com o objetivo de obter diferentes perspectivas sobre o legado freireano e sua contribuição para a educação.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos metodológicos, os critérios de seleção das fontes, bem como o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, que compreendeu a visita ao Instituto Paulo Freire e a realização de entrevistas.

O segundo capítulo aborda a trajetória de vida de Paulo Freire, analisando os principais acontecimentos que marcaram sua formação humana, intelectual e profissional, bem como os contextos históricos, sociais e políticos que influenciaram a construção de seu pensamento pedagógico.

O terceiro capítulo discute os fundamentos da educação libertadora, contemplando a crítica à educação bancária, os conceitos de diálogo, conscientização, autonomia, temas geradores e a dimensão política da educação na perspectiva freireana, além de refletir sobre a atualidade desses princípios.

O quarto capítulo analisa a prática pedagógica freireana e sua permanência na contemporaneidade, abordando suas contribuições para a transformação social, sua aplicação no século XXI, os limites, as críticas e as resistências dirigidas à pedagogia libertadora, bem como suas perspectivas para o futuro da educação.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, descrevendo a visita técnica ao Instituto Paulo Freire e ao Centro de Referência Paulo Freire, bem como as entrevistas realizadas com Angela Antunes e Jason Mafra. Esse capítulo possibilita a articulação entre os referenciais teóricos estudados e os relatos obtidos junto a profissionais diretamente vinculados ao legado de Paulo Freire, enriquecendo a compreensão da permanência e da atualidade de seu pensamento pedagógico.

Desse modo, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, retomando os principais resultados alcançados, discutindo as contribuições da pesquisa para a compreensão do legado educacional de Paulo Freire, as limitações do estudo e as possibilidades para futuras investigações acerca da educação libertadora e de sua permanência na educação contemporânea.

Assim, explicita-se que este TCC demonstrou que os fundamentos teóricos e metodológicos de Paulo Freire oferecem subsídios concretos para a superação da educação bancária e para a consolidação da autonomia crítica na atualidade. Evidenciou-se que sua pedagogia permanece atual ao propor o deslocamento do ensino centrado na transmissão de

conteúdos para uma prática fundamentada no diálogo, na problematização e na valorização do educando como sujeito histórico. Destaca-se, ainda, que os objetivos da pesquisa foram alcançados, ao analisar o legado freireano, compreender sua base formativa e verificar sua permanência no contexto contemporâneo, inclusive com base em evidências empíricas obtidas durante a entrevista e a visita realizada. Dessa forma, este estudo reafirma a relevância de Paulo Freire para a educação contemporânea e explicita que a construção de uma prática educativa libertadora exige continuidade, reflexão crítica e compromisso coletivo.

À luz das discussões desenvolvidas, evidencia-se limites inerentes ao presente estudo, bem como a emergência de novas indagações que não puderam ser plenamente respondidas no âmbito desta pesquisa. Dentre essas questões, destacam-se: até que ponto é possível adaptar a proposta freireana sem descaracterizar seus ideais centrais? Por que não se observa, na contemporaneidade, a realização de experiências semelhantes à de Angicos, sob critérios rigorosos que possibilitem sua validação como base científica? E, ainda, quais fatores levam parte da sociedade a criticar o legado de Paulo Freire, em detrimento de sua aplicação prática e da análise de sua eficácia no campo educacional?

Dessa forma, tais reflexões configuram-se como possibilidades para futuras investigações, reforçando a necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre o tema. Ademais, destaca-se que a construção do conhecimento científico, em consonância com os pressupostos freireanos, deve estar fundamentada na ética, no respeito ao outro, no diálogo e na argumentação crítica, rejeitando práticas baseadas na violência, na imposição ou na desqualificação do outro, especialmente quando voltadas ao bem comum e ao desenvolvimento da sociedade.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia constitui um elemento essencial na elaboração de um trabalho acadêmico, pois orienta o caminho percorrido para a construção do conhecimento científico. Antes de apresentar os procedimentos e as etapas adotadas neste estudo, faz-se necessário compreender o conceito de pesquisa e o papel da metodologia no processo investigativo, uma vez que esses elementos fundamentam as escolhas realizadas ao longo do trabalho. Nesse sentido, parte-se do entendimento de que a pesquisa é um passo fundamental para a construção de qualquer produção acadêmica.

Considerando a pesquisa como um passo fundamental para a construção de um trabalho acadêmico, busca-se, inicialmente, compreender seu conceito. Para isso, apoiamo-nos em Clark e Castro (2003, p. 1), argumentando-se que “A pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente”. Dessa forma, entende-se que a pesquisa é um meio para a formulação do conhecimento, podendo ampliar sua relevância ou evidenciar suas fragilidades. De modo complementar, o Instituto Federal de São Paulo (2022, p. 1) afirma que a pesquisa “Caracteriza-se por ser uma investigação disciplinada, que segue as regras formais dos procedimentos para adquirir as informações necessárias e levantar as hipóteses que dão suporte para a análise feita pelo(a) pesquisador(a) (cientista)”.

Diante dessas concepções, compreende-se que a pesquisa não se limita à simples coleta de informações, mas constitui um processo rigoroso de construção do conhecimento, orientado por métodos e procedimentos que garantem a qualidade e a confiabilidade dos resultados. Nessa perspectiva, Cardoso (2012, p. 1) define que “Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo”. Assim, tanto a visão de Clark e Castro quanto a definição apresentada pelo Instituto Federal de São Paulo e por Cardoso reforçam que pesquisar é um ato intencional, sistemático e fundamentado, essencial para sustentar qualquer trabalho acadêmico e para ampliar a compreensão sobre os fenômenos estudados.

Para realizar uma pesquisa, é necessário recorrer a uma metodologia que oriente todo o percurso investigativo. Nesse sentido, entende-se como metodologia o “Estudo do método, portanto, da organização, dos caminhos para se efetivar uma pesquisa. A metodologia busca validar o caminho percorrido ao se fazer ciência” (Napoleão, 2022, p. 3). Assim, compreende-

se que o desenvolvimento de um estudo depende de escolhas sistemáticas, organizadas e coerentes com os objetivos propostos.

Fonseca (2002, p. 52) complementa afirmando que “A Metodologia é a explicação detalhada de toda ação a desenvolver durante o trabalho de pesquisa”. Ainda, segundo Minayo (2002), a metodologia envolve a definição do local da pesquisa, a seleção do grupo a ser investigado, os critérios de amostragem, as estratégias de entrada em campo e a organização dos instrumentos e procedimentos destinados à análise dos dados. De modo complementar aos autores mencionados, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2013, p. 2) afirma que “A Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida na aplicação do método (caminho) do trabalho de pesquisa”. A partir dessas definições, compreende-se que a metodologia não se restringe a uma descrição formal do caminho percorrido, mas configura-se como um conjunto de decisões organizadas e fundamentadas que orientam todas as etapas da pesquisa, assegurando rigor, clareza e consistência ao processo investigativo. Nessa perspectiva, para Oliveira (2011, p. 7):

Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência.

De modo geral, compreende-se que a metodologia de pesquisa constitui o núcleo estruturante de qualquer investigação acadêmica, pois é ela que orienta, organiza e dá coerência ao percurso científico. Ao definir métodos, procedimentos, instrumentos e critérios de análise, a metodologia garante que o estudo avance de maneira sistemática e fundamentada, permitindo que a construção do conhecimento seja confiável e alinhada aos objetivos propostos. Nesse sentido, a articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo adotada neste trabalho reforça que a compreensão de um fenômeno depende tanto do embasamento teórico quanto do contato direto com a realidade investigada. Assim, torna-se necessário compreender o que caracteriza a pesquisa de campo e como ela contribui para a produção de dados empíricos, aspecto que pode ser melhor compreendido a partir da definição de autores que tratam desse tipo de abordagem.

Para Carlini (2024, p. 1) “A pesquisa de campo é uma metodologia de investigação focada na observação, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. Todas essas informações são obtidas a partir do ambiente natural ou da realidade onde acontece.” Além

disso, segundo Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados diretamente com pessoas, indo além da pesquisa bibliográfica e documental e podendo envolver diferentes modalidades investigativas, como a pesquisa ex-post-facto, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. A partir dessas definições, compreende-se que a pesquisa de campo se caracteriza pela coleta direta de dados na realidade investigada, possibilitando a obtenção de informações a partir do contato com os sujeitos e contextos envolvidos, o que amplia a compreensão do fenômeno analisado.

Diante do conjunto de conceitos apresentados, torna-se possível compreender que a pesquisa e a metodologia se complementam e estruturam todo o processo investigativo, oferecendo tanto o embasamento teórico quanto os procedimentos necessários para produzir conhecimento de forma rigorosa e consistente. As definições de Clark e Castro, do Instituto Federal de São Paulo, de Napoleão, Fonseca, Minayo e demais autores reforçam que pesquisar exige intencionalidade, organização e critérios claros que orientem cada etapa do estudo. Da mesma forma, a integração entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo evidencia que a compreensão de um fenômeno depende tanto da análise das bases teóricas quanto da observação direta da realidade. Assim, após refletir sobre os fundamentos que sustentam a pesquisa e a metodologia, torna-se possível apresentar como essas concepções foram aplicadas na construção deste trabalho, descrevendo o percurso metodológico adotado, os procedimentos utilizados e as etapas que orientaram o desenvolvimento da investigação.

O presente trabalho estruturou-se, inicialmente, por meio de uma investigação de caráter bibliográfico, desenvolvida de forma contínua de 2023 a 2026. Ao longo desse período, foi realizada a consulta, seleção e sistematização de um conjunto amplo e diversificado de materiais, incluindo artigos científicos, livros, capítulos de obras especializadas, documentos institucionais e produções acadêmicas correlatas. A quantidade expressiva de estudos reunidos até o momento possibilitou a formação de um corpus teórico extenso e metodologicamente qualificado, capaz de abarcar múltiplas perspectivas e sustentar, com rigor, a fundamentação deste trabalho. Esse processo, que envolve leituras sucessivas, anotações, transcrições e análises comparativas entre diferentes autores, tem contribuído para o desenvolvimento de uma base conceitual sólida, coerente e alinhada aos objetivos da investigação. Assim, a pesquisa bibliográfica não apenas orienta a construção teórica dos capítulos, mas também fortalece a consistência argumentativa e amplia a compreensão do fenômeno estudado, configurando-se como etapa essencial do percurso metodológico.

A partir dessa base teórica robusta, tornou-se possível avançar para a etapa empírica da investigação, direcionando o estudo para a observação direta da realidade e para a coleta de

informações no contexto onde o fenômeno ocorre. Se, por um lado, a pesquisa bibliográfica ofereceu o aporte conceitual e analítico necessário, por outro, a pesquisa de campo tornou-se indispensável para complementar, validar e aprofundar as compreensões construídas ao longo do percurso teórico. Dessa forma, abre-se agora a discussão sobre como foi planejada, conduzida e estruturada a etapa de campo, bem como os procedimentos adotados para a produção dos dados empíricos que fundamentam a análise deste trabalho.

A pesquisa de campo teve início com o primeiro contato realizado com o Instituto Paulo Freire, por e-mail, na data de 06 de março de 2024. Os integrantes deste trabalho solicitaram o contato com Madalena Freire, filha de Paulo Freire, e também uma possível visita ao Instituto, deixando sempre claro que a solicitação se destinava a fins de estudo, coleta de dados e produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dessa forma, as intenções dos pesquisadores em relação às informações a serem coletadas foram mantidas totalmente transparentes.

A instituição respondeu ao contato, informando que a visita poderia ocorrer mediante o preenchimento de um formulário, que deveria ser enviado à instituição para que o agendamento fosse realizado. Quanto ao contato com Madalena Freire, a instituição forneceu o e-mail adequado. Os integrantes deste trabalho entraram em contato com Madalena, que respondeu, informando que todo o material necessário estaria disponível no Centro de Referência Paulo Freire. O próximo passo consistiu-se em verificar os dias de funcionamento do Instituto e do Centro de Referência, informação obtida também por e-mail, com resposta da instituição.

Na mesma comunicação, foram enviados aos integrantes diversos materiais contendo conteúdo rico e abrangente para a produção deste TCC, incluindo vídeos, livros, entrevistas, poemas, homenagens, entre outros. A quantidade expressiva de materiais enviados possibilitaria, inclusive, a realização de uma dissertação de mestrado. Após esse contato, foi enviado à instituição o formulário de requerimento para a visita ao Instituto e ao Centro de Referência Paulo Freire. Após o envio do formulário, recebemos a confirmação do agendamento pela diretora pedagógica do Instituto, que relatou: *“Prezado Rodolfo, está confirmada a visita para o dia 27/06, sexta-feira, às 10h30.”* (Antunes, 2025). Tal formulário constará no Anexo A – Requerimento de visita técnica ao Instituto Paulo Freire.

O próximo passo consistiu em planejar a ida ao local e organizar a condução da entrevista. Estabeleceu-se que a entrevista seria realizada de forma livre, em formato de conversa, com foco em coletar todo o sentimento e a essência que Angela poderia transmitir sobre Paulo Freire. Foram elaboradas possíveis perguntas apenas como guia para eventual

redirecionamento, porém não foi necessário aplicar o questionário, uma vez que todas as questões foram naturalmente respondidas ao longo da conversa.

Ao chegar ao local, fomos informados de que o Centro de Referência e o Instituto Paulo Freire não são a mesma instituição, tratando-se de duas organizações distintas, ambas responsáveis por organizar e repassar o legado do educador Paulo Freire.

Após a chegada ao Centro, Angela nos conduziu a conhecer o local, apresentando todo o acervo, que inclui medalhas, certificados, premiações, a mesa original onde Paulo Freire escrevia, a poltrona em que se sentava e as prateleiras onde os livros permanecem, sendo essas originárias da casa do educador. Explicou ainda a separação dos livros, com um lado contendo apenas obras adquiridas antes da ditadura militar e o outro com aquelas adquiridas após esse período.

Angela nos contou sobre o livro que faz parte da história do Centro, no qual todos os visitantes deixam uma mensagem e sua assinatura, livro este que também foi preenchido pelos integrantes deste trabalho. Relatou experiências de estrangeiros que tiveram suas realidades transformadas pelo contato com a obra de Paulo Freire, explicou o início do Instituto, sua formação, a importância do diálogo na pedagogia freireana e o conceito de temas geradores. Comentou ainda sobre o período em que Freire foi secretário da Educação e mencionou ameaças de pessoas que tentaram destruir o local durante as eleições de 2022, entre outras informações compartilhadas ao longo da conversa.

Além disso, buscamos outra pessoa que tivesse tido contato com Paulo Freire ou com o Instituto, além de Angela Biz Antunes. Para localizar tal pessoa, utilizamos diversos meios de comunicação digital, como YouTube, Facebook, Instagram, artigos científicos, livros, entre outros. Foram efetuados contatos com cerca de 600 pessoas que, de alguma forma, já haviam tido contato com Madalena Freire, com o Instituto Paulo Freire ou com o próprio educador. O objetivo era obter mais de um relato para o trabalho, enriquecendo ainda mais a pesquisa.

Dentre todas as pessoas contatadas, apenas uma respondeu e concordou em participar da entrevista, sendo está Jason Ferreira Mafra, que atuou por mais de dez anos no Instituto, não estando atualmente vinculado à instituição, cuja participação não se vinculou à visita realizada, tampouco ocorreu em suas dependências. Em razão de sua rotina profissional e do elevado número de atividades desempenhadas, a entrevista foi realizada de forma remota, por meio do uso do aplicativo WhatsApp, com base em perguntas previamente elaboradas, no período compreendido entre 9 de julho de 2025 e 15 de agosto de 2025. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as perguntas elaboradas de maneira rigorosa para a realização da entrevista.

Quadro 1 - Tabela com o questionário aplicado na entrevista

Nº	Pergunta
1	Antes de começarmos, você poderia dizer seu nome, sua formação e qual é o seu papel no Instituto Paulo Freire?
2	Como foi o seu primeiro contato com Paulo Freire ou com a obra dele? Isso mudou algo na sua forma de ver a educação?
3	Na sua experiência, o que você considera essencial na proposta de educação libertadora que Freire defendia?
4	Quais são os principais pilares da pedagogia de Paulo Freire?
5	Como Paulo Freire define o conceito de “educação libertadora”?
6	O que caracteriza a educação “bancária” segundo Freire, e por que ele a critica?
7	Como o diálogo é fundamental na proposta pedagógica de Freire?
8	Qual o papel da “conscientização” (consciência crítica) no processo educativo para Freire?
9	Como a pedagogia freiriana propõe a relação entre educador e educando?
10	Quais métodos ou práticas pedagógicas são recomendadas por Freire para uma educação crítica?
11	Como a pedagogia de Paulo Freire aborda a questão da opressão social e política?
12	Qual a importância da problematização no método freiriano?
13	De que forma a pedagogia de Freire busca transformar a realidade social através da educação?
14	Como o conceito de “praxis” se encaixa na pedagogia de Paulo Freire?
15	Quais críticas principais são feitas à pedagogia freiriana e como o Instituto Paulo Freire responde a elas?
16	De que maneira a pedagogia de Freire se diferencia de outras correntes educacionais?
17	Como a pedagogia freiriana pode ser aplicada na formação de professores hoje?
18	Existem adaptações ou atualizações da pedagogia de Freire que o Instituto Paulo Freire considera essenciais para o contexto atual?
19	Como Paulo Freire vê a relação entre cultura e educação na construção da autonomia do educando?
20	De que forma a pedagogia freiriana incentiva a participação ativa da comunidade no processo educativo?

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Jason se prontificou a responder o máximo de perguntas possível, conforme sua rotina permitia, tendo respondido todas as questões aplicadas ao longo do período citado nesta metodologia.

Ressalta-se que as autorizações para a utilização das informações fornecidas pelos participantes desta pesquisa foram devidamente obtidas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle). As informações utilizadas neste trabalho foram provenientes de duas entrevistas realizadas com participantes da pesquisa, bem como da visita realizada ao Instituto Paulo Freire. Todos os dados foram utilizados mediante autorização dos participantes. Os documentos que formalizam tais autorizações encontram-se apresentados nos Apêndices deste trabalho, sendo o Apêndice A referente ao termo assinado por Angela Maria Biz Rosa Antunes, que autorizou a utilização das informações obtidas durante a entrevista e a

visita realizada no local, e o Apêndice B referente ao termo assinado por Jason Ferreira Mafra, autorizando a utilização das informações fornecidas na entrevista realizada.

Dessa forma, o critério adotado para a seleção de artigos, livros e materiais utilizados na construção teórica foi que as obras não poderiam ultrapassar 15 anos de publicação. Caso ultrapassassem esse período, como é o caso das obras de Freire, deveriam ser de pesquisadores renomados ou que tivessem relevantes contribuições no meio acadêmico, garantindo que este trabalho se mantivesse atualizado e com credibilidade científica. Todos os autores citados cujas obras possuem mais de 15 anos são vinculados a universidades, institutos federais ou outras instituições reconhecidas, ou possuem diversas publicações. Evitou-se o uso de vídeos do YouTube na construção do trabalho, sendo a plataforma utilizada apenas como meio de contato para a realização das entrevistas.

A entrevista com Angela foi registrada por meio de anotações e fotos, garantindo que a visita realmente ocorreu. Após as visitas e entrevistas, os dados foram coletados, organizados e analisados, a fim de apresentar, no trabalho, uma integração das informações, na qual as falas dos entrevistados se complementassem. Nenhum dos entrevistados tinha conhecimento da entrevista do outro, evitando-se a combinação de respostas e garantindo a fidelidade às informações fornecidas por cada um.

O único requisito feito por eles foi a devida referência no trabalho. Assim, no capítulo de referências, serão incluídas as entrevistas com Antunes (2025) e Mafra (2025), bem como a referência à visita realizada pelos integrantes do grupo, preservando a ética durante a elaboração do trabalho.

Este trabalho buscou analisar as contribuições de Paulo Freire para uma pedagogia libertadora, mas apresenta algumas limitações decorrentes do recorte metodológico adotado. Primeiramente, o número de entrevistas foi limitado devido à falta de tempo para realizar mais entrevistas e à disponibilidade restrita dos pesquisadores em atender às solicitações feitas.

A pesquisa de campo não incluiu instrumentos quantitativos nem observação de outras práticas pedagógicas, sendo as informações obtidas baseadas apenas nas entrevistas realizadas. Essa característica limita a generalização dos resultados para diferentes contextos educacionais, embora tenha permitido uma análise qualitativa detalhada e aprofundada. Apesar dessas limitações, o trabalho oferece contribuições relevantes ao integrar teoria e prática, apresentando uma análise consistente das ideias de Paulo Freire e servindo como referência para futuras pesquisas sobre pedagogia libertadora.

Durante a elaboração deste trabalho, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa, tais como ChatGPT, Gemini, Claude, NotebookLM, Jenni, DeepSeek e

Sinônimos, como apoio técnico auxiliar à correção ortográfica, à organização textual das ideias e à formatação das referências conforme as normas da ABNT, por meio de prompts rigorosamente elaborados pelos autores. Ressalta-se que todas as informações bibliográficas necessárias à elaboração das referências foram integralmente fornecidas pelos autores, incluindo os dados das obras consultadas e as diretrizes atualizadas das normas da ABNT. Todo o conteúdo gerado foi posteriormente revisado, conferido e validado manualmente pelos autores, que permaneceram integralmente responsáveis pela precisão, autenticidade e conformidade acadêmica do trabalho.

2 A VIDA DE PAULO FREIRE

Segundo Freire (1996c), Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, sendo filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. De acordo com Pereira (2019, p. 1) Freire “Ficou mundialmente conhecido como um grande educador e filósofo brasileiro e integrou o movimento denominado ‘Pedagogia Crítica’. Faleceu em São Paulo em 2 de maio de 1997, no Hospital Albert Einstein, de ataque cardíaco”.

Para Freire (2015, p. 16):

Menino nascido no Recife, de uma geração que cresceu em quintais em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras. Tocada ou marcada por um gosto especial das sombras, que as gentes nascidas nos trópicos cedo incorporam e dele falam quase como se com ele tivessem nascido.

A citação evidencia como Paulo Freire articula memória, cultura e territorialidade para demonstrar que sua compreensão de mundo e sua concepção de educação são inseparáveis das experiências sensoriais e afetivas vividas na infância. Ao rememorar as sombras dos quintais recifenses, Freire destaca a dimensão formadora do ambiente e das relações que atravessam o sujeito desde cedo, elementos que constituem a base sensível de sua pedagogia humanista. Nesse contexto, apresenta-se a seguir a fotografia de seus pais, cujas presenças foram determinantes na construção de sua sensibilidade ética e intelectual.

Figura 1 - Foto do Pai e Mãe de Paulo Freire



Fonte: Brandão (2005, p. 24)

Ana Maria Araújo Freire, sua esposa, também detalha o local exato da residência onde Freire passou parte de sua infância, situada na "Estrada do Encanamento, 724, Bairro da Casa Amarela, Recife, Pernambuco" (Freire, 1996c, p. 28). Segundo Pereira (2019) Paulo Freire morou na cidade do Recife até 1931.

Apesar de suas origens humildes, Paulo Freire não permitiu que as adversidades de sua infância o limitassem. Seu êxito como um dos maiores educadores do século XX demonstra sua capacidade de superar obstáculos e transformar as dificuldades em motivação para sua luta por justiça social. Ao desenvolver uma visão crítica sobre a realidade opressora que o cercava, Paulo Freire rejeitou a resignação e buscou caminhos para a transformação. Sua alfabetização, embora simples, foi marcada pelo afeto e dedicação materna, um aspecto que influenciou profundamente sua concepção de educação humanizadora. (Freire, 1996c).

Ao rememorar sua infância, Freire (1996a) evidencia que seu processo de formação ocorreu em um contexto no qual o universo das brincadeiras coexistia com a realidade da pobreza e da fome. Essa vivência fez com que, desde cedo, desenvolvesse uma compreensão das desigualdades sociais presentes em seu cotidiano.

As lembranças desse período estendem-se às suas primeiras experiências de alfabetização. Nesse sentido, Freire (1996c, p. 28) relata que "começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu". Esse episódio, frequentemente lembrado com carinho, também é destacado por Ana Maria Araújo Freire, que ressalta o valor emocional dessa memória na vida do educador, evidenciando a profundidade de seu vínculo afetivo e intelectual com suas raízes.

Para Brandão (2005, p. 25):

Foi um dos quatro filhos de um pai oficial da polícia militar e de uma mãe bordadeira. Viveu a infância e a juventude em uma família não propriamente pobre ao extremo, mas “de poucas posses”, como era costume dizer-se então. Desde cedo viveu o desejo de aprender. Antes de ir para a escola, começou a se alfabetizar em casa, com a ajuda de sua mãe. Quando ele sentou pela primeira vez em um banco de sala de aula, já quase sabia ler e escrever.

A cena de um menino do início do século XX aprendendo a ler e escrever de forma simples, riscando a terra com gravetos, torna-se uma lembrança marcante que o acompanha ao longo da vida. Mesmo depois de se tornar um “cidadão do mundo”, ele retorna, em suas memórias, ao quintal da infância, às árvores e aos seres vivos que marcaram esse período. Essas recordações afetuosas aparecem nas primeiras páginas de sua obra, na qual revisita sua

meninice e adolescência, justificando o título do livro *À sombra desta mangueira*. (Brandão, 2005).

Nesse sentido, para Freire (2015, p. 28-29):

Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro “não eu” geográfico pois que os meus “não eus” pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma espécie de bem-amada mãe negra que se juntara à família nos fins do século passado, menina ainda. Foi com esses diferentes “não eus” que me fui constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante. [...] Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela.

A trajetória do educador revela que sua infância não se restringiu à casa onde nasceu. Ao longo dos primeiros anos de vida, ele e sua família mudaram-se algumas vezes, incluindo uma transferência significativa para Jaboatão, cidade localizada a 18 quilômetros de Recife, em Pernambuco. Freire descrevia o município como um espaço marcado por intensos contrastes, no qual amor e alegria coexistiam com dor e sofrimento. Foi nesse contexto que enfrentou um dos episódios mais difíceis de sua vida: a morte de seu pai. O luto marcou profundamente sua infância e passou a integrar sua compreensão das adversidades humanas desde muito cedo. Ainda assim, encontrou apoio na solidariedade das novas amizades, elemento que contribuiu para enfrentar as dificuldades vivenciadas naquele período (Freire, 1996c; Vale; Jorge; Benedetti, 2005).

Para além das dificuldades enfrentadas, a vivência cotidiana em Jaboatão também contribuiu significativamente para a formação humana e cultural de Paulo Freire. Como afirma Brandão (2014, p. 11), “Vem um dia em que se aprende também com a tristeza. Se aprende com a dor no coração que a gente não quer que venha, mas que às vezes vem. E então é preciso aprender a viver com ela também”. Entre as atividades que lhe proporcionavam felicidade estavam jogar futebol, nadar no rio e observar as mulheres lavando roupas nas pedras, práticas comuns ao cotidiano simples da época. Nesse ambiente, Freire vivenciou experiências típicas da infância e da adolescência, dedicando-se a cantar, assobiar e conversar com amigos como forma de amenizar as tensões do dia a dia. Foi também nesse período que descobriu o amor e desenvolveu maior apreço pela língua portuguesa, tanto em sua dimensão popular quanto erudita, aspecto que posteriormente influenciaria sua trajetória intelectual (Freire, 1996c; Vale; Jorge; Benedetti, 2005).

A vivência em Jaboatão constituiu um marco importante na formação de sua identidade pessoal e acadêmica. Na cidade, concluiu o ensino primário e ingressou no Colégio 14 de julho, extensão do Colégio Chateaubriand, localizado na Rua da Harmonia, em Casa Amarela, onde realizou os exames finais do primeiro ano do ginásio. Posteriormente, prosseguiu os estudos no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, concluindo a formação básica da época, composta pelos cursos fundamentais e pré-jurídicos, totalizando sete anos de ensino secundário (Freire, 1996c; Vale; Jorge; Benedetti, 2005).

O educador também presenciou o esforço de sua mãe, que ficou viúva muito jovem e precisou sustentar sozinha os quatro filhos. Nesse contexto de desafios, o amor e a união familiar tornaram-se fundamentais para sua resiliência. Como registrado por Ana Maria Araújo Freire, sua esposa, a mãe de Paulo Freire, em um gesto que simbolizava o vínculo afetivo entre eles, escreveu-lhe uma carta repleta de carinho e encorajamento, destacando o papel central que o amor desempenhou na superação dos obstáculos enfrentados pela família (Freire, 1996c).

Figura 2 - Carta Escrita Pela Mãe de Paulo Freire

1
O LIVRO DO BEBÊ

A mãe de Paulo Freire escreveu um livro de bebê para ele, o caçula. Assim começa a narrativa, escrita numa letra belíssima:

"Paulo nasceu numa segunda-feira de tristeza e aflições, pois o seu Papá estava muito mal, sem esperanças de restabelecer-se, quase que o Paulinho seria órfão ao nascer, porém, o bom Jesus livrou-o dessa desventura, presenteou-o restituindo a saúde ao seu Papá".

Neste livro, lê-se sobre um embaraço gástrico, uma erupção na pele, sua primeira lágrima notada tal dia. Lê-se do "affeto extraordinário pelo paizinho", como o chama. "Só adormece nos seus braços, ouvindo-o cantar." A mãe diz que ele é "naturalmente carrancudo, porém muito amável. Brinca pouco, fica sempre de largo apreciando os irmãos brincarem". Seu período de dentição não lhe causou aflição, porém todas as vacinas pegaram. É muito viciado na chupeta e gosta muito de banana assada (até hoje, aliás). Fala da grande alegria da primeira carreira que "Paulinho" deu, num belo dia, sem ninguém esperar. Depois disso, não parou mais de correr. E que, quando cai, chora de raiva principalmente quando se suja. É "muito limpo e vaidoso", não passa sem sua água de Colônia. "Fica muito tempo sentado apreciando os irmãozinhos correrem." Quando perguntam por que não vai também, ele diz: "... gosto de ver as quedas". Seus pesinhos são muito sensíveis. Na hora de adormecer, chama o pai com os nomes mais amorosos possíveis e diz:

"Toca violão bem baixinho e canta para eu dormir", ao que o pai atende e só o deixa depois de adormecido.

Sua mãe confessa também que ele é orgulhoso e que só falará quando souber mesmo. Fala do quanto ele é afetuosos e ciumento e não consente que seus irmãozinhos aproximem-se da mãe, fica com raiva e diz logo "sai, sai, mamãe minha".

Paulo Freire foi uma criança muito devota, diz a mãe: "Com verdadeiro carinho pega no crucifixo". Ele não se conformava em ir à aula sem as lições prontas, chorava demais; enquanto não tinha certeza que sabia, não comparecia à aula", acrescentou ela.

Fonte: (Freire, 1996c, p. 29)

A Carta acima intitulada "O Livro do Bebê" oferece um relato detalhado e profundamente afetivo sobre a infância de Freire, documentado pela própria mãe em um livro escrito para ele, o caçula da família. A narrativa inicia-se com o contexto de seu nascimento, ocorrido em um momento de grande tensão familiar, marcado pela enfermidade do pai, o que quase o levou a se tornar órfão logo ao nascer. A recuperação do pai é atribuída a uma

intervenção divina, evidenciando a religiosidade presente no núcleo familiar e sua influência na formação emocional e simbólica de Freire.

No registro materno, destaca-se a observação minuciosa de cada detalhe relacionado ao desenvolvimento de Freire, o que reflete não apenas o zelo da mãe, mas também uma percepção aguçada de sua singularidade desde a infância. Ela menciona episódios como o primeiro sorriso, os gestos carinhosos e a sensibilidade peculiar do filho, criando uma imagem de um menino introspectivo e amoroso. A mãe também o descreve como afetivo, mas ao mesmo tempo orgulhoso e ciumento, traços que, conforme relatados, manifestavam-se em suas reações às interações familiares, como quando não aceitava que os irmãos se aproximassem da mãe de forma mais íntima.

Ainda sobre a carta “O Livro do Bebê”, outro aspecto significativo do texto é o destaque dado à religiosidade infantil de Paulo Freire. Ele é descrito como uma criança devota, que demonstrava um carinho especial pelo crucifixo, recusando-se a aprender passivamente e chorando quando acreditava não compreender algo plenamente. Essa característica aponta para uma relação precoce de Freire com o conhecimento, marcada por um senso de autonomia e pela recusa de aceitar verdades prontas, elementos que posteriormente se conectariam às bases de sua pedagogia libertadora.

Além disso, a carta apresenta as primeiras interações dele com o mundo ao seu redor, enfatizando seu vínculo emocional com o espaço doméstico e com os pais. O ambiente familiar é descrito como uma fonte de segurança e aprendizado, onde as experiências cotidianas, como brincar, cantar e observar os irmãos, foram essenciais para moldar a percepção do educador sobre si mesmo e sobre o mundo. A mãe relata ainda o fascínio por manter-se limpo e organizado, uma característica interpretada como parte de sua vaidade e preocupação estética, mesmo em tenra idade.

O relato registrado pela mãe de Paulo Freire na carta “O Livro do Bebê” vai além de uma simples descrição da infância e revela traços que, de forma embrionária, já apontavam para a construção de sua identidade como educador. A relação afetiva com o aprendizado e o senso crítico manifestado na infância ilustram as raízes de uma personalidade que, anos mais tarde, se tornaria um dos maiores pensadores da educação, cujas contribuições foram marcadas pelo respeito ao contexto individual e social de cada aprendiz. Essa memória afetiva contribui para a compreensão de Paulo Freire não apenas como educador, mas também como ser humano em sua totalidade, cuja trajetória foi marcada pela interseção de amor, cuidado e busca pelo conhecimento.

As experiências afetivas vivenciadas no ambiente familiar também se refletiram em sua trajetória educacional, especialmente nas relações construídas durante os primeiros contatos com a escola. Uma memória significativa desse processo formativo foi sua primeira professora, Eunice, descrita por Freire em uma entrevista à Revista Nova Escola. De acordo com Brandão (2005, p. 27) “como acontecia com muitos meninos de seu tempo, Paulo Freire iniciou os seus estudos numa pequena escola na casa da própria professora. Eunice Vasconcelos era o seu nome e, mais tarde, ele dedicou doces páginas de lembranças a ela”. Ela começou a lecionar ainda jovem, com 16 ou 17 anos, e compartilhou com Paulo Freire uma paixão pela língua portuguesa. Já alfabetizado por sua mãe aos seis anos, Freire desenvolveu, sob sua orientação, uma afinidade crescente com os verbos, tempos e modos da língua, elementos que contribuíram para sua habilidade como pensador e escritor. Essa relação ultrapassou os limites da sala de aula, transformando-se em uma amizade profunda (Freire, 1996c).

Ao rememorar sua trajetória escolar, Freire (1985, p. 5) problematiza as condições materiais que atravessaram seu processo de escolarização primária, articulando experiências de privação econômica, insegurança alimentar e desigualdade de acesso ao ensino formal no contexto educacional brasileiro da época.

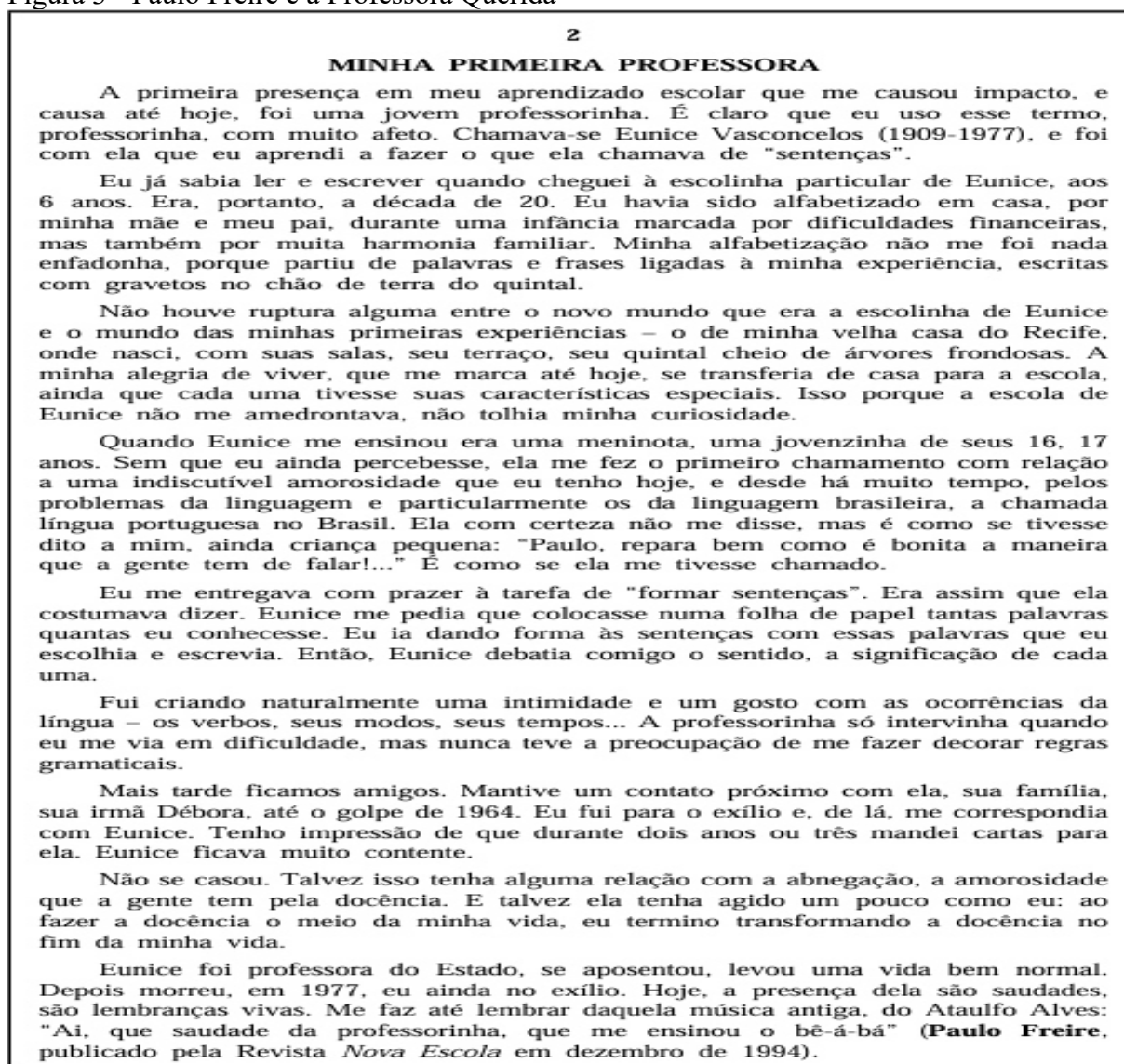
“Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da “fome” repito intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Agora, quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47, 48 quilos. Usava calças curtas, porque minha mãe não tinha condições de comprar calça comprida. E as calças curtas, enormes, sublinhavam a altura do adolescente. Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluísio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiantíssima e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluísio fez é que você fosse estudioso.”¹

O relato apresentado por Freire articula, simultaneamente, as restrições materiais que atravessaram sua trajetória escolar e a incidência das relações pedagógicas em seu processo formativo. Em que pese o contexto de privação econômica e insegurança alimentar descrito pelo autor, a experiência educacional não se limitou à dimensão institucional da escolarização,

¹ O presente depoimento de Paulo Freire foi publicado originalmente na revista Ensaio, n. 14, p. 5, no ano de 1985.

mas confluiu com vínculos interpessoais que tensionaram sua relação com a linguagem, a aprendizagem e o próprio ato de conhecer. Nesse sentido, o texto “Minha Primeira Professora” problematiza uma concepção mecanizada de alfabetização ao situar Eunice Vasconcelos como mediadora de um processo de ensino conectado à experiência cotidiana, à oralidade e à construção de sentido. A recordação de Freire não se organiza em torno de procedimentos técnicos isolados, mas da constituição de uma prática pedagógica fundada na escuta, na curiosidade intelectual e na interlocução. A despeito do caráter memorialístico do relato, observa-se a presença de elementos que posteriormente estruturariam sua formulação teórica acerca da educação humanizadora e das relações dialógicas no espaço educativo.

Figura 3 - Paulo Freire e a Professora Querida



Fonte: (Freire, 1996c, p. 31)

O texto “Minha primeira professora” é uma reminiscência do educador Paulo Freire sobre a sua primeira experiência escolar e a figura de sua professora Eunice Vasconcelos, que desempenhou um papel crucial no seu desenvolvimento inicial. Freire, ao relatar sua trajetória

educativa, remonta aos primeiros anos de vida e à alfabetização realizada por sua mãe, que, embora simples, foi marcada por muito carinho e afeto. Isso evidencia, já nas primeiras experiências, a centralidade do vínculo afetivo no processo de aprendizagem, conceito que permeia toda a pedagogia freiriana.

Paulo Freire destaca que a figura de Eunice, sua professora particular, foi essencial para sua formação. Ela foi mais que uma simples transmissora de conteúdo; foi alguém que o introduziu ao mundo das "sentenças", abrindo-lhe as portas para a língua portuguesa de uma forma que valorizava o significado e o contexto das palavras. A maneira como Eunice ensinava, com o uso de papel e a criação de sentenças, foi um modelo que Freire assimilou e que mais tarde integraria em sua própria prática pedagógica, ao buscar formas de educação que fossem mais do que a simples repetição de conteúdos, mas que envolvessem o sentido e a crítica.

Ainda sobre o texto "Minha primeira professora" sua infância, marcada por dificuldades financeiras e familiares, é também um aspecto importante da narrativa, pois Freire utiliza suas memórias para situar a educação como um processo situado, em um contexto social e histórico específico. A transição de sua casa para a escola de Eunice simboliza, de certo modo, a passagem de uma educação doméstica, dada pela mãe, para uma educação formal, com a professora Eunice. Essa transição é observada não apenas no aspecto físico, mas também nas implicações emocionais e psicológicas, evidenciando a ruptura com o ambiente familiar e a introdução a uma nova forma de socialização e aprendizado.

A relação de Paulo Freire com sua professora Eunice mostrada na carta "Minha primeira professora" vemos que também é marcada pela amizade e carinho. Esse vínculo afetivo é central para a pedagogia de Freire, que sempre enfatizou a importância de uma educação que fosse relacional e dialógica, e não meramente instrucional. A amizade e a proximidade entre aluno e professora, com uma troca constante de cartas durante o exílio de Paulo Freire, reforçam a ideia de uma educação que vai além da sala de aula e se torna um processo contínuo, enriquecido pelas experiências compartilhadas entre o educador e o educando.

Ainda sobre a narrativa "Minha primeira professora" ela também ilustra a importância do respeito e da valorização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, algo que se reflete na pedagogia crítica de Freire. Ao contar sua experiência de aprendizagem com Eunice, Freire não só rememora sua história pessoal, mas também afirma, implicitamente, os princípios de sua própria prática pedagógica: a educação como um ato de amor, de humanidade, e de transformação social.

Ao fim do relato, a ausência de Eunice no casamento e na constituição de uma família própria pode ser interpretada como uma demonstração do profundo compromisso de sua

professora com a educação, que transcendia os limites do institucionalizado e se constituía como uma missão de vida. A saudade de Paulo Freire, expressa na música de Ataulfo Alves, "Ai, que saudade da professora", revela a dimensão afetiva da relação entre mestre e aluno, e como essa relação influencia a formação de um educador crítico e comprometido com a transformação da sociedade.

Assim, o texto "Minha querida professora" não apenas recupera uma memória pessoal de Freire, mas também oferece uma reflexão sobre os princípios fundamentais de sua pedagogia: a educação como um processo relacional, dialógico e profundamente humanizado. Paulo Freire sublinha, ainda, que a verdadeira educação vai além da simples transmissão de saberes, envolvendo um profundo respeito pela subjetividade e pelo contexto do aluno, e que este processo deve ser sempre voltado para a emancipação e transformação da realidade social.

Paulo Freire casou-se ainda antes de concluir seus estudos universitários com a professora Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. De acordo com Pereira (2019, p. 1):

Com ela aprendeu a valorizar a alfabetização dos trabalhadores, principalmente os trabalhadores rurais. Paulo Freire sempre afirmou que ela foi sua grande inspiradora. [...] O casamento durou até 1986, quando ela faleceu.

Nesse sentido, Beisiegel (2010, p. 13) acrescenta que "Após o falecimento de Elza, em 1986, casou-se, em março de 1988, com Ana Maria Araújo". Para Brandão (2005, p. 31):

As filhas seguiram a vocação dos pais, tornando-se professoras. Elza era também professora e, várias vezes, entre conversas, conferências e por escrito, Paulo fazia referência à amorosa e lúcida presença dela em sua vida e em suas idéias. Viveram quarenta e dois anos de casamento, entre Recife, Brasília, as cidades dos países do exílio e, após o retorno, São Paulo.

Paulo Freire ingressou no curso de Direito na Universidade do Recife (atualmente Universidade Federal de Pernambuco-Ufpe) aos 22 anos, mas, após a formação, optou por não seguir a carreira de advogado. Ele preferiu à docência, tornando-se professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde havia feito seus estudos secundários. Desde cedo, a educação e a sala de aula o chamaram e marcaram sua trajetória, direcionando-o para a área acadêmica, além de dedicar-se ao estudo da filosofia da linguagem. Após a graduação, Freire começou a lecionar no Colégio Oswaldo Cruz, instituição onde havia estudado, depois de sua mãe negociar diretamente com o diretor, devido à impossibilidade da

família de pagar as mensalidades. A única exigência do diretor foi que Freire se dedicasse aos estudos, compromisso que ele cumpriu com excelência. Curiosamente, foi seu trabalho como professor e sua aparência física mais madura que o isentaram de participar da Segunda Guerra Mundial como integrante da Força Expedicionária Brasileira (Freire, 1996c; Brandão, 2005; Pereira, 2019).

Posteriormente, Paulo Freire ampliou sua atuação no campo da educação. Entre 1947 e 1957, ocupou cargos de destaque no Serviço Social da Indústria (Sesi), primeiro como diretor do setor de Educação e Cultura e, mais tarde, como superintendente. Foi nesse período que ele iniciou seu contato com a educação de adultos, identificando a urgência de atender a essa parcela da população, muitas vezes negligenciada no sistema educacional (Freire, 1996c).

Pereira (2019, p. 2) complementa:

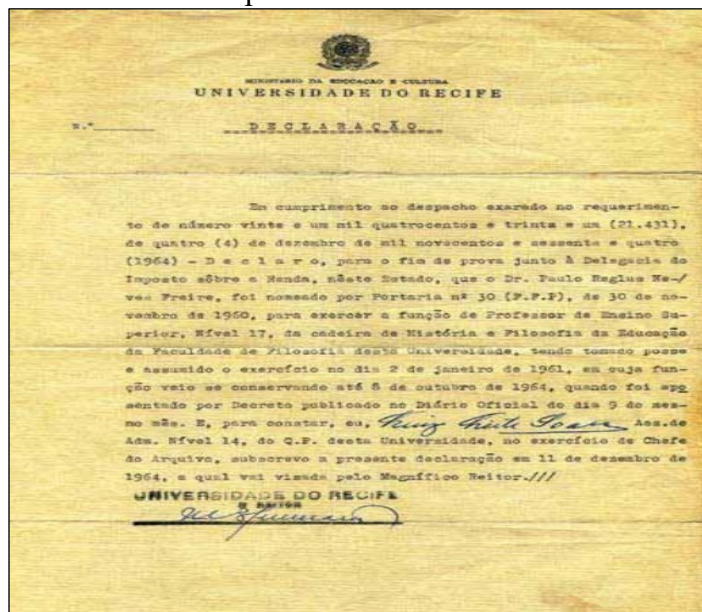
Em 1959 defendeu tese de doutorado na área de Filosofia e História da Educação com o tema “Educação e Atualidade Brasileira”. Nela expôs ideias pedagógicas sobre escola democrática, definida como a que centra o processo de ensino-aprendizagem no educando e utiliza uma abordagem política no ato de alfabetizar. Em 1961 lecionou filosofia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Recife, da hoje UFPE e, nesse mesmo ano, se tornou Diretor do Departamento de Extensões Culturais desta Universidade.

Sua carreira acadêmica avançou significativamente quando, após obter o título de doutor em Filosofia e História da Educação. Em 1961, tornou-se professor efetivo da Universidade do Recife, consolidando-se como referência na área. No mesmo período, foi nomeado Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes (1962) e integrou o grupo dos "Conselheiros Pioneiros", nomeado pelo governador Miguel Arraes, para elaborar o primeiro regimento do Conselho Estadual de Educação (Freire, 1996c). Freire (1996c, p. 34) afirma:

Esta titularidade assegurou-lhe, através da Portaria nº. 30, de 30 de novembro de 1960 [...] a nomeação de professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tendo tomado posse em 2 de janeiro de 1961.

O documento a seguir comprova as informações apresentadas no trecho acima, registrando oficialmente a nomeação mencionada.

Figura 4 - Declaração da Universidade do Recife sobre a nomeação de Paulo Freire como professor



Fonte: Brandão (2005, p. 49)

O documento acima é uma declaração emitida pela Universidade do Recife, em 1964, na qual se informa o seguinte, conforme Brandão (2005, p. 49):

Em cumprimento ao despacho exarado no requerimento de número vinte e um mil quatrocentos e trinta e um (21.431), de quatro (4) de dezembro de mil novecentos e sessenta e quatro (1964) – Declaro, para o fim de prova junto à Delegacia do Imposto sobre a Renda, neste Estado, que o Dr. Paulo Reglus Neves Freire, foi nomeado por Portaria nº 30 (F.F.P.), de 30 de novembro de 1960, para exercer a função de Professor de Ensino Superior, Nível 17, da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia desta Universidade, tendo tomado posse e assumido o exercício no dia 2 de janeiro de 1961, em cuja função veio se conservando até 6 de outubro de 1964, quando foi aposentado por Decreto publicado no Diário Oficial do dia 9 de setembro s.m. E, para constar, eu, Luiz Gualt Soar, Ass. de Adm. Nível 14, do Q.P. desta Universidade, no exercício de Chefe do Arquivo, subscrevo a presente declaração em 11 de dezembro de 1964, a qual vai visada pelo Magnífico Reitor.²

Nos anos de 1955, Paulo Freire fundou, ao lado de outros educadores comprometidos com a transformação social, o Instituto Capibaribe, que teve Raquel Castro como diretora. Segundo Pereira (2019, p. 2) “uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época, e que continua em atividades até hoje”. Sua crescente influência educacional foi reconhecida oficialmente em 1956, quando o prefeito de Recife, Pelópidas Silveira, o nomeou membro do Conselho Consultivo de Educação. Em 1961, assumiu a direção da Divisão de Cultura e

² O texto acima foi transcrito integralmente do documento original apresentado na imagem. Segundo a declaração, Paulo Freire exerceu a função de professor na Universidade do Recife de 2 de janeiro de 1961 a 6 de outubro de 1964, quando foi aposentado por decreto.

Recreação da Prefeitura Municipal do Recife, cargo que o aproximou ainda mais da educação popular e das demandas sociais da época (Freire, 1996c).

Brandão (2005) também destaca que, Paulo Freire criou o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, assumindo a função de primeiro diretor. No ano seguinte, com a instituição dos Conselhos Estaduais de Educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi nomeado pelo governador Miguel Arraes para compor o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, sendo reconhecido como um dos primeiros conselheiros devido à sua abordagem progressista na educação.

Em 1963, Paulo Freire foi designado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, no ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, que passaria a adotar seu método de alfabetização de adultos. Em paralelo, Freire também foi um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, onde ajudou a elaborar o primeiro regimento do Conselho, aprovado em março de 1964. No mesmo ano, a convite de Paulo de Tarso, Freire criou as bases do Programa Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, estabelecendo os “Círculos de Cultura” como uma alternativa ao tradicional modelo de sala de aula. Esses eventos refletem o papel central de Freire na reformulação da educação brasileira, promovendo uma pedagogia mais participativa e voltada para a conscientização dos educandos (Freire, 1996c; Beisiegel, 2010; Pereira, 2019).

Dando continuidade ao seu trabalho com a educação popular, Pereira (2019, p. 2) acrescenta que “Em 1963 realizou a experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte”, alfabetizando 300 trabalhadores rurais em um curto período. Essa experiência, que durou 40 horas distribuídas ao longo de 45 dias, tornou-se uma referência em alfabetização, destacando-se pela abordagem inovadora de Paulo Freire, que utilizava palavras do cotidiano dos trabalhadores como base para o aprendizado (Gadotti, 1996; Giovanaz, 2021; Santos, Souza; Silva, 2024).

Nesse sentido, para Gadotti (1996, p. 72):

No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

Trata-se de um momento bastante delicado para Paulo Freire, à medida que seu método de alfabetização, além de ensinar a ler e escrever também trazia as pessoas à luz de um pensamento crítico, o que não era bom politicamente.

A experiência de Paulo Freire em Angicos (RN) em 1963, onde 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e escrever após 40 horas de estudo, representa uma das mais marcantes da sua trajetória. Nesse contexto, a proposta de Paulo Freire inovou ao utilizar palavras do cotidiano dos trabalhadores, como "tijolo", para dar início ao processo de alfabetização, tornando-o mais próximo da realidade dos alunos. Em relatos de ex-monitores de Paulo Freire, é possível perceber que o objetivo não era apenas ensinar a leitura e escrita, mas também promover uma conscientização política e crítica. O professor Adelino Francisco de Oliveira, por exemplo, rememora a experiência vivida ao acompanhar aulas coordenadas por Paulo Freire, na gestão de Luiza Erundina em São Paulo, onde o conceito de "palavra geradora" foi introduzido. A palavra "trabalho", ao ser discutida, foi identificada por uma das participantes como sinônimo de sofrimento, o que gerou um debate entre os alunos, ampliando a aprendizagem para além da decodificação de palavras, mas também para a reflexão sobre a própria realidade social (Giovanaz, 2021; Santos; Souza; Silva, 2024).

2.1 DITADURA, EXÍLIO E RECONSTRUÇÃO: A VIDA DE PAULO FREIRE APÓS 1964

A partir de 1964 a vida de Paulo Freire mudaria drasticamente, sendo proibido de viver em seu próprio país de origem. Em 1964, no dia 31 de março acontecia no Brasil o golpe militar com a queda do presidente João Goulart (Bezerra, 2025), que seria responsável pelo exílio de muitos pensadores e filósofos, e entre eles está Paulo Freire. Entretanto, Freire já estava cético quanto à possibilidade de isso acontecer no Brasil, como relata em sua fala, segundo Freire e Guimarães (2013, p. 35):

Eu vinha lendo o golpe na realidade brasileira. Apesar de toda a euforia que havia de modo geral, o golpe não me surpreendeu. As esquerdas brasileiras de todos os matizes, com algumas exceções individuais, viviam como numa espécie de idílio antecipado com o corpo da noiva, que era a revolução. Tudo era muito idealista, no sentido filosófico, e houve até quem afirmasse que o processo era irreversível. Muita gente de experiência revolucionária chegou a afirmar que as massas populares já estavam no governo e só lhes faltava conquistar o poder. E não havia nada disso.

Freire acreditava que seria preso entre 1962 ou 1963, porém, esse acontecimento ocorreu em 1964, assim como ele mesmo relata "Só errei por pouco: achei que em 1962 ou 1963 estaria na cadeia, e fui mesmo preso em 1964". (Freire; Guimarães, 2013, p. 36). No ano de 1964, o processo de alfabetização de Freire e o próprio educador, foram considerados subversivos e ignorantes, e acabou sendo preso no Recife por cerca de 70 dias na data de 16 de junho de 1964, e acabou por ser exilado após o termino desta data. (Gadotti; Abrão 2012; Freire; Guimarães, 2013). Neste período que esteve preso, o educador foi submetido a interrogatórios que segundo ele, se constituíam em um único objetivo sendo este "o perigo que eu representava"(Freire, 1979, p. 10). Sobre essa experiência, em Freire e Guimarães (2013, p. 39-46), Freire afirma que:

Fui preso em junho de 1964. Quando o golpe se definiu, do ponto de vista da tomada de poder, eu estava em Brasília. Foi exatamente no dia 1o de abril de 1964. E então resolvemos, Elza e eu, que os filhos, então conosco, voltariam para o Recife juntamente com minha mãe. E Elza preferiu ficar comigo para a gente decidir ainda o que é que eu faria. No início, nos primeiros dias, talvez ingenuamente, eu recusava a ideia de me asilar. No fundo, mesmo tendo a certeza de que iria ser preso, preferia assumir essa possibilidade. Por isso é que eu digo que foi talvez ingenuamente. De qualquer maneira, me recusei a pensar na possibilidade de entrar numa embaixada. E fiquei em Brasília com a Elza, na casa de um grande amigo nosso, Luiz Bronzeado, então deputado pela UDN. [...] não me esqueço do dia: 16 de junho, dia do aniversário da Elza. [...] Era manhã cedo, quando chegaram dois policiais, se identificaram e disseram que deveria acompanhá-los. Me vesti, tomei um cafezinho, me despedi da Elza e fui. Passamos rapidamente pela Secretaria de Segurança Pública, pela Polícia, e de lá me levaram para o quartel. [...] não levei nada. Fui com a roupa do corpo. Aquela era a minha primeira prisão.

Para Machado (2023, p. 20) " Paulo Freire por estar completamente ocupado com os afazeres do Programa Nacional de Alfabetização em Brasília não pôde desistir coletivamente e foi exonerado em 20 de abril de 1964". Após sair da prisão, foi exilado e saiu de São Paulo contando com a proteção do embaixador da Bolívia, que o acolheu de forma respeitosa e solidária. Apesar disso, enfrentou dificuldades de adaptação em razão da altitude de La Paz, localizada na Cordilheira dos Andes, o que comprometeu seu bem-estar físico. Além dos desafios climáticos, um golpe de Estado ocorrido naquele país obrigou o educador a deixar a Bolívia, levando-o a buscar asilo no Chile (Freire, 1996c).

Ele Chegou em Santiago, no Chile no ano de 1964, e lá ele trabalhou por 5 anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Icira), atuou como assessor do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Icira, e foi neste período que escreveu sua principal obra "Pedagogia do oprimido" em 1968. (Freire, 1996c;

Biblioteca Pública Estadual De Minas Gerais, 2025). Ao relatar sua chegada no Chile, em obra com Guimarães (2013, p. 84), Paulo Freire afirma:

Se bem me lembro, chegamos em Arica numa sexta-feira, e na segunda fui levado por Thiago de Mello e pelo Strauss ao gabinete de Jacques Chonchol, do Instituto de Desarrollo Agropecuario. Apesar da minha dificuldade em entender o castelhano do Jacques, tivemos um papo muito cordial, e saí do seu gabinete contratado como assessor dele, para o que eles chamavam lá de Promoción Humana.

O educador permaneceu em solo chileno até 1969, quando recebeu convites para “lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas”. (Freire, 1996c, p. 42). Através de uma visita ao Centro de Referência Paulo Freire, situado em São Paulo, tivemos a oportunidade de ver o manuscrito original da obra “Pedagogia do Oprimido”, e serão relatados abaixo as imagens registradas do documento.

Figura 5 - Capa do manuscrito original, exposto no acervo do Centro de Referência Paulo Freire



Fonte: Foto tirada pelos autores durante visita ao Centro de Referência Paulo Freire (2025)

As primeiras palavras de Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” com sua caligrafia original, onde dedicou algumas palavras para falar a seus amigos Jacques e Maria Edy.

Figura 6 - Algumas palavras aos amigos Jaques e Maria Edy

Queridos amigos
Jaques e Maria Edy.

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile. Deixava o Brasil, deixava os filhos amados, deixava uma velhíssima e obtusa arte de viver que me parecia impossível compreender. Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, seus mares de nomes portugueses. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueirais. Deixava os pregões: "Doce de banana e goiaba!" Deixava o cheiro da terra e das gentes do trópico. Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu país.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que vocês partilhavam.

Gostaria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna uma profunda crença que tenho nos homens, como na simples humanidade a quem muito admiro e estimo.

Santiago
Primavera
68.

Paulo

Fonte: Foto tirada pelos autores durante visita ao Centro de Referência Paulo Freire (2025)

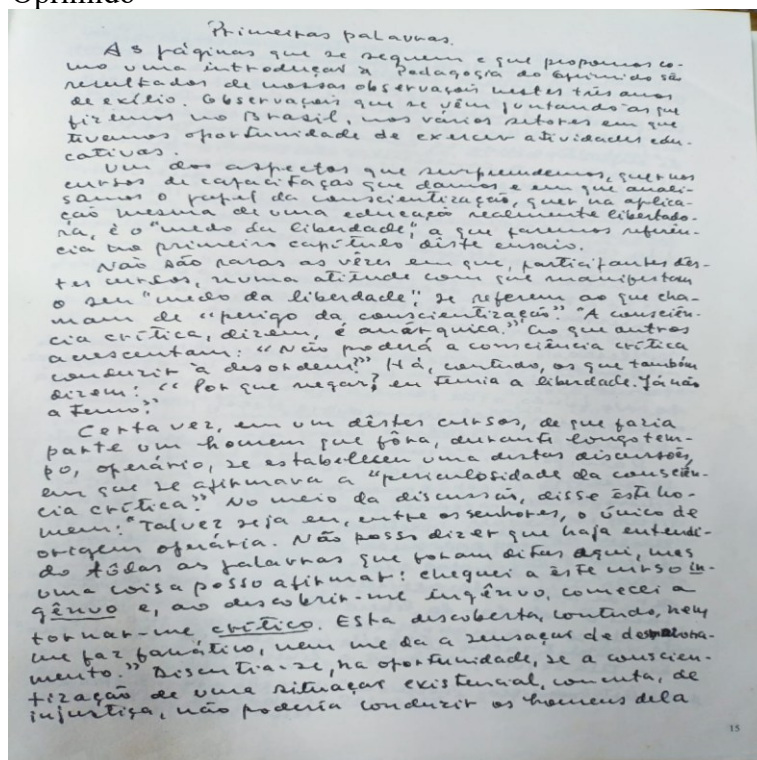
A Figura acima foi mostrada e lida a nós durante a visita realizada no dia 27 de junho de 2025 ao Centro de Referência Paulo Freire, localizado em São Paulo – SP. Fomos recepcionados por Angela Biz Antunes, responsável pelo espaço e colaboradora direta de Paulo Freire, com quem trabalhou e conviveu no Instituto Paulo Freire. Na ocasião, Angela leu e comentou uma carta manuscrita por Freire em Santiago, no Chile, na primavera de 1968, dirigida a dois amigos chilenos: Jacques e Maria Edy. A leitura realizada da carta revela o sentimento de exílio, a saudade do Brasil e a esperança depositada na solidariedade internacional.

Queridos amigos Jacques e Maria Edy, faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile. Deixava o Brasil, deixava os filhos amados, deixava uma velhíssima e obtusa arte de viver que me parecia impossível compreender. Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, seus mares de nomes portugueses. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueirais. Deixava os pregões: "Doce de banana e goiaba!" Deixava o cheiro da terra e das gentes do trópico. Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu país. Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que vocês partilhavam. Gostaria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar,

mas que encarna uma profunda crença que trago nos homens, como vão e simples homenagens a quem muito admiro e estimo ³(Antunes, 2025).

O trecho presente nos manuscritos originais do livro “Pedagogia do Oprimido” durante seu exílio no Chile, em 1968, revela não apenas a dor do afastamento da sua terra natal, mas também a força de seu compromisso com a educação, e mesmo diante do exílio, Paulo não deixa de acreditar nos seres humanos e em uma educação libertadora. A confiança depositada nos amigos chilenos e o envolvimento com os projetos demonstram como sua pedagogia está profundamente enraizada no diálogo, na solidariedade e na construção coletiva do saber.

Figura 7 - Primeiras palavras no manuscrito original da obra "Pedagogia do Oprimido"



Fonte: Foto tirada pelos autores durante visita ao Centro de Referência Paulo Freire (2025)

Em 1969, após aceitar o convite, Paulo Freire foi aos Estados Unidos com o objetivo de apresentar e ensinar seu método na Universidade de Harvard, onde atuou como professor convidado entre abril de 1969 e fevereiro de 1970, na cidade de Cambridge, Massachusetts, onde residia naquele período. (Freire, 1996c; Machado, 2023). “Em seguida, mudou-se para Genebra para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas.”. (Freire, 1996c, p. 42). Em função do conselho, Paulo percorreu diversos continentes, incluindo África, Ásia, Oceania e América, com exceção do Brasil, em um movimento que ele

³ Manuscrito original da imagem e lido oralmente por Ângela Biz Antunes, responsável pelo Centro de Referência Paulo Freire, durante visita realizada em 27 de junho de 2025, em São Paulo – SP.

próprio costumava chamar de "andarilhagem" (Freire, 1996c; Gadotti; Abrão, 2012; Freire; Guimarães, 2013). Ainda segundo Pereira (2019), a obra “Pedagogia do Oprimido” foi publicada em inglês e espanhol no ano de 1970 e somente em 1974, com a mudança na presidência do país, quando assumiu o general Geisel, foi publicado em português aqui no Brasil.

“Na Suíça, Paulo Freire foi também professor da Universidade de Genebra” (Freire, 1996c, p. 43). Enquanto esteve em Genebra, entre os anos de 1970 e 1980, Paulo Freire enquanto atuava como consultor do Conselho Mundial das Igrejas, ampliou sua projeção internacional ao colaborar como conselheiro educacional e participar da fundação do Instituto de Ação Cultural (Idac), juntamente com outros brasileiros exilados, com a finalidade de oferecer serviços educativos a países do Terceiro Mundo em luta por sua independência (Biblioteca Pública Estadual De Minas Gerais, 2025). Além disso, durante esse período, ele contribuiu como consultor em processos de reforma educacional em colônias portuguesas na África, com destaque para Guiné-Bissau e Moçambique. Suas ideias também exerceram forte influência no Movimento da Consciência Negra na África do Sul, sendo fundamentais para sua consolidação. Foi nesse contexto que sua teoria político-pedagógica passou a ganhar reconhecimento internacional, culminando, em 1977, com a publicação da obra Cartas à Guiné-Bissau. (Pereira, 2019).

Já em 1978, foi convidado para inaugurar o I Seminário de Educação Brasileira, organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp. No entanto, Paulo Freire foi impedido de comparecer e, por essa razão, enviou uma mensagem por telefone aos participantes do seminário, conforme relato de 1978, citado por Pino (2021).

Eu gostaria de dizer aos companheiros, aos amigos que estão aí, agora, no Seminário de Educação Brasileira, da minha emoção imensa, fantástica, que me toma, de estar falando aos professores brasileiros, aos educadores brasileiros, do apartamento em que vivo, aqui em Genebra, cercado de meus filhos e de quatro grandes amigos brasileiros que, por coincidência, encontram-se entre nós. É uma alegria enorme me servir da possibilidade que a tecnologia me coloca à disposição, hoje, de gravar, de tão longe de vocês, essa palavra que não pode ser outro senão uma palavra afetiva, uma palavra de amor, uma palavra de carinho, uma palavra de confiança, de esperança e de saudades também, saudade imensa, grandona, saudades do Brasil gostoso, desse Brasil de nós todos, desse Brasil cheiroso, distante do qual estamos há catorze anos, mas distante do qual nunca estivemos também. Evidentemente, no momento, quando o professor Gadotti, meu querido amigo, com quem convivi aqui em Genebra, me pede que eu diga alguma coisa, é claro que vocês não podem esperar de mim uma reflexão pedagógica, política, epistemológica. Seria falso. Seria inviável para mim agora pensar criticamente, refletir sobre a pedagogia brasileira, sobre os desafios que nós temos. Eu confesso que não poderia fazer isso. Mas também não pude negar ao professor Gadotti de mandar esse recado por telefone e lamentar não poder estar aí com vocês nesse momento em que se realiza o Seminário de Educação Brasileira. Eu

só não estou aí porque, afinal de contas, eu não tenho um passaporte. Faz catorze anos que eu peço esse passaporte e esse passaporte não me foi dado. Nem o “ficaporte”, quer dizer, esse extravagante passaporte dentro do qual se escreve que ele é válido só para a cidade onde a pessoa mora, como o “ficaporte” que deram para minha mulher. Nem esse eu tenho. É por isso que eu não estou aí, mas espero que um dia eu tenha o “passa-porte” e aí eu voltarei ao Brasil para abraçá-los e para dizer mais uma vez o quanto brasileiro eu sou, o quanto brasileiro tenho continuado a ser apesar da distância em que estamos no tempo e no espaço. Meu grande abraço para vocês e que o Seminário seja um êxito, um êxito para todos nós, para o povo brasileiro e para o futuro da educação nacional⁴.

O discurso de Paulo Freire, transmitido à distância durante o Seminário de Educação Brasileira em 1978, revela não apenas o profundo vínculo afetivo que mantinha com o Brasil e com seus colegas educadores, mas também a força simbólica e política de sua trajetória no exílio. Mesmo impossibilitado de retornar ao país por questões políticas, Freire demonstra sua fidelidade inabalável à luta por uma educação libertadora, ao expressar sentimentos de amor, esperança e saudade. Sua fala transcende a reflexão pedagógica formal e se configura como um gesto humano e político de resistência, reafirmando sua identidade brasileira e seu compromisso com o futuro da educação nacional. A impossibilidade de estar fisicamente presente, devido à negação do passaporte por parte do regime militar, simboliza os desafios enfrentados por intelectuais críticos durante aquele período. Ainda assim, ele transforma a ausência em presença, utilizando a tecnologia como ferramenta para manter o diálogo, a solidariedade e o afeto com os educadores brasileiros, reafirmando que sua pedagogia também se faz de emoções, vínculos e memória coletiva.

Após 16 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil. Esse retorno ocorreu durante o processo de abertura política do país, o que também permitiu que suas obras voltassem a circular internamente. Sua volta se deu em 1980, com a promulgação da Lei da Anistia que ocorreu em 1979. Logo em seguida, integrou o Partido dos Trabalhadores (PT). Entre os anos de 1980 e 1986, atuou como supervisor do programa de alfabetização de adultos de seu partido político e passou a lecionar na PUC-SP, na Unicamp e no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação (Decisae). Ao retornar ao Brasil, Paulo Freire buscou se reintegrar à vida acadêmica e social como se nunca tivesse se afastado do país. De forma afetuosa e aberta ao diálogo, retomou temas e relações com colegas, independentemente de divergências ideológicas. Sua atuação se estendeu para além das universidades, alcançando movimentos sociais, grupos religiosos e projetos de saúde pública nas periferias de Campinas e São Paulo. (Pereira, 2019; Pino, 2021; Instituto Paulo Freire, 2025).

⁴ Trata-se de uma mensagem transmitida por telefone por Paulo Freire, com o propósito de justificar sua ausência no Seminário de Educação Brasileira.

Após seu retorno ao Brasil e meses depois do fim da ditadura, Paulo Freire enfrentou a perda de sua primeira esposa, Elza Maia Costa Oliveira Freire, em outubro de 1986, e, em 27 de março de 1988, no Recife, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, conhecida como Nita Freire, sendo esta sua segunda esposa, também educadora pernambucana e conhecida de infância. Durante sua trajetória, continuou sendo homenageado, como ao receber o título de Doutor Honoris Causa pela PUC-SP, ocasião em que o dedicou “à memória de uma e à vida da outra”. (Freire, 1996c; Pereira, 2019; Pino, 2021; Instituto Paulo Freire, 2025; Memorial Paulo Freire, 2025).

Em 1985, esteve na Bélgica, na *Université Catholique de Louvain-la-Neuve*, onde recebeu o título de Professor Emérito e se encontrou com diversos grupos latino-americanos e africanos que o reverenciavam pelo trabalho realizado no continente africano. Já entre 1989 e 1991, atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, onde teve a oportunidade de colocar em prática os princípios educacionais que defendia. Nesse período, idealizou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), iniciativa voltada ao apoio de salas comunitárias de EJA, que viria a ser replicada por diversas prefeituras em todo o país. Após afastar-se do cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, continuou atuando como membro de seu Colegiado até fins de 1992. (Freire, 1996c; Pereira, 2019; Pino, 2021; Instituto Paulo Freire, 2025; Memorial Paulo Freire, 2025). Além disso, de acordo com (Freire, 1996c, p. 48):

[...]desde 27 de maio de 1991, vem se dedicando a outras atividades. Com grande paixão, voltou a escrever. E não com menos prazer, voltou também à docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP – no Programa de Supervisão e Currículo do curso de pós-graduação. O Programa, inovando o ato de ensinar-aprender, leva para a sala de aula três de seus professores que, conjuntamente com os(as) alunos(as), dialogam em torno dos temas das dissertações e teses deles ou delas ou ainda em torno de algum objeto do conhecimento necessário a um curso de formação de educadores. Paulo Freire é um desses professores. Desde 1987, Freire tem sido um dos membros do Júri Internacional da UNESCO que, a cada ano, se reúne no verão de Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes cujos prêmios são outorgados e entregues em cada 08 de setembro, Dia Internacional da Alfabetização. No 2º. semestre letivo de 1991, Paulo foi professor convidado da USP, a mais antiga e uma das mais famosas universidades do país, para desenvolver um trabalho amplo, proferindo palestras nas Faculdades, gravando vídeos e discutindo projetos novos e pioneiros da Universidade.

O relato de Ana Maria Araújo Freire, destaca a intensa dedicação de Freire às atividades acadêmicas e intelectuais após 1991, período em que ele retorna à escrita com entusiasmo e retoma a docência na PUC-SP, no Programa de Supervisão e Currículo. Nita Freire evidencia que Paulo Freire se envolvia com prazer em práticas pedagógicas baseadas no diálogo entre

professores e alunos, refletindo sua concepção libertadora de educação. Além disso, menciona a atuação do educador no Júri Internacional da Unesco, desde 1987, como reconhecimento internacional de sua contribuição à alfabetização. Paulo Freire atuou, ainda, como professor convidado na Universidade de São Paulo (USP), participando de palestras, gravações e projetos inovadores, o que evidencia sua permanência ativa e influente até os últimos anos de sua trajetória, sempre comprometido com a formação crítica e democrática dos educadores. (Freire, 1996c).

Em 1991, Paulo Freire fundou o Instituto Paulo Freire, localizado na cidade de São Paulo, com o propósito de reunir pessoas e instituições comprometidas com uma educação humanizadora e transformadora, alinhada a seus ideais pedagógicos. A iniciativa surgiu do próprio educador, que desejava criar um espaço de reflexão, prática e fortalecimento das lutas por um mundo mais justo. O Instituto passou a desenvolver diversas atividades em âmbito nacional e internacional, mantendo também uma sede na Universidade da Califórnia (Ucla), onde são preservados arquivos importantes de sua trajetória. Além disso, a experiência educacional vivenciada por Freire na Prefeitura de São Paulo inspirou a publicação de *A Educação na Cidade*, em 1991, e sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia* (1996), reafirma os princípios éticos e pedagógicos que orientam suas propostas educativas. Seu legado alcançou reconhecimento mundial, sendo *Pedagogia do Oprimido* uma das obras mais citadas em programas universitários internacionais, tais como o projeto Open Syllabus, e, em 2012, Freire foi oficialmente reconhecido como patrono da educação brasileira. Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997, às 6h53, no Hospital Albert Einstein, em São Paulo, vítima de um ataque cardíaco. (Pereira, 2019; Memorial Paulo Freire, 2025; Instituto Paulo Freire, 2025).

A tabela abaixo foi elaborada a fim de viabilizar, ao leitor, de forma sintetizada os principais acontecimentos relativos à vida de Paulo Freire, em ordem cronológica.

Quadro 2 - Tabela Cronológica dos Principais Acontecimentos Relacionados a Paulo Freire

Ano	Evento (resumo)
1921	Nascimento de Paulo Freire.
1931	Mudança de Recife para Jaboatão.
1934	Morre Temístocles Freire o pai de Paulo Freire
1937	Paulo Freire ingressa no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife
1941	Convidado a lecionar língua portuguesa no Colégio Osvaldo Cruz
1943	Inicia o curso de direito na Faculdade de direito do Recife
1944	Casa-se com Elza Maia Costa Oliveira
1944	Paulo Freire é dispensado do serviço militar por exercer docência
1947–1957	Atuação no Sesi como diretor e superintendente.
1955	Fundação do Instituto Capibaribe.
1956	Nomeação para o Conselho Consultivo de Educação.
1959	Defesa da tese “Educação e Atualidade Brasileira”.

1960	Nomeação como professor da UFPE.
1961	Atuação como professor e diretor de Extensões Culturais na UFPE.
1962	Nomeação como Livre-Docente e criação do Serviço de Extensão Cultural.
1963	Experiência de alfabetização em Angicos.
1964	Golpe militar, prisão e início do exílio.
1967	Publicação no Brasil da obra “Educação como prática da liberdade”
1968	Escrita de <i>Pedagogia do Oprimido</i> e carta a amigos em Santiago, Chile.
1969–1970	Lecionou na Universidade de Harvard.
1970	Publicação de <i>Pedagogia do Oprimido</i> em inglês e espanhol.
1970–1980	Atuação como consultor do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra.
1974	Publicação de <i>Pedagogia do Oprimido</i> no Brasil.
1975–1979	Atuação junto à equipe do IDAC em programas de educação e alfabetização em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.
1977	Publicação de <i>Cartas à Guiné-Bissau</i> .
1978	Participação por telefone no I Seminário de Educação Brasileira da UNICAMP.
1979	Promulgação da Lei da Anistia.
1980	Retorno ao Brasil após 16 anos de exílio.
1980–1986	Supervisor do programa de alfabetização do PT.
1981	Presidência da 1ª diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro.
1985	Homenagem com título de Professor Emérito na Bélgica (UCL).
1986	Recebimento do prêmio Educação para a paz, em Paris.
1986	Falecimento de sua primeira esposa Elza Maia Costa Oliveira Freire
1988	Casamento com Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire).
1989–1991	Secretário Municipal de Educação de São Paulo.
1987	Início da participação como membro do Júri Internacional da UNESCO.
1991	Fundação do Instituto Paulo Freire e publicação de <i>A Educação na Cidade</i> .
1991	Retorno à docência na PUC-SP e atuação como professor convidado na USP.
1992	Publicação da obra “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”
1996	Publicação de <i>Pedagogia da Autonomia</i> .
1997	Falecimento de Paulo Freire.
2012	Paulo Freire declarado Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612).
2016	<i>Pedagogia do Oprimido</i> incluída no ranking do Open Syllabus, entre os 100 títulos mais citados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A educação, como prática social, está ligada às relações de poder, à cultura e à história de cada sociedade. Paulo Freire se destaca na pedagogia crítica latino-americana, propondo uma educação libertadora que rompe com o modelo autoritário tradicional, promovendo diálogo, emancipação e transformação. Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos e práticos dessa abordagem, abordando conceitos centrais como diálogo, conscientização, práxis, problematização e autonomia do sujeito.

3.1 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Uma das contribuições mais emblemáticas de Paulo Freire à pedagogia crítica é sua contundente crítica ao modelo de educação bancária, uma metáfora que caracteriza a prática pedagógica tradicional dominante em grande parte das instituições de ensino. Nesse modelo, o processo educativo é compreendido como um ato de “depósito”, em que o educador assume a posição de detentor exclusivo do saber e o educando é visto como um recipiente vazio, passivo, cuja única função é receber, memorizar e reproduzir o conteúdo transmitido (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, para Alves (2013, p. 22):

A concepção bancária da educação retira dos educandos o direito de pronunciar a sua palavra, tornando estes meros objetos do processo educativo, sendo assim só lhes restam serem meros ouvintes das longas dissertações dos seus mestres, esta configuração de educação estabelece entre as partes do processo de ensino aprendizagem uma relação de superioridade, onde os educandos são colocados como parte inferior.

Paulo Freire denuncia esse modelo como alienante, pois ignora a capacidade de pensamento autônomo do aluno, desconsidera seu contexto sociocultural e reduz sua função ao simples ato de acumular informações. Para o autor, “[...]o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (Freire, 1987, p. 39). Assim, ao não estimular a reflexão, a criatividade e a curiosidade, a educação bancária perpetua estruturas de dominação e silencia vozes historicamente marginalizadas (Giroux, 1997).

Em contraposição, Paulo Freire propõe a educação problematizadora, cuja base está na escuta ativa, no diálogo e na valorização da experiência de vida dos educandos. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo pronto a ser transferido, mas sim algo que se constrói coletivamente, por meio da investigação crítica da realidade (Freire, 1996b). O educador, portanto, não impõe conteúdos, mas propõe temas geradores que provocam o pensamento, a análise e a ação transformadora.

Desta forma, Alves (2013, p. 23), complementa que:

Uma educação que se mova a favor da libertação dos indivíduos deve conscientizar os mesmos quanto ao serviço e submissão da educação aos interesses da classe opressora. Portanto esse é o papel de um educador que se reconhece como agente de mudança social e que rejeita a prática bancária da educação, tornando-se assim participante do projeto de libertação que se inicia com o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte da classe oprimida.

Ao reconhecer os alunos como sujeitos históricos e ativos, a educação problematizadora rompe com a lógica vertical da educação bancária, promovendo uma relação horizontal, humanizadora e libertadora, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e engajados socialmente (Gadotti, 2001; Torres, 2010). Segundo Paulo Freire (2005), a concepção bancária de educação nega o diálogo, pois na prática pedagógica prevalece a ideia de que apenas o educador detém a palavra e o poder de disciplinar, enquanto aos educandos cabe apenas escutar docilmente e serem disciplinados. Ampliando essa compreensão, Brighente e Mesquida (2016) destacam que esse modelo reprodutor do conhecimento se sustenta por meio da vigilância, da punição e do exame, instaurando um processo de controle que não apenas limita a expressão do estudante, mas também reprime sua corporeidade e anula suas emoções.

Brighente e Mesquida (2016) observam que, na concepção bancária de educação, o desobediente nunca é o educador, mas sempre o educando, aquele que deve aprender a não violar as regras impostas. Nesse modelo, o professor assume o papel de “depositar” os conteúdos na mente dos alunos, tratados como recipientes a serem preenchidos. Dessa forma, a educação deixa de ser libertadora para se tornar opressora, uma vez que não busca a conscientização dos educandos.

Nessa mesma perspectiva crítica, Paulo Freire (2000) aponta que a prática pedagógica tradicional é marcada pelo autoritarismo, em que os professores determinam o que os alunos devem fazer e responder, levando-os a vivenciar uma pedagogia da resposta. Nesse modelo, não há espaço para críticas, questionamentos ou dúvidas, pois o docente é visto como o detentor do conhecimento, responsável por depositá-lo no corpo considerado “vazio” dos estudantes.

Assim, a educação bancária não promove a conscientização, mas se limita a um processo de treino e mera transferência de conteúdos, funcionando como uma forma de adestramento e adaptação ao mundo.

Dessa forma, Brighente e Mesquida (2016, p. 8) argumentam que “Um professor autoritário e opressor que impõe seu conhecimento, numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social e faz com que surjam marcas no corpo do aluno”. Essa relação de autoridade e controle sobre o aluno evidencia como a educação bancária não apenas limita o pensamento crítico, mas também regula comportamentos e molda os corpos, abrindo caminho para a análise de Foucault sobre os mecanismos disciplinares presentes na prática educativa.

Foucault (2009) vem complementar essa perspectiva ao demonstrar que o processo educativo também funciona como um mecanismo de controle e disciplina, no qual os educandos são moldados e orientados sobre como seus corpos devem se comportar. Nesse contexto, o professor assume o papel de “juiz”, exercendo vigilância constante, de modo que qualquer desvio pode resultar em punições, como suspensões, expulsões ou notas inferiores à média estabelecida.

Por isso, Paulo Freire (1993) complementa que ensinar não pode se reduzir a um processo mecânico de transferência de conhecimento do professor para o aluno, resultando em memorização passiva. Pelo contrário, o estudo crítico exige um ensino igualmente crítico, que promova a leitura consciente da palavra e do mundo, do texto e do contexto, permitindo que o educando se torne sujeito ativo no processo de aprendizagem e consciente da realidade que o cerca.

A educação voltada para a libertação não deve tratar os indivíduos como seres “vazios” a serem preenchidos com conteúdos, nem se apoiar em uma consciência fragmentada e mecanicista. Pelo contrário, a prática educativa deve considerar os alunos como “corpos conscientes” e fomentar uma consciência intencional voltada para o mundo, centrando-se na problematização das relações humanas com a realidade em vez da simples transferência de conteúdos. (FREIRE, 1987). essencial que o professor reconheça o educando como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, de modo que seu papel não se limite a depositar conteúdos externos, mas sim a criar condições para que o aluno produza compreensões e ações capazes de transformar a si mesmo e a realidade, de forma crítica, criativa e coletiva (Saul; Saul, 2017).

Diante do exposto, percebe-se que a educação bancária, ao tratar os educandos como receptáculos passivos de conteúdos e restringir o diálogo, não apenas limita a construção do conhecimento crítico, como também exerce controle sobre o comportamento e a subjetividade

dos alunos, perpetuando relações de opressão e hierarquia. Em contraste, a proposta freireana de educação problematizadora valoriza a autonomia, a consciência crítica e a participação ativa do educando, reconhecendo-o como sujeito histórico e produtor de seu próprio conhecimento. Essa perspectiva evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão e a problematização da realidade, criando condições para a transformação social e pessoal, sem, contudo, encerrar a discussão sobre os desafios e caminhos possíveis para a implementação efetiva de uma educação verdadeiramente libertadora (Freire, 1996b).

Paulo Freire compreende a educação como uma prática da liberdade, ou seja, como um processo por meio do qual os sujeitos se reconhecem como autores e protagonistas da própria história. Ao contrário da concepção tradicional, que entende a educação como mera transmissão de conhecimento, Freire propõe uma perspectiva dialógica e crítica, que parte da realidade vivida pelos educandos (Freire, 1967).

A educação libertadora tem como princípio a emancipação dos sujeitos, promovendo sua capacidade de ler o mundo, interpretar criticamente a realidade e intervir nela de maneira consciente. Segundo Paulo Freire (1987, p. 14), “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico[...] é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”. Esse pensamento reforça a centralidade do educando como sujeito ativo no processo de transformação social.

Essa visão crítica rompe com a ideia de neutralidade pedagógica. Para Freire (1996b, p. 38), não existe prática educativa neutra, pois “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”. Dessa forma, a educação está intrinsecamente vinculada a projetos de sociedade, podendo ser instrumento de domesticação ou de libertação, a depender dos interesses a que serve.

Autores contemporâneos reforçam essa perspectiva ao afirmar que a pedagogia freireana continua sendo uma referência para uma educação emancipadora, que não se limita ao espaço escolar, mas se estende às práticas sociais e comunitárias (Gadotti, 2001; Arroyo, 2014).

3.2 O DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO, AUTONOMIA E OS TEMAS GERADORES

O diálogo é um dos principais pilares da pedagogia de Paulo Freire. Não se trata apenas de uma técnica metodológica, mas de uma postura ética e política diante da existência humana. O diálogo freireano se dá entre sujeitos que se reconhecem como inacabados, como seres em

constante processo de construção, capazes de compartilhar experiências, conhecimentos e sentidos.

Essa concepção é explicitada por Paulo Freire (1987, p. 44):

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem.

Conforme aponta Freire, essa relação dialógica rompe com a lógica autoritária e estabelece um processo de coaprendizagem. Para Freire (1987, p. 53) “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança.” O diálogo, portanto, pressupõe escuta, respeito mútuo e horizontalidade. No contexto escolar, ele rompe com o autoritarismo docente e promove a coautoria do conhecimento. Educadores e educandos tornam-se, simultaneamente, sujeitos de ensino e aprendizagem. Além disso, o diálogo é a via pela qual se constrói a consciência crítica, pois permite a problematização da realidade e a articulação entre teoria e prática. É através do diálogo que se exercita a cidadania, a solidariedade e a ética da responsabilidade social.

Para Alves (2013, p. 6), “[...] além de ensinar a ler e a escrever, ele orientava seus educandos, por meio de uma relação dialógica, a fazer uma leitura do mundo”. Nesse sentido, Freire (1987) reforça essa concepção ao afirmar que o encontro entre os homens representa a pronúncia do mundo, configurando-se como um ato de criação, e não como um instrumento de dominação de um sujeito sobre o outro, sendo tal possibilidade viabilizada apenas pelo diálogo.

Nessa mesma direção, Freire (1996b) defende que o ato de educar é também um ato político, de modo que nenhuma educação é neutra, cabendo ao educador a responsabilidade de formar criticamente seus alunos e de estimular neles uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, tarefa essencial de uma prática pedagógica progressista. Desse modo, o diálogo configura-se como o eixo central do processo educativo, pois é por meio dele que o educador e o educando constroem conjuntamente o conhecimento, exercitam a leitura crítica da realidade e assumem a dimensão política da educação, que não pode ser neutra e deve sempre se orientar para a formação de sujeitos críticos e transformadores.

Complementando essa perspectiva, Camargo et al. (2012, p. 2) destacam que “a pergunta e o diálogo na sala de aula são modos de colocar em confronto os saberes e promover a dúvida, passo importante para gerar a busca de novos conhecimentos”. Nesse sentido,

observa-se que diferentes autores convergem ao reconhecer o diálogo como elemento central na construção do conhecimento e no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Nessa linha, Freire (1987) ressalta que a educação só se realiza plenamente quando alicerçada no diálogo, considerado o elemento central para que o processo educativo seja verdadeiramente libertador. Assim, o diálogo transcende a dimensão filosófica e política, consolidando-se também como um instrumento pedagógico capaz de estimular a curiosidade crítica e a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

A partir disso, Silva, Souza e Costa (2020, p. 5) complementam:

Na pedagogia freiriana, o diálogo é o encontro dos homens mediado pelo mundo, não se trata de impor ideias ou deliberadamente trocá-las, mas faz parte da significação do homem no ambiente que o cerca. Ao contrário dos animais que apenas se adaptam a realidade em uma postura inerte, o homem torna-se capaz de mudá-la a partir do seu entendimento das situações-limites que lhe são impostas e tendo o diálogo como ferramenta fundamental para extrapolar os muros socialmente impostos.

As autoras evidenciam que, na pedagogia freiriana, o diálogo vai além da mera troca de ideias, funcionando como ferramenta essencial para a significação do homem em seu contexto. Ele permite que o indivíduo não apenas compreenda a realidade, mas também a transforme, enfrentando os limites socialmente impostos. Nessa perspectiva, o diálogo se apresenta como elemento central para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de ação sobre o mundo, reafirmando sua relevância na prática educativa. Freire (1992) destaca que o diálogo adquire sentido porque os sujeitos envolvidos não apenas preservam sua identidade, mas a afirmam, desenvolvendo-se mutuamente. O autor esclarece que a relação dialógica não anula o ato de ensinar; pelo contrário, fundamenta-o, tornando-o completo quando se alia ao aprendizado do educando. Ambos os processos só se realizam plenamente quando o pensamento crítico do educador não limita a capacidade do educando de refletir e agir por si mesmo. Além disso, o diálogo não deve ser responsabilizado por usos distorcidos nem reduzido a uma conversa superficial, desvinculada da construção efetiva de conhecimento entre professor e aluno.

Partindo dessa concepção, para Alves (2013, p. 27):

[...] uma educação libertadora não se faz com palavras ou belos discursos de libertação, mas através da ação, onde o primeiro passo que se impõem ao educador é superar a contradição educador-educando retomando o diálogo na prática educativa,

reconhecendo que é possível aprender com os educandos enquanto estes aprendem com ele, sendo assim o papel do professor não se reduziria a uma mera transmissão de conhecimento, mas se ampliaria passando a ser o de criar possibilidades para a construção e produção do mesmo pelos indivíduos. Então aí sim poderíamos declarar a educação como prática da liberdade.

Complementando a perspectiva da autora, Freire (1967) argumenta que a educação, entendida como prática da liberdade, busca formar um pensamento autêntico nos educandos, oferecendo-lhes condições de superar suas situações-limites e de participar ativamente do processo histórico. Nesse sentido, o diálogo emerge como elemento central na construção de uma educação libertadora, pois possibilita que educador e educando aprendam mutuamente, superando a dicotomia tradicional entre ensinar e aprender. Ainda nessa visão, Pereira e Silva (2020, p. 9) complementam ao afirmar que “A educação só será uma educação como prática da liberdade se passar pela dialogicidade[...] O diálogo é a ferramenta fundamental para a produção da cultura e necessário para a reformulação do processo educacional”. Assim, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conhecimento e se amplia para a criação de condições que favoreçam a construção ativa do saber pelos indivíduos. Dessa forma, a prática educativa fundamentada no diálogo promove o desenvolvimento de um pensamento autêntico e crítico nos educandos, capacitando-os a enfrentar suas situações-limites e a se inserir de maneira ativa em seu processo histórico, reafirmando o caráter transformador da educação.

O processo de conscientização (ou conscientização crítica) é central na pedagogia de Freire. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de percepção da realidade, da superação da consciência ingênua e da internalização das estruturas sociais. Para o autor, a conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (Freire, 1979). Assim, através da conscientização, os indivíduos passam a entender sua posição no mundo e a atuar de forma crítica e transformadora.

A conscientização conduz à autonomia do sujeito, que deixa de ser objeto da história e passa a ser seu autor. Essa autonomia não significa isolamento ou individualismo, mas responsabilidade social e compromisso coletivo. Como ressalta Freire (1996b, p. 45), “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.”, em um movimento que só se realiza na relação com os outros. Nesse sentido, Arroyo (2014) lembra que a formação para a autonomia é indissociável da dimensão coletiva, pois o sujeito se constrói no diálogo e no reconhecimento mútuo.

Educar para a autonomia é, para Paulo Freire, o maior desafio da prática pedagógica. Isso implica respeitar os saberes dos educandos, incentivar a criatividade, valorizar o erro como possibilidade de aprendizagem e promover a participação ativa no processo educativo. Como

afirma Gadotti (2001, p. 89), “não há autonomia sem diálogo, e não há diálogo sem reconhecimento do outro como sujeito”.

Nessa perspectiva de construção da autonomia, destaca-se também outro fundamento essencial da educação libertadora, a práxis, entendida como a articulação entre ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987). Dessa forma, não basta apenas agir sobre a realidade; é necessário refletir criticamente sobre ela e, a partir dessa reflexão, realizar ações transformadoras.

A práxis se opõe à ação mecânica ou impulsiva, pois exige intencionalidade crítica. É por meio dela que o sujeito se apropria do conhecimento e o utiliza para transformar o mundo. Na pedagogia freireana, a práxis é o caminho para a humanização, pois permite que o homem se reconheça como ser histórico e inacabado, capaz de modificar sua realidade (Freire, 1996b).

Nesse sentido, Arroyo (2014) destaca que a educação crítica só se realiza plenamente quando promove o exercício da práxis, possibilitando que os educandos se tornem sujeitos conscientes de sua condição histórica. De forma semelhante, Gadotti (2001, p. 112) afirma que “a práxis educativa é, ao mesmo tempo, um ato político, ético e transformador”, reafirmando a inseparabilidade entre conhecimento, ação e compromisso social.

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de formação da práxis, onde os sujeitos aprendem a interpretar o mundo de forma crítica e se tornam agentes de transformação social. A práxis se manifesta tanto no campo educativo quanto na luta por justiça, democracia e equidade (Torres, 2010). Dessa forma, a práxis se consolida como um princípio fundamental da pedagogia freireana, pois articula conhecimento, ação e compromisso social no processo educativo.

Por meio do diálogo, a metodologia de Paulo Freire propõe o uso de temas geradores como ponto de partida para o processo educativo. Esses temas são extraídos da realidade concreta dos educandos e problematizados em sala de aula para provocar a reflexão crítica. Segundo Freire (1987, p. 62), “É importante reenfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.”, de modo a despertar a consciência crítica.

Paulo Freire (1987, p. 56) complementa:

[...] o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não.

Ainda nessa perspectiva, durante a visita ao Instituto Paulo Freire, Angela Biz Antunes, explicou como os temas geradores se concretizam na prática. Segundo Antunes (2025), os temas geradores se dividem em três etapas, denominando esse processo de EOC. A primeira é o estudo da realidade, representado pela letra (E), momento em que o profissional averigua a situação e obtém o devido conhecimento sobre o que está acontecendo na vida do discente, sendo está o estudo da realidade. Sobre essa fase, Gadotti (2008, p. 125-126) reforça que o “‘estudo da realidade’ [...] não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a mera constatação dos fatos.” O segundo passo é a organização do conhecimento, expresso com a vogal (O): após a investigação inicial, o docente reúne as informações coletadas sobre a realidade do aluno e as organiza de forma a se orientar diante dos dados obtidos, tanto a partir do próprio educando quanto por meio de conversas com familiares, amigos e conhecidos. Por fim, chega-se à última etapa, que consiste na construção do conhecimento, ou seja, na criação do tema gerador, evidenciado pela letra (C).

Antunes (2025) relatou que, na década de 1990, quando lecionava em uma escola, aplicou esse método em conjunto com outros profissionais e construíram o tema “Entre viver e existir”, que passou a ser trabalhado em todas as disciplinas, independentemente da área. O processo de construção do tema foi árduo e trabalhoso, exigindo grande dedicação de todos os envolvidos na unidade educacional.

Sobre esse processo de diálogo e construção do tema gerador, Martins (2015, p. 62) relata que “[...] foi possível aprender muitos assuntos novos que têm vínculo direto com o seu cotidiano”, apresentando, ainda, depoimentos discentes como: “Eu gostei muito por que essa materiaé uma das materias que falam de nós mesmos, por isso eu gostei”; “Achei bem interessante, porque falou sobre coisas que nós enfrentamos no dia-a-dia”. Em acréscimo, o mesmo autor indica que, durante o desenvolvimento da proposta, diferentes temáticas foram trabalhadas, sendo que, ao serem questionados, os educandos destacaram principalmente questões relacionadas às drogas, à violência e ao consumismo (Martins, 2015).

Esse processo de tematização visa desvelar a realidade, ou seja, identificar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam a vida dos educandos. Para Paulo Freire (1967), tematizar significa transformar a experiência cotidiana em objeto de análise, permitindo que o educando compreenda os condicionamentos que o cercam e desenvolva sua capacidade de intervir sobre eles. Nessa linha, Gadotti (2001) destaca que os temas geradores se tornam um elo entre o conhecimento científico e o saber popular, fortalecendo a prática pedagógica emancipadora.

Essa abordagem é conhecida como *problem-posing education* (educação problematizadora), que difere radicalmente do ensino tradicional. Em vez de oferecer respostas prontas, o educador propõe questões desafiadoras que estimulam a investigação e a construção coletiva do saber. Como afirma Paulo Freire (1996b, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, a pedagogia freireana substitui a passividade pela participação ativa e crítica, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e ação transformadora (Torres, 2010).

Essa estrutura prática observada no cotidiano do Instituto Paulo Freire encontra eco direto na literatura acadêmica. Ao detalhar a organização do método, Gadotti (2008, p. 123-124) sistematiza as etapas descritas por Antunes (2025), evidenciando o rigor que sustenta essa práxis:

De maneira esquemática, podemos dizer que o Método Paulo Freire consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a) A investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. É preciso partir do que se conhece, para conhecer melhor o que já se conhece e conhecer, a partir daí, o que ainda não se conhece. [...] b) A tematização, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tornando assim consciência do mundo vivido. Descobre-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita. c) A problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. [...] Descobrem-se assim limites e possibilidades concretas captadas na primeira etapa.

Percebe-se, portanto, que a "investigação temática" de Gadotti corresponde ao "estudo da realidade" relatado por Antunes, reforçando que, independentemente da nomenclatura, o ponto de partida é invariavelmente o universo existencial do educando. A partir desses princípios teóricos, torna-se possível observar como tais fundamentos se traduzem na prática pedagógica proposta por Paulo Freire. Nesse contexto, diálogo, conscientização, autonomia, práxis e temas geradores constituem a base de uma proposta concreta voltada especialmente para a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Jesus (2024), a pedagogia libertadora freireana não deve ser reduzida a um conjunto técnico de métodos, mas sim compreendida como uma prática profundamente política, voltada para a emancipação dos sujeitos oprimidos. Nesse sentido, analisar o método freireano de alfabetização implica reconhecer como esses pilares se consolidam na ação docente.

Nesse contexto, Freire criticou severamente a educação bancária, que reduz o aluno a um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos prontos, negando sua capacidade de

reflexão e de transformação da realidade. Em contraposição a essa lógica, propôs uma educação dialógica, centrada na escuta ativa e na interlocução constante entre educador e educando. Conforme Rodrigues (2022), a essência da proposta de Freire reside na conscientização, processo pelo qual o sujeito compreende sua inserção no mundo e se reconhece como agente capaz de modificá-lo.

O papel do educador também é reformulado na pedagogia freireana. Ele deixa de ser transmissor de saber e passa a assumir a função de mediador do conhecimento, adotando um posicionamento ético e político no processo educativo. O educador é aquele que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende com o aluno, reconhecendo a sabedoria popular como parte do processo educativo. Essa relação horizontal contribui para romper com as estruturas hierárquicas da educação tradicional e promove o empoderamento dos sujeitos (Jesus, 2024).

No campo prático, essa proposta se manifesta por meio de estratégias metodológicas que articulam educação e realidade social. Uma dessas estratégias é o uso de palavras geradoras, que têm origem no cotidiano dos alunos e funcionam como ponto de partida para discussões que promovem reflexão crítica e tomada de consciência. Costa e Amaral (2023) destacam que o ensino por investigação, quando articulado à pedagogia freireana, potencializa a construção do conhecimento a partir da problematização do mundo vivido pelos educandos. Essa perspectiva evidencia que a prática pedagógica, fundamentada nos princípios freireanos, não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca promover processos formativos orientados pela participação ativa dos sujeitos e pelo desenvolvimento da consciência crítica. Para Costa e Amaral (2023, p.4): “No que diz respeito à pedagogia freiriana, em linhas gerais, ela propõe uma educação libertadora que possa estimular a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, sobretudo, a construção de um sujeito autônomo.”

Freire também contribuiu para uma compreensão ampliada do papel da linguagem na formação da consciência. Para ele, não se trata apenas de aprender a ler palavras, mas de ler o mundo. Vares e Polli (2025) explicam que a educação como prática de liberdade está diretamente ligada à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e agir sobre ela de maneira transformadora.

Ao propor a práxis como articulação entre ação e reflexão, Freire ampliou os horizontes da educação ao vinculá-la ao compromisso com a justiça social. A pedagogia libertadora não se limita ao espaço escolar, mas se estende aos diferentes contextos de formação humana e social. Rodrigues (2022) aponta que essa perspectiva permite que os sujeitos compreendam as contradições de sua realidade e se organizem para transformá-la.

Essa capacidade transformadora e a perenidade do pensamento freireano não são fortuitas, mas derivam de fundamentos que sustentam sua aplicabilidade em diversos tempos e espaços. Para Gadotti (2008, p. 126-127), a relevância dessa proposta reside em pilares conceituais que consolidam a união entre a teoria e a prática:

Creio que a validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire está ligada, sobretudo, a quatro intuições originais que fundamentam seu método: 1ª - Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa. Toda obra de Paulo Freire está permeada pela idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo. [...] 2ª - Defesa da educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Paulo destaca a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. A teoria do conhecimento de Paulo Freire e o seu método pressupõem que o ato de conhecer e de pensar é um ato relacional. [...] 3ª - A noção de ciência aberta às necessidades populares, ligada, portanto, ao trabalho, ao emprego, a pobreza, à fome, à saúde etc. Seu Método, por isso, não se parte de categorias abstratas, mas dessas necessidades das pessoas, capturadas nas suas próprias expressões (valor da oralidade) e analisadas por ambos, educador e educando. 4ª - O planejamento comunitário participativo, a gestão democrática, a pesquisa participante.

A síntese dessas intuições confirma que o método freireano ultrapassa a mera técnica de alfabetização, consolidando-se como uma filosofia de formação humana e democrática. É justamente essa solidez conceitual que permitiu que a influência de Paulo Freire ultrapassasse as fronteiras brasileiras, sendo sua proposta reconhecida internacionalmente como referência para movimentos sociais e programas de alfabetização. Esse reconhecimento global de sua contribuição para os direitos humanos e para a democratização do ensino está fundamentado na capacidade de sua pedagogia em dialogar com as necessidades populares, transformando a sala de aula em um espaço de exercício da cidadania e da autonomia.

Freire não ofereceu apenas um método de ensino, mas uma concepção de mundo em que a educação é compreendida como instrumento de transformação social. Sua pedagogia libertadora reafirma a educação como um ato de coragem, que exige compromisso com a dignidade humana, com a verdade e com a ação coletiva. Como afirmam Costa e Amaral (2023), o legado freireano ainda inspira práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos autônomos e solidários, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

A concepção de educação proposta por Freire está intrinsecamente relacionada ao respeito à diversidade cultural e à escuta das vozes historicamente silenciadas. Essa perspectiva torna-se essencial em contextos educacionais marcados pela exclusão social, promovendo uma educação inclusiva e sensível às diferentes experiências dos sujeitos (Jesus, 2024). Desse modo,

o legado freireano não se restringe ao passado, mas se projeta como caminho de resistência e transformação no presente.

A dimensão política da pedagogia de Freire exige que os educadores assumam uma postura crítica diante das injustiças e desigualdades sociais. Educar, nessa perspectiva, é um ato que desafia estruturas opressoras e convoca para a construção de um mundo mais humano. Segundo Vares e Polli (2025), essa educação comprometida com a liberdade demanda coragem para confrontar dogmas e acolher a pluralidade de saberes e existências.

A relevância do pensamento de Freire para os dias atuais se manifesta na necessidade de repensar as práticas educativas diante das demandas de uma sociedade marcada por desigualdades sociais. A educação libertadora propõe a articulação entre conhecimento e realidade, entre teoria e prática, entre escuta e fala. Assim, a contribuição de Paulo Freire permanece como referência para uma educação comprometida com a justiça social, a democracia e a humanização.

O método freireano estrutura-se na utilização de palavras geradoras, que têm origem no vocabulário cotidiano dos educandos e apresentam elevado grau de significatividade social. Essas palavras são selecionadas a partir da realidade vivida pelos sujeitos e, a partir delas, desenvolve-se o processo de codificação e decodificação. A codificação consiste em transformar a palavra em uma representação visual ou simbólica, enquanto a decodificação corresponde ao movimento pelo qual o educando interpreta esse símbolo e o ressignifica à luz de sua própria experiência (Rodrigues, 2022). Esse processo ultrapassa o simples domínio da leitura e da escrita, pois possibilita também a compreensão crítica da realidade.

Como exemplo prático da aplicação desse método, destaca-se a experiência de Angicos, realizada no Rio Grande do Norte em 1963. Na ocasião, em aproximadamente quarenta horas, cerca de trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados. O sucesso da experiência esteve diretamente relacionado à escolha de palavras geradoras vinculadas ao universo dos educandos, como “tijolo”, “enxada” e “trabalho”, que faziam parte de seu cotidiano (Santos; Souza; Silva, 2024).

A partir dessas palavras, os educandos não apenas aprenderam a ler e escrever, mas também passaram a discutir suas condições de vida, as relações de trabalho e as estruturas sociais que influenciavam sua realidade. Desse modo, o processo de alfabetização tornou-se simultaneamente um processo de conscientização, reafirmando o caráter político e transformador da proposta freireana (Costa; Amaral, 2023). Essa experiência evidencia como uma pedagogia fundamentada no diálogo e na realidade dos sujeitos pode promover não apenas

a aprendizagem da linguagem escrita, mas também o desenvolvimento da consciência crítica e da participação social.

Dessa forma, percebe-se que o diálogo, a conscientização e a autonomia se articulam de maneira indissociável, sendo mediadas pelos temas geradores que conectam a realidade dos educandos à construção ativa do conhecimento. Nesse processo, a alfabetização deixa de se limitar ao domínio técnico da leitura e da escrita e passa a constituir-se como prática de reflexão crítica sobre o mundo vivido. Assim, a proposta freireana fortalece a participação ativa dos sujeitos e mantém em movimento contínuo a reflexão e a transformação da prática educativa, abrindo espaço para novas problematizações e aprendizagens.

Nesse sentido, compreender os fundamentos e o método da pedagogia freireana torna-se essencial para refletir sobre a dimensão política da educação e sobre o papel do educador na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica e social.

3.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NA PERSPECTIVA FREIREANA

Para Paulo Freire, toda educação é um ato político. Essa afirmação central em sua obra revela que o processo educativo não é neutro ou isento de intenções, mas carregado de valores, ideologias e escolhas que refletem projetos de sociedade. Educar é, portanto, um exercício de poder, no qual se escolhe entre colaborar com a manutenção do status quo ou contribuir para a transformação social. Como o próprio Paulo Freire (1996b, p. 51) afirma, “Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser”. O autor ainda afirma que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (Freire, 1996b, p. 53).

A pedagogia do oprimido, conceito que intitula uma de suas principais obras, é a expressão máxima desse posicionamento político. Trata-se de uma proposta de educação comprometida com a emancipação das classes populares, historicamente marginalizadas e excluídas dos espaços de poder. Em vez de reproduzir as desigualdades sociais, a pedagogia freireana propõe romper com a lógica de opressão, oferecendo aos educandos a possibilidade de desenvolverem uma consciência crítica que os capacite a compreender e transformar sua realidade (Freire, 1987; Torres, 2010).

Nesse sentido, a educação libertadora é uma prática contra-hegemônica, pois desafia as estruturas de dominação e denuncia as injustiças sociais, culturais e econômicas que afetam a vida das pessoas. A escola, longe de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, torna-se um espaço político, onde diferentes visões de mundo se confrontam, se articulam e se constroem. Como lembra Giroux (1997, p. 89), “a pedagogia crítica exige que se reconheça a escola como uma esfera pública onde o conhecimento e o poder estão em constante disputa”. A neutralidade, portanto, é impossível e até mesmo indesejável, já que omitir-se diante das desigualdades é, na prática, uma forma de sustentá-las.

A atuação docente, sob esse prisma, também é política. O educador precisa estar consciente de seu papel como agente formador de sujeitos críticos e cidadãos ativos. Isso exige uma postura ética, comprometida com a liberdade, com a democracia e com os direitos humanos. Como aponta Freire (1996b, p. 51), ensinar exige reconhecer que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. O educador freireano não deve se colocar acima do aluno, como autoridade indiscutível, mas sim ao seu lado, como parceiro no processo de construção do conhecimento e da cidadania.

É importante destacar que essa dimensão política da educação, conforme defendida por Freire, não se confunde com doutrinação ou partidarismo. O autor deixa claro que educar politicamente não é impor uma ideologia, mas sim possibilitar que os alunos desenvolvam autonomia de pensamento, senso crítico e capacidade de fazer escolhas conscientes. Como ressalta Gadotti (2001, p. 54), “a educação política freireana é emancipadora, pois não entrega respostas, mas instiga o sujeito a buscar suas próprias”.

A escola, portanto, assume o papel de espaço de formação integral do ser humano, em suas dimensões cognitivas, éticas, culturais, emocionais e políticas. Ela contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também para a formação de sujeitos que compreendam a complexidade do mundo, que saibam dialogar, respeitar a diversidade e lutar por justiça social (Arroyo, 2014).

Ao reconhecer que educar é um ato político, Paulo Freire amplia o papel da educação para além das salas de aula e do currículo formal. A educação torna-se um instrumento de transformação social, capaz de romper com os ciclos de exclusão, de promover equidade e de fortalecer a democracia. Assim, a Pedagogia do Oprimido não é apenas uma proposta didática, mas um projeto ético e político de mundo, que aposta no potencial humano de sonhar, resistir e reinventar a realidade (Freire, 1987).

O papel do educador na pedagogia de Paulo Freire é o de mediador do conhecimento, um facilitador do processo de aprendizagem. Ele não é o dono da verdade, mas alguém que

compartilha saberes, escuta os educandos e os desafia a pensar criticamente. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 55), “Nosso papel [do educador] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Nessa Perspectiva, Silva, Souza e Costa (2020, p. 10-11), argumentam que:

Essa educação é prática essencial para o aluno reconhecer-se naquele espaço, naquela temporalidade e assim construir uma capacidade crítica e investigativa, que seja capaz de libertar o indivíduo de suas amarras socialmente impostas. É uma pedagogia na busca de promover a horizontalização de classes à medida que as menos favorecidas passam a terem suas vozes proferidas e consideradas.

O educador freireano deve ser coerente com sua prática, comprometido com a ética, com a justiça social e com o diálogo. Ele precisa estar atento ao contexto histórico e cultural de seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos de saber e de experiência. Nesse sentido, Oliveira (2024, p.1) argumenta que “sob a ótica freiriana, o professor precisa buscar trabalhar no aluno a sua capacidade crítica e autônoma, estimulando que ele se liberte através dos conhecimentos adquiridos e utilize-os para tomar decisões e participar ativamente da sociedade”.

Complementando essa visão, Saul (1993) ressalta que o educador deve ser sujeito de sua prática, cabendo a ele criá-la e recriá-la continuamente. Para isso, a formação docente precisa instrumentalizá-lo de modo que reflita sobre seu cotidiano e, assim, repense constantemente sua ação pedagógica. Essa formação deve ser permanente e sistematizada, já que a prática educativa está em constante construção e reconstrução. Ademais, o exercício pedagógico exige a compreensão de como se dá o processo do conhecimento, sendo indispensável a existência de programas de formação que contribuam para a reorientação curricular. Tais programas devem estar pautados na identidade da escola que se almeja, suprir lacunas de formação básica dos educadores e possibilitar a apropriação dos avanços científicos que favoreçam a qualidade do processo educativo.

Segundo Paulo Freire (1996b), a atuação do educador se inicia em sua capacidade não apenas de aprender, mas de apreender a essência do objeto de estudo, de modo a possibilitar a reconstrução de aprendizagens equivocadas. Oliveira e Santos (2022, p. 11) explicam que essa habilidade mencionada por Paulo Freire consiste na:

capacidade de não somente adaptar, mas transformar a realidade para que nela se possa intervir, possibilitando a aprendizagem e o reconhecimento do aprender como uma aventura que leva ao construir, reconstruir, constatar para mudar, muito mais que a mera reprodução de uma lição é algo que apresenta risco e que necessita ter a abertura ao risco.

Esse entendimento reforça a perspectiva freireana de que a educação deve ultrapassar os limites da simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo ativo e transformador. Aprender, nesse sentido, não se reduz a um ato de adaptação, mas implica a possibilidade de criação, reconstrução e intervenção crítica na realidade, reconhecendo o aprender como uma aventura que envolve riscos e exige abertura para o novo. Como destaca Freire (1996b), embora não se deva desconsiderar a especificidade da tarefa do professor, é papel fundamental do educador contribuir de forma positiva para que o educando se torne o artífice de sua própria formação, contando com a mediação necessária no processo de aprender. O autor (1996b) ainda destaca que se reconhece como um professor progressista, defendendo que, mesmo diante das interferências culturais, o poder também emana do conhecimento e da prática docente.

Complementando essa visão, Oliveira e Santos (2022) ressaltam que compreender a apreensão da realidade implica reconhecer a educação como uma manifestação de poder, justamente por ser de natureza ideológica. Essa ideologia pode se configurar como uma armadilha que fragiliza o professor, na medida em que se vincula à ocultação da verdade dos fatos por meio de uma linguagem que disfarça a realidade, tornando-a difícil de ser percebida e levando o docente a uma espécie de miopia crítica. Ainda segundo os autores(as) (2022), quando o saber docente não é problematizado, ele se torna ingênuo. Por isso, ensinar a partir de uma perspectiva politicamente ativa, que considere o processo educativo como espaço de responsabilidade por mudanças sociais, exige que o professor realize uma reflexão crítica sobre sua própria prática.

Dessa forma, Freire (1996b, p.55), complementa essa perspectiva, afirmando que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, para que a prática docente seja crítica, é necessário que o discurso teórico que fundamenta a reflexão crítica seja suficientemente concreto, de modo que se integre à prática. Segundo Freire (1996b), não se deve separar teoria e prática, pois a reflexão educativa precisa estar enraizada na experiência cotidiana do educador e do educando.

As relações entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos, envolvem o reconhecimento do indivíduo como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. Para Freire (1996b), o saber manifestado no gesto de reconhecimento e assunção da cultura em que o indivíduo está inserido constitui um ato de transformação na formação, tornando-a verdadeira, pois não se limita à repetição e se desdobra em curiosidade epistemológica. O autor destaca ainda que as práticas educativas e os saberes

proporcionam autonomia ao professor, estimulando a superação de uma visão míope da realidade e permitindo uma postura crítica diante das ideologias elitistas. Contudo, a implementação de uma prática educativa consistente encontra dificuldades em uma sociedade multicultural, que não recebe suporte adequado do poder público e não garante igualdade de oportunidades na educação, dificultando a integração de grupos marginalizados e excluídos (Moreira; Candau, 2003). Nesse contexto, Oliveira e Santos (2013) ressaltam que o papel do educador exige consciência crítica sobre suas práticas, compreendendo que os indivíduos não são determinados apenas por poderes dominantes, mas também não estão completamente livres de condicionamentos de ordem genética, cultural, social, histórica, de gênero ou de classe.

Diante desse panorama, evidencia-se que a educação, segundo a perspectiva freireana, transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço de construção ética, política e social, no qual educadores e educandos se tornam coautores do conhecimento. A prática docente crítica exige do professor reflexão constante sobre sua ação, sensibilidade para compreender os condicionamentos culturais e sociais dos alunos e capacidade de mediar aprendizagens que promovam autonomia e consciência crítica. Ao mesmo tempo, a complexidade da sociedade multicultural impõe desafios que demandam políticas públicas inclusivas e estratégias pedagógicas capazes de integrar os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a atuação do educador não se limita à sala de aula, mas se estende à transformação das relações sociais e à promoção de um aprendizado que reconhece o potencial de cada indivíduo de intervir e modificar a realidade, reforçando a ideia de que educar é, em última instância, um ato político e humanizador.

3.4 ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Embora tenha sido elaborada a partir de experiências vividas nas décadas de 1960 e 1970, a pedagogia de Paulo Freire permanece não apenas relevante, mas urgente diante dos desafios contemporâneos enfrentados por educadores e educandos em todo o mundo. O século XXI é marcado por profundas transformações tecnológicas, sociais, políticas e econômicas, que exigem da educação muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Em um cenário de intensas desigualdades, polarização política, exclusão social e crise de valores democráticos, os princípios da educação libertadora se revelam como um farol ético e pedagógico para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária. Como

destaca Gadotti (2001, p. 77), “a pedagogia freireana continua sendo um guia para educadores que buscam a emancipação e a cidadania crítica”.

A atualidade da pedagogia freireana está, em grande medida, na sua capacidade de reconhecer o ser humano como sujeito histórico e inacabado, em constante processo de construção de si e do mundo. Freire (1996b, p. 26) afirma que “ensinar exige a consciência do inacabamento”, lembrando que a educação deve ser entendida como ato de amor e coragem, de escuta e respeito à diversidade. O verdadeiro papel do educador é mediar o diálogo entre os saberes populares e os saberes acadêmicos, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Arroyo, 2014).

Em tempos de crise política e institucional, nos quais a democracia é frequentemente ameaçada por discursos autoritários, negacionistas e excludentes, a proposta freireana se destaca por sua defesa intransigente da liberdade, do pensamento crítico e da participação cidadã. Para Giroux (1997, p. 89), “a pedagogia crítica é uma prática política que visa fortalecer a democracia, questionando relações de poder e criando espaços de resistência”. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço técnico de transmissão de conteúdos e se assume como espaço político e cultural, onde se disputam narrativas, se formam identidades e se constroem sentidos sobre o mundo.

A valorização do diálogo, elemento central da pedagogia freireana, ganha especial importância num contexto em que a desinformação e o ódio circulam com facilidade, sobretudo nas redes sociais. O diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos (Freire, 1987). Em uma sociedade cada vez mais marcada pela intolerância e pela indiferença, o exercício do diálogo se torna um ato revolucionário, capaz de restaurar vínculos humanos e fortalecer o senso de comunidade.

Outro aspecto que atesta a atualidade da educação libertadora é seu compromisso com a justiça social. Paulo Freire entendia a educação como um instrumento de transformação da realidade e de superação das desigualdades estruturais. Hoje, quando milhões de crianças e jovens continuam sem acesso a uma educação de qualidade, quando a evasão escolar cresce e quando as escolas ainda reproduzem preconceitos de classe, raça e gênero, a Pedagogia do Oprimido oferece caminhos para um ensino verdadeiramente emancipador e inclusivo (Torres, 2010).

Essa pedagogia também se mostra extremamente pertinente diante das novas pautas e movimentos sociais que emergem e se fortalecem no século XXI. A luta antirracista, por exemplo, encontra eco na pedagogia freireana ao propor a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como parte fundamental do currículo escolar. A crítica à

desigualdade de gênero e à homofobia também se alinham ao pensamento de Freire, na medida em que ele defende uma educação que respeite a pluralidade dos sujeitos e combata toda forma de opressão (Arroyo, 2014; Hooks, 2013).

Além disso, a educação libertadora se aproxima das propostas da educação decolonial, que busca superar os efeitos da colonização do saber e do ser, promovendo a valorização dos conhecimentos tradicionais, comunitários e ancestrais. Paulo Freire (1987) já antecipava, em sua prática com adultos analfabetos no Nordeste brasileiro, a importância de construir uma educação enraizada no território, na cultura e na linguagem das populações oprimidas. Nesse sentido, sua pedagogia continua sendo uma referência fundamental para os educadores que atuam em contextos populares, periféricos e marginalizados (Mignolo, 2007).

A educação ambiental e socioambiental também dialoga com a perspectiva libertadora, pois compartilha da ideia de que o sujeito deve ser capaz de refletir criticamente sobre sua inserção no mundo, suas responsabilidades éticas e sua capacidade de intervenção. O cuidado com o meio ambiente, a luta por sustentabilidade e a defesa dos direitos das futuras gerações são práticas educativas que encontram respaldo na visão de mundo freireana, que valoriza a vida em sua totalidade e diversidade (Gadotti, 2008a).

No campo da tecnologia, outro desafio contemporâneo, a pedagogia de Paulo Freire continua sendo um referencial importante. Ao contrário da apropriação alienante dos recursos digitais, Freire defenderia o uso crítico e criativo das tecnologias, colocando-as a serviço da construção do conhecimento, da colaboração entre os sujeitos e da democratização do acesso à informação. Como lembra Kenski (2012, p. 45), “a tecnologia deve ser apropriada pedagogicamente para promover a emancipação, e não a alienação”. A inclusão digital, nesse contexto, não pode se dar sem inclusão social e sem consciência crítica sobre os impactos da tecnologia na sociedade.

Por fim, é preciso destacar que a pedagogia freireana não oferece respostas prontas para todos os dilemas da educação contemporânea. Ao contrário, ela nos convida a formular perguntas, a duvidar das verdades absolutas e a reinventar constantemente nossa prática pedagógica à luz das mudanças do mundo. Como afirma Freire (1996b), a curiosidade ingênua, se criticamente assumida, se torna curiosidade epistemológica. Seu legado está na inquietação permanente, no chamado à reflexão e à ação transformadora, na aposta no ser humano como portador de esperança, de sonho e de projeto.

Os fundamentos da educação libertadora, propostos por Paulo Freire, representam uma ruptura com os modelos autoritários e reprodutores da ordem vigente. Trata-se de uma pedagogia profundamente comprometida com a emancipação humana, a justiça social e a

construção de uma sociedade democrática. Ao valorizar o diálogo, a práxis, a autonomia e a conscientização, a educação libertadora oferece ferramentas teóricas e metodológicas para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. Mais do que uma metodologia, ela é uma filosofia de vida, que nos convida a acreditar na capacidade humana de sonhar, resistir e transformar.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA FREIREANA E SUA ATUALIDADE

4.1 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OS FRUTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

Antes de pensarmos nos frutos da pedagogia de Paulo Freire, é necessário compreender o que significam Educação e Transformação Social na visão desse educador, que dedicou sua vida ao ensino e à formação da consciência crítica dos discentes. Freire defendia uma educação acessível a todos, capaz de promover a liberdade, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Reis (2022, p. 5), “Paulo Freire vê na educação um caminho que conduzirá a uma sociedade que tenha pleno desenvolvimento da democracia, em que é necessário o aprimoramento da consciência crítica”. Para a aquisição dessa consciência, entende-se que o processo ocorre em etapas: inicia-se pela consciência primária, voltada apenas à sobrevivência, e evolui para a consciência mágica, na qual o indivíduo relaciona sua vida a forças superiores, deuses e mitos, mas ainda não está aberto à ciência. Através dos processos educacionais, as pessoas podem se libertar das limitações ideológicas e alcançar a consciência crítica, sendo o professor um mediador nesse percurso. Esse processo possibilita que os indivíduos construam respostas lógicas sobre o mundo, desenvolvam criticidade em relação às práticas democráticas e exercitem a cidadania (Reis, 2022).

Além disso, Silva (2024) destaca que, para Freire, a conscientização representa o despertar do indivíduo para compreender as condições sociais, políticas e econômicas que o cercam, impulsionando-o a agir coletivamente na busca por transformações que superem situações de opressão.

Nessa perspectiva, para Viana (2023, p. 1):

Uma educação transformadora é capaz de promover mudanças por meio da leitura do espaço; o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos; é oportunizar a reflexão sobre o papel de sujeitos de nossa História, mobilizando para os caminhos de acesso ao conhecimento, associada a cultura, leitura crítica da realidade, desafiando-nos para que percebamos que o mundo pode ser mudado, transformado, reinventado.

Essa visão de educação como força de mudança evidencia que o ensino, quando pautado no diálogo e na reflexão crítica, tem o poder de transformar realidades individuais e coletivas. Essa concepção ultrapassou os limites das salas de aula e inspirou movimentos pedagógicos em

diversas partes do mundo. A pedagogia freireana ultrapassou as fronteiras brasileiras, inspirando práticas educacionais transformadoras em diferentes países e contextos sociais.

Desse modo, os frutos da pedagogia freireana tornaram-se evidentes em iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, em práticas educativas voltadas à emancipação dos sujeitos e em políticas públicas que incorporam a noção de educação como instrumento de transformação social. Nesse sentido, para Oliveira (2012, p. 512)

Sua proposta de alfabetização de adultos tem de ser vista como resultado da experimentação de uma filosofia preocupada com uma educação que pudesse ajudar “o homem analfabeto a se sentir capaz de superar as suas atitudes mágicas diante de sua realidade”.

O autor destaca que a proposta freireana de alfabetização busca justamente capacitar o analfabeto a superar leituras mágicas e ingênuas de sua própria realidade, promovendo autonomia e capacidade de interpretação crítica. De modo complementar, Dussel (1998) assinala que a Pedagogia do Oprimido parte da condição extrema de marginalização em que se encontram muitos excluídos; por isso, entende-se que são esses sujeitos, historicamente privados de acesso à educação, que mais necessitam de intervenções formativas que propiciem sua inclusão e empoderamento.

Essa inter-relação entre o despertar da consciência crítica e a superação da marginalização estrutura o conceito central da metodologia freireana: a práxis. O processo pedagógico, portanto, não se limita à transmissão de conteúdo, mas se consolida na ação-reflexão-ação, onde o diálogo entre educandos e educadores (a dialogicidade) se configura como o instrumento primordial para a problematização da realidade.

Mendonça (2021) reforça a dimensão político-social dessa ação ao lembrar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne pessoas cujas trajetórias frequentemente implicam a negação de direitos. O conhecimento dessas trajetórias é condição essencial para a elaboração de currículos e projetos pedagógicos que respondam às necessidades concretas desses estudantes e fomentem sua plena participação cidadã.

Neste sentido, a pedagogia freireana manifesta-se em iniciativas comunitárias, movimentos sociais e políticas públicas que enfatizam o diálogo, a leitura crítica da realidade e a ação coletiva, confirmando seu papel como instrumento de transformação social. A pedagogia de Freire transcende a simples alfabetização, abrangendo áreas para além do contexto educacional urbano e articulando-se com disciplinas variadas. Nessa perspectiva, para Oliveira e Marques (2023, p. 97):

Sobre o ensino de Geografia no campo, especificamente para a educação de jovens e adultos no meio rural, a Pedagogia do Oprimido e o conceito de lugar são instrumentos para a construção social dos sujeitos com o desenvolvimento do pensamento crítico. Entendemos que a melhor forma de levar os sujeitos à percepção de seu mundo concreto passa pela percepção de sua realidade, enquanto camponês, que subsiste através do seu trabalho como os pequenos agricultores, com distintas realidades e frente a enormes desafios cotidianos.

Serra (2019) complementa a perspectiva de Oliveira e Marques (2023) e Mendonça (2021) ao argumentar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada a garantidora do direito à educação escolar para milhões de jovens e adultos trabalhadores. Sua efetivação exige que as políticas públicas e o trabalho pedagógico respeitem e considerem as necessidades desses sujeitos, cuja condição de trabalhadores impõe outros modos de proceder. Neste contexto, o ensino de Geografia no campo, especificamente para a EJA rural, utiliza a Pedagogia do Oprimido e o conceito de lugar como instrumentos para a construção social e o desenvolvimento do pensamento crítico. Entende-se que a melhor forma de levar os sujeitos à percepção de seu mundo concreto passa pela compreensão de sua realidade enquanto camponês, que subsiste através de seu trabalho, com distintas realidades e enfrentando enormes desafios cotidianos (Oliveira; Marques, 2023).

Além disso, a obra de Freire transcendeu as barreiras brasileiras, sendo sua pedagogia aplicada em diversos países. A difusão internacional de seu método é atestada por Maciel e Rocha (2023), cuja pesquisa, debruçada sobre o acervo da Associação Tchiweka de Documentação, trouxe à luz uma correspondência do Centro de Estudos Angolanos (CEA), datada de 02 de maio de 1969, e endereçada a Rui de Sá (Dibala).

O conteúdo desta missiva detalhava e aprovava a metodologia do "Método Paulo Freyre" (sic) (Maciel; Rocha, 2023, p. 6), enfatizando a capacidade de mobilização inerente aos vocábulos geradores (palavras-chave) quando estes possuíam uma carga afetiva potente para a comunidade-alvo da alfabetização. Segundo a análise dos pesquisadores, apesar de serem extraídos do cotidiano do grupo, a seleção desses vocábulos era estratégica, pois deveriam possuir um elevado apelo político. Além disso, a didática exigia que cada palavra fosse complementada por desenhos que servissem não apenas para evocá-la, mas também para impulsionar o debate e a expansão de temas de natureza política, ideológica e revolucionária (Maciel; Rocha, 2023).

Além disso, Maciel e Rocha (2023, p. 6) argumentam que o alinhamento ideológico foi o ponto-chave da colaboração de Freire com a África: "[...] A aproximação entre o pensamento freireano e os movimentos de independência de países africanos residiam justamente na crítica

ao modelo opressivo, imposto pelo colonizador e pelo capitalismo." Essa crítica ao modelo opressor constitui o conceito central que enfatiza a necessidade de superar a acomodação e de romper com a naturalização do status quo nos âmbitos social, político, econômico e cultural (Guimarães; Sumbo, 2021).

A pesquisa de Maciel e Rocha, também apresenta outros documentos angolanos, segundo os autores (2023, p.7) “[...] encontramos no Fundo Arquivo Lúcio Larada Associação Tchiveka de Documentação, além da citada carta, documentos de integrantes do Movimento Popular de Libertação de Angola (Mpla)”. O documento angolano de 3 de janeiro de 1973, composto por seis páginas datilografadas e intitulado “Alfabetização”, apresenta uma proposta metodológica que reconhece explicitamente a influência do método de Paulo Freire na organização dos materiais didáticos e na condução da Campanha Nacional de Alfabetização de Angola. Nele, afirma-se que o trabalho se fundamentava no método freireano, substituindo relações verticalizadas e autoritárias entre professor e aluno por um diálogo horizontal, pautado na simpatia, no amor, na criação conjunta e na concepção de que ambos aprendem no processo. O documento ainda menciona resultados expressivos atribuídos ao método, destacando a rápida alfabetização de centenas de trabalhadores brasileiros. Além disso, enfatiza que os efeitos imediatos da abordagem freireana iam além do aumento no número de alfabetizados, produzindo também uma experiência coletiva de educação. Ao mesmo tempo, o texto reconhece como desafio a necessidade de desenvolver, entre os colaboradores da campanha, um autêntico espírito de diálogo horizontal entre alfabetizadores e alfabetizados (Maciel; Rocha, 2023).

Outra experiência que evidencia os frutos contemporâneos da pedagogia freireana é o Programa MOVA-Brasil, cuja concepção dialoga diretamente com os princípios de Paulo Freire. Gadotti (2008b) afirma que o MOVA não é apenas um programa de alfabetização, mas a reafirmação histórica do projeto político-pedagógico inaugurado por Paulo Freire, fundado na educação popular como prática de libertação. Para o autor, o MOVA representa uma ruptura consciente com qualquer forma de alfabetização domesticadora, porque reconhece os educandos como sujeitos de direitos e como protagonistas de sua própria história. Em vez de tratar a leitura e a escrita como habilidades técnicas isoladas, o movimento as integra à luta pela cidadania, à organização comunitária e ao acesso efetivo aos bens sociais e culturais. Por isso, Gadotti enfatiza que o MOVA reinstala, no coração da política educacional, a dimensão ética e política da pedagogia freireana: formar pessoas que leiam o mundo para transformá-lo.

Nessa perspectiva, Silva (2012) apresenta o histórico do MOVA-Brasil e os benefícios por ele gerados, complementando a visão de Gadotti, ao relatar que, em 2013, o projeto

completou dez anos de existência, tendo beneficiado aproximadamente 200 mil alfabetizandos e cerca de 8 mil alfabetizadores. Entre suas principais conquistas, destaca-se a formação contínua de articuladores locais, membros da própria comunidade responsáveis pelo acompanhamento direto dos alfabetizandos. A alfabetização, nesse sentido, torna-se um processo de fortalecimento da autonomia, de reconstrução da autoestima coletiva e de participação ativa nos rumos da sociedade, elementos que constituem, para Gadotti, o núcleo irrenunciável da herança freireana no Brasil contemporâneo.

Além disso, ao analisar o MOVA como desdobramento contemporâneo da pedagogia freireana, Gadotti evidencia que a educação popular não se restringe ao espaço escolar, mas se projeta na organização coletiva, na consciência política e na mobilização social das classes trabalhadoras. Essa dimensão ampliada da educação aparece também em processos históricos influenciados pelo pensamento de Freire, como observa Furtado e Engelmann (2021, p. 1):

O pensamento de Paulo Freire contribuiu no final da década de 1970 para o surgimento de organizações importantes, como instrumento da classe trabalhadora, como o MST na retomada da luta pela terra, mas também da CUT [Central Única dos Trabalhadores], como um sindicalismo combativo.

Entre as organizações influenciadas pelo pensamento freireano, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) destaca-se por incorporar a pedagogia de Paulo Freire não apenas como referência teórica, mas como fundamento de sua prática educativa, política e organizativa. Nesse movimento, a educação assume caráter formativo e emancipador, articulando consciência crítica, luta social e transformação da realidade vivida pelos trabalhadores rurais. Para Pires (2012, p. 84):

Paulo Freire e a sua teoria continuam vivos nas práticas educativas do MST. O MST pôs “em movimento” a sua proposta dando fundamento a dinâmica pedagógica e organizativa que o diferencia dos demais movimentos sociais. Na sua organicidade, o MST educa, paralelo à luta pela terra e pela transformação da sociedade, pois os seus espaços de atuação são pedagógicos, sejam eles a organicidade interna, as mobilizações, os enfrentamentos a ordem estabelecida. [...] A Pedagogia da luta pela terra implementada pelo MST leva o sem-terra à reflexão tendo como conteúdo a situação de opressão e desigualdade em que vive o trabalhador rural e a possibilidade de superação dessa situação, através da luta pela conquista da terra de trabalho e de todos os direitos sociais do trabalhador.

A autora evidencia que o MST não se limita à mobilização social ou à luta pela terra, mas constrói espaços educativos profundamente inspirados na pedagogia freiriana,

transformando a ação coletiva em aprendizado crítico e emancipador. Assim como Freire propôs uma educação voltada à conscientização e à problematização da realidade, o MST promove a reflexão sobre as condições de opressão vivenciadas pelo trabalhador rural, incentivando a análise crítica e a ação transformadora (Pires, 2012). A contribuição pedagógica de Freire para a constituição da escola no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vai além do estabelecimento de uma identidade coletiva. Sua teoria incentiva o educando a assumir sua condição de Sem Terra, pois é a partir desse reconhecimento que se desenvolve a consciência de classe. Esse processo de assunção do papel do sujeito dentro do Movimento e do seu pertencimento ao grupo ocorre tanto no ambiente da escola quanto na dinâmica geral do Movimento, sendo impulsionado pela educação e pela pedagogia adotadas na formação do sujeito Sem Terra (Brito et al., 2016).

Ao integrar educação e luta social, o movimento materializa a pedagogia freiriana, mostrando que o processo educativo é inseparável da prática política e da busca por justiça social, consolidando-se como um exemplo concreto de como a teoria de Freire se manifesta na organização e na formação de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade.

Nesse mesmo horizonte de transformação social, Furtado e Engelmann (2021, p. 1) destacam que:

[...] ao ser criado pelos(as) trabalhadores(as) sem-terra do país, nos anos finais da ditadura civil-militar no Brasil, surgindo oficialmente em 1984, o MST passa a adotar o método de educação popular de Paulo Freire para a educação e nos processos de formação da base Sem Terra.

Elas explicam que essa escolha pedagógica levou o movimento a organizar escolas do campo e processos formativos que valorizam a cultura e a realidade camponesa, articulando educação, autonomia e luta social. As autoras acrescentam que o MST implantou centros de formação fundamentados no “Método Paulo Freire”, entre eles o Centro de Formação Paulo Freire, em funcionamento desde 1998, no assentamento Normandia, em Caruaru (PE) (Furtado; Engelmann, 2021).

Os desdobramentos analisados evidenciam o vigor da pedagogia freireana, a qual se estabelece como uma matriz estruturante na formação política e educativa das classes trabalhadoras. Este legado reafirma, de maneira contundente, seu papel central como via de emancipação e, consequentemente, de transformação social.

4.2 A PEDAGOGIA FREIREANA NO SÉCULO XXI

A permanência da pedagogia freireana no século XXI não decorre de um “culto” a um autor clássico, mas da capacidade de seu arcabouço teórico de ler a historicidade das relações de poder e de recolocar a educação no terreno da ética e da política, sem reduzir o ensino a uma técnica neutra. Ao defender que toda prática educativa carrega escolhas e interesses, Freire sustenta uma concepção de formação que recusa a adaptação passiva e aposta na conscientização como leitura crítica do mundo, hoje atravessado por plataformas, algoritmos e disputas informacionais (Freire, 1987).

Quando Freire discute o ato de ler, ele amplia a noção de leitura para além da decodificação, articulando texto e contexto como dimensões inseparáveis, o que ganha densidade particular no cenário contemporâneo, no qual a circulação de conteúdos se acelera e a experiência social é mediada por telas. Nessa perspectiva, para Freire (1989, p. 9):

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A alfabetização não pode se limitar ao domínio mecânico de técnicas de escrita, mas deve, em um esforço de conscientização, envolver a compreensão crítica da realidade. Como sustenta Freire (1967, p. 111):

A alfabetização é mais que o domínio psicológico e lógico das técnicas de ler e de escrever. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É uma comunicação gráfica. É, em última análise, a tomada de consciência do mundo e a inserção crítica nele'.

Essa concepção de alfabetização crítica ganha novas implicações no contexto contemporâneo. No entanto, a atualidade da pedagogia freireana no século XXI não se limita ao enfrentamento da desinformação. As transformações provocadas pela cultura digital, pela intensificação dos fluxos informacionais e pelas novas formas de sociabilidade mediadas por tecnologias reconfiguram as condições em que a educação se realiza. Nesse cenário, marcado

por disputas narrativas, aceleração comunicacional e desafios à própria ideia de verdade pública, o pensamento freireano permanece relevante justamente por oferecer instrumentos críticos para compreender essas dinâmicas e situar o educando como sujeito ativo na leitura e interpretação do mundo contemporâneo.

Essa atualização não significa abandonar o núcleo libertador, mas deslocar a análise para novos dispositivos de opressão, entre os quais se destacam a desinformação sistemática e o uso político das *fake news*. No ambiente de conectividade permanente, a mentira não circula apenas como erro, e sim como estratégia de poder que coloniza percepções e cria “realidades” prontas, dificultando a formação de juízos autônomos. É nesse ponto que a pedagogia crítica encontra o debate contemporâneo sobre *fake news*, exigindo práticas educativas que confrontem a naturalização do engano e reconstruam critérios públicos de verdade (Habowski; Conte, 2020).

No campo do letramento digital de adultos, a abordagem freireana oferece uma lente especialmente produtiva porque recoloca a experiência do educando no centro, reconhecendo saberes prévios, trajetórias de exclusão e formas concretas de participação social. Ao tratar o letramento digital como prática social, e não como mera proficiência instrumental, a formação passa a incluir leitura crítica de fontes, verificação de informações e análise de intenções discursivas, compondo um repertório que reduz vulnerabilidades à manipulação informacional (Silva, 2023).

Freire recusa a redução do ensino a uma técnica neutra, pois compreende que a prática educativa carrega, em sua essência, escolhas e interesses que moldam a percepção do real. Sobre essa natureza política do ato educativo, Freire (2013, p. 23) destaca:

Minha segurança se funda na convicção de que não há, nem jamais houve, prática educativa em espaço-tempo nenhum que não fosse política. A neutralidade da educação é uma afirmação daqueles que, por razões óbvias, não querem o risco da clareza. É a afirmação daqueles que, em última análise, temem a liberdade. No momento em que a educação se pretende neutra, ela está servindo aos interesses dos que detêm o poder, pois a neutralidade é a melhor forma de esconder as escolhas ideológicas que sustentam o status quo.

Ao defender que toda prática pedagógica é um ato de posicionamento, a pedagogia libertadora aposta na conscientização como leitura crítica do mundo atravessado por plataformas, algoritmos e disputas informacionais. É preciso, portanto, que o educando se torne sujeito da própria história diante das telas, superando a mera recepção de dados para alcançar a inteligência dos processos que os produzem (Medeiros, 2021).

A desinformação, porém, não atua somente sobre “fatos” isolados, pois também fabrica estigmas e identidades negativas, convertendo grupos e ideias em inimigos simbólicos. No caso do próprio Paulo Freire, circulam falsificações que o associam a doutrinação ou a uma suposta “ameaça” moral, numa operação típica de disputa cultural que tenta interditar pedagogias críticas e enfraquecer projetos democráticos de educação. Enfrentar esse movimento, numa perspectiva libertadora, implica analisar a produção social da mentira e revelar seus interesses, ao mesmo tempo em que se sustenta o diálogo como método e como postura ética (Ferreira, 2023).

Nessa conjuntura, “ler o mundo digital” envolve reconhecer que a infraestrutura comunicacional não é neutra, pois algoritmos selecionam visibilidades, plataformas monetizam atenção e a estética das mensagens condiciona adesões rápidas. A pedagogia freireana, ao insistir na problematização, oferece um caminho didático consistente para transformar o *feed* em objeto de estudo, perguntando como se constrói a credibilidade, quais emoções são acionadas e por que determinados conteúdos se tornam virais. Essa perspectiva dialoga com a ideia de tema gerador em ambientes imersos por algoritmos, na medida em que as contradições vividas no cotidiano digital podem orientar investigações coletivas e aprendizagens significativas (Medeiros, 2021).

Do ponto de vista metodológico, a educação libertadora não se limita a denunciar, porque organiza práticas que deslocam o estudante da posição de consumidor de conteúdo para a de produtor crítico, capaz de reconstruir narrativas, comparar fontes e sustentar argumentos em diálogo com seus pares. Quando inspiradas em Freire, estratégias pedagógicas contemporâneas tendem a combinar criação, investigação e participação, evitando tanto a passividade quanto a reprodução de certezas prontas, já que a criticidade se forma no exercício de interpretar e decidir. Nesse quadro, criatividade e ludicidade funcionam como vias de engajamento intelectual e afetivo que favorecem a tomada de consciência e a participação ativa no combate às *fake news*, sobretudo quando se convertem em autoria e produção responsável de sentidos (Simeoni, 2023).

Justina (2023) evidencia que a formação crítica não se resolve em ações episódicas, porque a desinformação é persistente e adaptativa, exigindo continuidade formativa e institucionalização de práticas no interior da escola e em projetos articulados à comunidade. Iniciativas educativas estruturadas, como cursos e intervenções planejadas, mostram que é possível organizar percursos de aprendizagem voltados à leitura crítica da informação, criando espaços de partilha, produção coletiva e avaliação de resultados. Quando tais experiências são guiadas por uma ética dialógica, elas reforçam autonomia e responsabilidade, evitando tanto o

moralismo quanto a simplificação do problema, ao mesmo tempo em que consolidam repertórios de verificação e argumentação (Justina, 2023).

Ao mesmo tempo, a presença de Freire no século XXI é atravessada por disputas, críticas e tentativas de deslegitimação que compõem um cenário no qual a pedagogia libertadora é frequentemente tratada como ameaça política. Essa resistência não é acidental, pois uma educação que ensina a perguntar, a comparar versões e a reconhecer relações de dominação tende a contrariar projetos autoritários e a lógica de obediência, deslocando a escola para o terreno da cidadania e do debate público. Por isso, defender a atualidade de Freire não é apenas reafirmar conceitos, mas disputar sentidos de escola, currículo e democracia em um contexto de neoconservadorismo e polarização (Camacho, 2022).

Silva (2023) demonstra que, no interior das instituições escolares, o combate às *fake news* não pode ser terceirizado para “aula de informática” nem reduzido a *checklist* técnico, porque envolve linguagem, história, valores e participação social, dimensões que atravessam o currículo e a vida comunitária. Uma pedagogia freireana atualizada convida a reorganizar situações de aprendizagem a partir de problemas reais, favorecendo círculos de diálogo, análise de materiais que circulam na comunidade e construção de critérios de validação, de modo que o estudante aprenda a sustentar decisões informacionais com responsabilidade pública. Ao tratar o letramento digital como prática social situada, essa abordagem ancora-se na experiência do educando e fortalece sua capacidade de ler criticamente o mundo que o interpela diariamente.

Essa atualização também exige cautela, pois há o risco de transformar Freire em *slogan*, citando-o sem incorporar sua exigência de rigor, coerência e compromisso com os oprimidos. Quando a pedagogia libertadora se limita a palavras de ordem, ela perde potência crítica e pode ser assimilada por discursos genéricos de pensamento crítico que evitam nomear opressões concretas, produzindo consenso superficial em vez de conscientização. Em contrapartida, quando o referencial freireano é assumido como método de leitura do real, ele sustenta um trabalho pedagógico mais exigente, capaz de enfrentar as opacidades do mundo digital com análise, diálogo e práxis (Freire, 1987).

Em síntese, a pedagogia freireana no século XXI permanece pertinente porque oferece instrumentos para compreender a desinformação como disputa de poder, para tratar o letramento digital como prática social e para organizar estratégias educativas que aliem criação, criticidade e compromisso ético. Ao articular o ato de ler, a problematização do cotidiano e a centralidade do diálogo, esse referencial permite que a escola responda às novas formas de opressão informacional sem renunciar a sua função democrática e formativa, inclusive quando

reconhece que *fake news* também distorcem o próprio pensamento freireano como estratégia de ataque simbólico (Freire, 1989; Ferreira, 2023).

4.3 LIMITES, CRÍTICAS E RESISTÊNCIAS À PEDAGOGIA LIBERTADORA

A análise crítica desenvolvida neste capítulo fundamenta-se em estudos sobre a organização curricular, os processos avaliativos e a estrutura temporal da escola, buscando confrontar essas condições institucionais com os pressupostos da pedagogia libertadora. Nesse sentido, a investigação dos limites dessa proposta pedagógica requer, inicialmente, a consideração das circunstâncias históricas e sociais que marcaram sua elaboração e definiram seu público-alvo original.

O reconhecimento da relevância histórica e pedagógica da obra de Paulo Freire não exclui a necessidade de uma abordagem crítica de sua proposta metodológica, especialmente no que se refere às condições de sua formulação e ao público a que inicialmente se destinava. Formulada a partir de práticas educativas desenvolvidas em contextos populares e no âmbito da educação de jovens e adultos, a pedagogia libertadora emerge em um cenário histórico e político específico. Segundo Filho (2011), o pensamento de Paulo Freire foi constituído em um contexto histórico-político específico, marcado pela realidade do Nordeste brasileiro nas décadas de 1950 e início de 1960, período atravessado por uma crise política que teve início com a Revolução de 1930 e se estendeu até o golpe militar de 1964. Essa ancoragem histórico-social possibilita problematizar a constituição do pensamento freireano em diálogo com Haddad e Pierro (2021, p. 3), ao assinalarem que:

[...] grande parte do pensamento pedagógico de Paulo Freire foi constituído no período que antecedeu seu exílio, em 1964. Sua filosofia da educação foi sendo forjada no transcorrer das experiências de educação e cultura populares com adultos em que se engajou naquele período.

Tal vinculação histórica e metodológica contribui para compreender por que a pedagogia libertadora, ao ser deslocada para contextos escolares formais, passa a revelar tensões e limites que não decorrem de fragilidades teóricas, mas das condições institucionais distintas daquelas que marcaram sua origem.

Freire (1989) contribui para compreender por que a pedagogia libertadora encontra resistências quando transposta para o interior das instituições escolares. Ao conceber a

educação como prática histórica e política, o autor desloca o ensino para o campo das escolhas éticas que atravessam o currículo, os processos avaliativos e as relações pedagógicas, o que tende a tensionar projetos educacionais orientados pela reprodução social em detrimento da formação crítica.

É precisamente nesse deslocamento, do contexto histórico de sua elaboração para o interior dos sistemas escolares formais, que a pedagogia libertadora passa a confrontar-se com estruturas institucionais marcadas pela prescrição curricular e pela padronização dos processos avaliativos. Nesse sentido, Correa e Piotto (2012) problematizam os modelos de avaliação externa ao destacarem que tais práticas tendem a privilegiar os resultados finais dos alunos, desconsiderando as condições materiais em que o ensino se realizou e a atuação pedagógica no processo. As autoras também apontam a contradição presente na defesa de critérios avaliativos “uniformes”, que, embora coexistam com a proposta de instrumentos diversificados de avaliação interna, são aplicados de forma indistinta, inclusive com a previsão de retenção dos estudantes ao final do período letivo (Correa; Piotto, 2012).

Nesse mesmo contexto de padronização e controle dos processos educativos, para Santos et al. (2025, p. 4) “A formação deixa de considerar as necessidades humanas e culturais dos educandos, subordinando-se às exigências da economia neoliberal, que privilegia a lógica do lucro e da produtividade”. Bastos (2022), por sua vez, aponta que concepções pedagógicas que fundamentam a escola tradicional permanecem articuladas às origens históricas da instituição escolar como espaço educacional, evidenciando a continuidade de práticas e estruturas que atravessam diferentes períodos históricos. Essas configurações institucionais constituem limites concretos à pedagogia libertadora de Paulo Freire, na medida em que tensionam seus pressupostos de diálogo, de valorização do processo formativo e de consideração das condições históricas e sociais dos educandos.

No âmbito curricular, os limites à pedagogia libertadora tornam-se ainda mais evidentes quando o currículo escolar se organiza de forma descolada da realidade concreta dos educandos e orientada por racionalidades externas ao processo formativo. Santos et al. (2025, p. 3432) afirmam que “[...]um currículo descontextualizado, alinhado às demandas do capital, tende a fragmentar essa construção, afastando a prática educativa da realidade dos sujeitos”, evidenciando como tais orientações curriculares refletem estruturas de dominação presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a hierarquização das relações entre educador e educando espelha relações de poder que contribuem para a manutenção da alienação, limitando o potencial transformador da educação ao restringir a capacidade crítica dos estudantes diante de suas próprias experiências e do mundo social.

Para além das determinações sociopolíticas que atravessam o currículo, é necessário considerar os limites impostos pela própria organização interna da escola enquanto instituição. Saviani (2016) compreende o currículo como a expressão do funcionamento da escola em sua totalidade, envolvendo a seleção, a dosagem e a sequenciação do saber sistematizado no tempo e no espaço escolar. Nessa perspectiva, o currículo materializa uma racionalidade institucional orientada pela definição prévia dos conteúdos, pela organização seriada e pela distribuição controlada do tempo educativo. Tal configuração tende a restringir práticas pedagógicas que demandam flexibilidade temporal, aprofundamento reflexivo e construção coletiva do conhecimento, elementos centrais da pedagogia libertadora. Assim, os limites à proposta freireana emergem não de fragilidades teóricas, mas da incompatibilidade entre uma estrutura curricular voltada à transmissão organizada do saber escolar e uma pedagogia que pressupõe processos formativos longos, dialógicos e contextualizados. Desse modo, a escola formal, tal como historicamente organizada, impõe limites objetivos à efetivação da pedagogia libertadora, evidenciando que sua realização plena exige transformações estruturais que extrapolam o âmbito metodológico.

É precisamente nessa racionalidade institucional do currículo que se inscreve a organização seriada do ensino, responsável por materializar, no cotidiano escolar, a fragmentação do tempo educativo e a linearização dos processos formativos. Ao estabelecer etapas rígidas, tempos uniformes e critérios padronizados de progressão, a seriação escolar aprofunda os limites já impostos ao currículo, tensionando de forma direta os fundamentos dialógicos e históricos da pedagogia libertadora. Conforme analisa Jacomini (2009), a organização do ensino em séries, historicamente associada à reprovação anual, baseia-se na suposição de que os alunos de uma mesma série devem apresentar condições relativamente homogêneas, tanto no que se refere às experiências de aprendizagem quanto às capacidades intelectuais. Tal pressuposto sustenta uma lógica seletiva e normalizadora, na qual o processo educativo passa a operar mais como mecanismo de adequação dos sujeitos às exigências do sistema do que como espaço de problematização crítica da realidade, o que se distancia da concepção freireana de educação como prática de liberdade.

Essa lógica seriada encontra respaldo em uma racionalidade classificatória que organiza os sujeitos segundo relações assimétricas de ordenação. Como define Cássia (2025), a seriação constitui um tipo de relação que dispõe elementos em uma ordem linear hierarquizada, do maior ao menor, do mais ao menos, princípio que, no campo educacional, se traduz na organização dos estudantes em séries sucessivas, associadas a expectativas normativas de desempenho. Tal ordenação não apenas estrutura o percurso escolar, mas produz efeitos simbólicos e

pedagógicos duradouros, na medida em que hierarquiza saberes, ritmos e trajetórias. Essa racionalidade, ao longo do tempo, deixa de ser percebida como construção histórica e passa a ser naturalizada no interior da cultura escolar. Como observa Fernandes (2010, p. 886), “[...] a cultura da escola seriada se expressa no habitus dos agentes envolvidos no processo, no caso os docentes, mas também alunos e todos aqueles que passaram por processo de escolarização”. Desse modo, a seriação escolar configura-se como um limite estrutural à pedagogia libertadora, pois institui uma forma de organização incompatível com uma proposta educativa que pressupõe diálogo, reconhecimento das diferenças e construção coletiva do conhecimento em tempos e percursos não uniformes.

A organização do tempo escolar constitui um elemento estruturante do currículo e não pode ser compreendida como dimensão neutra ou meramente técnica do funcionamento da escola. Conforme aponta Gallego (2020), o tempo escolar integra os tempos sociais mais amplos e, ao mesmo tempo em que é por eles influenciado, passa a organizar e regular práticas, rotinas e relações no interior da instituição escolar. Nessa perspectiva, o tempo escolar pode ser entendido como “um sistema de referências que organiza as práticas de professores(as) e alunos(as)” (Gallego, 2020, p. 115), abrangendo desde o calendário letivo até a duração das aulas, os horários de entrada e saída, as interrupções, as avaliações e os ritmos de trabalho pedagógico. Tal organização não se limita a ordenar atividades, mas define prioridades, hierarquiza saberes e condiciona as possibilidades de ensino e aprendizagem. Como enfatiza a autora, o tempo escolar não é neutro, ele “forma e educa os sujeitos” (Gallego, 2020, p. 115-116), e se ancora em referências sociais, culturais, políticas e econômicas que lhe conferem sentido histórico. Assim, ao ser institucionalizado, o tempo passa a operar como dispositivo regulador do trabalho pedagógico, articulando-se diretamente às concepções de currículo, ensino e formação humana.

No modelo seriado de organização da escolarização, o tempo assume uma função ainda mais central, pois passa a ser rigidamente compartimentado e vinculado a mecanismos de controle do percurso escolar dos estudantes. Parente (2010) demonstra que a divisão da escolarização em séries anuais sustenta uma lógica que exige a compartimentação do tempo como condição para a criação de dispositivos de controle do seu “aproveitamento”. Nesse modelo, o tempo de escolarização é organizado com base em sequenciações predefinidas, condições e processos avaliativos cuja finalidade é verificar se o estudante fez um uso considerado adequado do tempo escolar, determinando sua progressão ou retenção. Como sintetiza o autor, “a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade

de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem-aproveitado” (Parente, 2010, p. 148). Essa lógica contribui para naturalizar ritmos únicos de aprendizagem e para deslocar para o aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar, quando este não se adequa aos tempos previamente definidos pela instituição. Dessa forma, reprovação, evasão e distorção idade-série não aparecem como efeitos de uma organização escolar historicamente construída, mas como falhas individuais dos sujeitos que não se ajustam à temporalidade imposta.

A rigidez temporal própria da escola seriada consolida-se historicamente como condição para a transmissão do conhecimento, sendo frequentemente apresentada como indispensável à eficácia do ensino. Parente (2010) observa que essa concepção sustenta a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas, a fixação de grades curriculares predefinidas, a imposição de horários rígidos e a elaboração de planejamentos e cronogramas igualmente inflexíveis. Tal racionalidade temporal encontra-se tão sedimentada nos sistemas escolares que sua desconstrução passa a ser percebida como ameaça à própria lógica institucional da escola, uma vez que “a lógica de organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções” (Parente, 2010, p. 144). Nesse sentido, a naturalização do tempo escolar opera como um dos limites estruturais à pedagogia libertadora, pois inviabiliza práticas educativas que exigem tempos formativos diferenciados, processos longos de reflexão e a consideração das condições históricas concretas dos sujeitos. Ao impor uma temporalidade homogênea e controlada, a escola formal tensiona os fundamentos freireanos do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento, evidenciando que os limites à pedagogia libertadora não se restringem ao currículo ou à avaliação, mas se enraízam profundamente na própria organização temporal da instituição escolar.

À luz das análises desenvolvidas, os limites da pedagogia libertadora não se explicam por insuficiências internas de sua formulação teórica, mas pela incompatibilidade estrutural entre seus pressupostos e a forma histórica de organização da escola formal. Fundamentada no diálogo horizontal, na problematização da realidade, no reconhecimento das condições históricas dos sujeitos e em processos longos de conscientização, a pedagogia freireana estabelece tensões permanentes com sistemas escolares organizados por currículos prescritos, avaliações padronizadas, percursos seriados e temporalidades rigidamente controladas. Essa tensão não se expressa apenas em dificuldades operacionais, mas em um processo mais profundo de neutralização política da proposta, na medida em que a escola formal tende a incorporá-la como método, esvaziando seu caráter crítico e transformador. Assim, quando adotada sem a transformação das estruturas curriculares, avaliativas, seriadas e temporais da escola, a pedagogia libertadora corre o risco de ser deslocada do campo político para o âmbito

técnico-pedagógico. Desse modo, seus limites, longe de negarem sua validade, revelam o caráter profundamente político da educação freireana e evidenciam as resistências institucionais históricas à efetivação de práticas educativas orientadas pela emancipação dos sujeitos.

4.4 CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO

Se, por um lado, as análises anteriores evidenciam as tensões entre a pedagogia freireana e a estrutura da escola formal, por outro, é precisamente nesse campo de contradições que emergem suas maiores potencialidades para a reconfiguração do futuro da educação. Mais do que um método pedagógico, o pensamento de Paulo Freire configura-se como um projeto ético, político e epistemológico capaz de orientar novas formas de organização educativa. Nesse horizonte, o futuro da educação exige, primordialmente, o enfrentamento do que se define como mitificação do real. Nesse sentido, ao analisar o contexto contemporâneo, para Silva (2021, p. 55):

Parte-se do contexto político, econômico e social de negação da ciência, da educação e da vida humana, de segregação e hierarquização ainda mais solidificadas entre as classes sociais, a miséria e o genocídio latentes, a violação escancarada dos direitos humanos basilares, a destruição do homem e seu meio. Um quadro de discursos e práticas negacionistas, fatalistas e mitificadas da realidade, objetivando silenciar e manipular a sociedade, fomentar certa consciência ingênua ante os fatos, introjetando-os, naturalizando-os e obstaculizando o necessário papel do povo que é de resistência e luta.

A análise apresentada evidencia que os processos de mitificação da realidade não se configuram apenas como distorções pontuais, mas como mecanismos estruturais que atuam na produção de uma consciência social limitada. Nesse contexto, a educação assume um papel estratégico, especialmente na perspectiva freireana, ao se constituir como prática de desvelamento da realidade e de formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, Silva (2021, p. 58) aprofunda essa compreensão ao afirmar que:

A mitificação da realidade implica a distorção da razão. Dificulta-se o exercício da criticidade, de perceber a si mesmo e sua relação condicionada a uma ordem sacralizada, e isso promove a ilusão de que se pensa certo, coerente, lúcido e racionalmente com o real, não precisando haver questionamento, mas se houver, ocorrerá punição a quem ousou duvidar. Mesmo quando as indagações emergem paradoxalmente e ganham força coletiva mediante os movimentos sociais, por exemplo, elas são consideradas como atos subversivos, ameaçadores.

Tal afirmação explicita que a mitificação da realidade não apenas limita a compreensão crítica dos sujeitos, mas também atua como mecanismo de controle social, ao naturalizar estruturas de dominação e deslegitimar qualquer tentativa de questionamento. Nesse cenário, a produção de uma consciência crítica torna-se não apenas um objetivo educacional, mas uma necessidade histórica, especialmente diante de contextos em que o pensamento divergente é constantemente silenciado ou marginalizado. É nesse ponto que a pedagogia freireana se afirma como um referencial fundamental para a reconfiguração do futuro da educação, ao propor uma prática educativa orientada pela problematização da realidade e pelo desenvolvimento da consciência crítica. Ao defender a leitura do mundo como etapa indissociável da leitura da palavra, Freire desloca o eixo da educação de uma lógica de adaptação para uma perspectiva de transformação, na qual o sujeito é chamado a compreender sua inserção histórica e a atuar sobre ela.

Diante desse cenário, o enfrentamento dos processos de mitificação da realidade exige não apenas o desenvolvimento da criticidade, mas também a construção de práticas educativas fundamentadas no diálogo e na escuta. Nessa perspectiva, a leitura crítica do mundo não se realiza de forma isolada, mas se constitui nas relações estabelecidas no processo educativo, especialmente naquelas marcadas pela interação, pelo reconhecimento do outro e pela construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na valorização das diferenças mostram-se fundamentais para a construção de relações educativas mais democráticas e inclusivas (Baron, 2021).

É nesse contexto que a escuta assume papel central na prática educativa, sendo compreendida como condição para o diálogo e para a construção do conhecimento. Conforme afirma Freire (1996b, p. 61):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. [...] Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a leitura crítica do mundo, na perspectiva freireana, está profundamente vinculada a uma postura ética e dialógica, na qual o educador reconhece o outro como sujeito de saber. Assim, a escuta deixa de ser um ato passivo e passa a

constituir-se como elemento fundamental na superação de práticas autoritárias e na construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Essa compreensão da leitura crítica do mundo como prática dialógica e emancipadora encontra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) um espaço privilegiado de concretização. Contudo, para que seja possível ensinar o indivíduo a ler o mundo de forma crítica, é imprescindível compreender o contexto em que ele está inserido. Retomando o conceito de palavras geradoras, percebe-se que gerar palavras significa mergulhar no cotidiano do discente, escutando suas experiências e interesses, de modo que a mitificação do real possa ocorrer de forma significativa, ensinando-o a compreender e transformar sua realidade. Palavras geradoras, portanto, perdem sentido quando aplicadas fora do contexto vivido pelo educando (Vilas Boas, 2021).

Mesmo com o conhecimento dessas palavras, não é suficiente aplicá-las sem antes entender o nível de conhecimento dos discentes. Nesse sentido, Vilas Boas (2021) mostra que a realização de um diagnóstico se torna essencial, permitindo coletar informações sobre os saberes prévios dos indivíduos. A análise desses dados revela quais conteúdos os estudantes já dominam e quais ainda precisam aprender, fornecendo subsídios para decisões pedagógicas fundamentadas e alinhadas às competências e habilidades previstas na BNCC. Assim, os temas geradores passam a ser trabalhados de maneira concreta, estabelecendo um ensino capaz de emancipar os sujeitos e desenvolver sua capacidade de criticar e transformar a realidade em que vivem.

Após essa etapa, inicia-se a fase de tematização, descrita por Gadotti (2004, p. 39-40), na qual:

[...] são codificados e decodificados os temas levantados na fase da tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

É nesse processo que os temas deixam de ser abstratos e passam a ser ferramentas concretas para promover a emancipação e o desenvolvimento crítico do educando, reforçando a prática de uma educação profundamente ligada à realidade social de cada sujeito. Nessa mesma linha, entramos na terceira etapa, também deixada como legado por Paulo Freire, e que permanece atual e imprescindível. Trata-se da problematização, cujo objetivo final é a conscientização: “A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de

superação. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente" (Gadotti, 2004, p. 40). Como já discutido anteriormente, a escuta ativa do cotidiano e das experiências de vida do discente é fundamental para que o processo de leitura crítica seja realmente significativo e emancipador. Nesse contexto, Vilas Boas (2021) evidencia como a prática pedagógica pode se diferenciar quando se privilegia a contextualização do conhecimento, em vez de simplesmente afirmar, “‘Vocês vão ler um Apólogo e ponto final’, é possível dizer, ‘Quem aqui gosta de costurar? Hoje vai ter um texto em que a agulha e a lã vão brigar, mas o final da história, vou deixar para vocês descobrirem o que vai acontecer’” (Vilas Boas, 2021, p. 17), demonstrando a importância de conectar a leitura à realidade e aos interesses dos educandos.

Diante desse percurso, evidencia-se que a leitura crítica do mundo, tal como concebida ao longo desta discussão, não se reduz a um conjunto de etapas metodológicas, mas se configura como um movimento complexo que articula escuta, investigação da realidade, produção de sentidos e problematização, tendo como horizonte a conscientização dos sujeitos. A mobilização de palavras e temas geradores, ancorada no contexto vivido e no diagnóstico dos saberes dos educandos, não apenas orienta o processo pedagógico, mas redefine o próprio ato de ensinar como prática situada, histórica e intencional. Nesse sentido, a passagem de uma compreensão ingênua para uma leitura crítica da realidade não ocorre de forma espontânea, mas exige mediações qualificadas, capazes de tensionar o cotidiano e transformá-lo em objeto de reflexão. É precisamente nesse ponto que a centralidade do educador se impõe, não como mero aplicador de procedimentos, mas como sujeito que interpreta, reorganiza e recria sua prática à luz das contradições que emergem do processo educativo. Assim, torna-se necessário deslocar a análise para a formação docente na perspectiva freireana, compreendendo-a como um processo contínuo, crítico e em permanente construção.

Nesse horizonte, a formação docente não pode ser compreendida como um processo acabado ou restrito à aquisição de técnicas de ensino, mas como um movimento permanente de problematização da realidade, no qual o educador se constitui na relação entre teoria e prática, entre o pensar e o agir, assumindo uma postura crítica diante das múltiplas determinações que atravessam o contexto educativo. Trata-se de uma formação que exige rigor intelectual, reflexão constante e abertura ao diálogo, reconhecendo que o ato de ensinar implica, simultaneamente, aprender e ressignificar a própria prática pedagógica a partir das experiências vividas no cotidiano escolar (Maia, 2021). Nessa perspectiva, o educador deixa de ser visto como um mero transmissor de conteúdos e passa a ser compreendido como um sujeito em formação contínua, que articula saberes diversos e se posiciona eticamente frente às demandas do seu tempo,

construindo, assim, uma prática pedagógica comprometida não apenas com a aprendizagem, mas com a formação integral dos sujeitos. Para Padilha (2007, p. 107-108):

Não estamos defendendo um profissional flexível, que se ajuste ao “mercado” ou ao mundo de trabalho atual, sobretudo subordinado a uma lógica perversa e mercantilista da competitividade. Estamos diante da necessidade de esse profissional, principalmente o da educação, estar atualizado e conectado às exigências do nosso tempo, até mesmo para que seja crítico com tudo o que se passa ao seu redor e, fundamentalmente, na relação com as novas gerações. Poderíamos, então, falar da necessidade de um educador integral ou de um profissional integral no âmbito da educação. Esse profissional integral, bem formado, consegue relacionar os seus saberes e conhecimentos informais, não formais e formais, com os trazidos por seus alunos para os seus espaços de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, a ideia de um educador integral não se dissocia dos fundamentos anteriormente discutidos, mas, ao contrário, os incorpora e os tensiona no interior da própria formação docente. Isso significa reconhecer que a escuta, a investigação da realidade, a mobilização de palavras e temas geradores, bem como as etapas de tematização, problematização e conscientização, não constituem apenas estratégias voltadas ao educando, mas exigem, igualmente, um educador capaz de vivenciá-las em seu próprio processo formativo. Nesse movimento, formar-se implica assumir uma postura crítica diante da realidade, não apenas para compreendê-la, mas para recriá-la pedagogicamente, transformando a experiência concreta em objeto de reflexão e ação. Assim, a formação docente deixa de ser compreendida como preparação prévia ou acúmulo de saberes e passa a se configurar como um processo contínuo, situado e dialógico, no qual o educador se constitui na e pela práxis, articulando, de forma indissociável, os saberes que ensina, os contextos que investiga e as relações que estabelece. Desse modo, ao ampliar o entendimento da formação docente como práxis crítica e situada, torna-se possível avançar para perspectivas que estendem essa leitura para além das relações pedagógicas imediatas, incorporando dimensões mais amplas da realidade, como aquelas que envolvem as relações entre sociedade e natureza, o que abre espaço para o diálogo com a ecopedagogia como desdobramento das bases freireanas.

Nessa direção, a incorporação das dimensões socioambientais ao debate não pode ocorrer de forma dissociada dos pressupostos freireanos já estabelecidos, sob o risco de reduzir a complexidade dessas relações a abordagens meramente instrumentais. Como evidencia Roque (2021), ainda que propostas como a Cultura Oceânica, sistematizada no âmbito do programa *Ocean Literacy* da COI/UNESCO, apresentem uma compreensão integrada das relações entre oceano, sociedade e meio ambiente, suas práticas pedagógicas tendem a manter uma estrutura

previamente organizada, na qual conteúdos, objetivos e atividades são definidos de antemão. Tal configuração, conforme aponta a autora, limita a efetiva consideração dos contextos e saberes dos educandos, uma vez que, mesmo quando há a indicação de levantamento de conhecimentos prévios, não se estabelecem condições concretas para que esses saberes orientem o desenvolvimento do processo educativo. Desse modo, evidencia-se uma tensão entre uma proposta que, em nível discursivo, reconhece a complexidade e a interdependência dos sistemas socioambientais e uma prática que, na realidade, ainda opera por meio da antecipação e da padronização do conhecimento. De forma complementar, para Müller e Cavalcante (2015, p. 3):

Para que possamos ir a fundo nessa questão é necessário abrir mão de pensamentos capitalistas que estimulam o consumo desenfreado, deixar de pensar no desenvolvimento destrutivo e incontrolável, para entrar no campo do pensamento crítico e na consciência de que todos fazemos parte e somos responsáveis pelo planeta. Dentre as diversas crises que encontramos no século XXI, entre elas a política e econômica, devemos atentar para a crise ecológica. Nessa perspectiva nasce um movimento dentro do campo educativo, em que a consciência ecológica é um processo permanente e natural, para que as ameaças de destruição ambiental possam ser minimizadas e o desenvolvimento sustentável exista de fato.

É justamente diante dessa tensão que Roque (2021) reafirma a centralidade de uma abordagem fundamentada na práxis freireana, na qual o processo educativo se estrutura a partir da realidade concreta dos sujeitos e de sua inserção histórica no mundo. Ao mobilizar o Círculo de Cultura como possibilidade de reorganização da Educação Ambiental, a autora desloca o foco de atividades previamente definidas para processos de investigação, tematização e problematização que emergem das experiências vividas pelos educandos. Nessa direção, temas relacionados ao oceano deixam de ser apresentados como conteúdos distantes e passam a ser compreendidos a partir de suas mediações com questões concretas, como o acesso à água, os impactos do consumo, as formas de desigualdade e as dinâmicas locais de interação com o meio ambiente. “Se nos perguntarmos quais problemas vivemos hoje, podemos concluir: efeito estufa, poluição das águas, do solo e do ar, desmatamento em larga escala, extinção de animais, problemas com destinação de resíduos, fome, pobreza extrema, desnutrição e por aí vai” (Müller; Cavalcante, 2015, p. 4).

Assim, a construção do conhecimento não se dá pela assimilação de informações, mas pela produção coletiva de sentidos, orientada por uma leitura crítica da realidade e pela possibilidade de sua transformação. Dessa forma, a Educação Ambiental, conforme delineada por Roque (2021), afirma-se como prática política e situada, na qual educadores e educandos

se constituem, conjuntamente, como sujeitos capazes de compreender e intervir nas relações entre sociedade e natureza. Diante de todo arcabouço levantado, as contribuições freireanas para o futuro da educação se evidenciam na articulação entre a leitura crítica da realidade, o enfrentamento dos processos de mitificação do real e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no diálogo e na práxis. Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a investigação do contexto dos educandos, a mobilização de palavras e temas geradores, as etapas de tematização, problematização e conscientização, bem como a centralidade da formação docente crítica, não constituem dimensões isoladas, mas integram um projeto educativo coerente, voltado à formação de sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar a realidade.

Nesse sentido, ao ser tensionada nas práticas da EJA, na formação de professores e na ecopedagogia, a perspectiva freireana revela-se como um projeto contra-hegemônico, que se opõe à lógica da transmissão, da padronização e da adaptação passiva. Sem essa inflexão crítica, a educação tende a reproduzir as estruturas sociais, reforçando desigualdades e limitando a consciência crítica. Assim, mais do que um referencial teórico, Freire oferece um horizonte ético, político e epistemológico para pensar a educação como prática de transformação das condições históricas.

5 VISITA AO INSTITUTO PAULO FREIRE E AO CENTRO DE REFERÊNCIA PAULO FREIRE: MEMÓRIA E PRÁTICA VIVA

Esta parte da pesquisa apresenta, a experiência vivenciada e os conhecimentos adquiridos, durante a visita ao Instituto Paulo Freire e ao Centro de Referência Paulo Freire, a conversa realizada com a Diretora Pedagógica do Centro de Referência Paulo Freire, Angela Biz Antunes, responsável pelo acervo e, a descrição da entrevista realizada com Jason Ferreira Mafra que trabalhou no Instituto por mais de dez anos.

5.1 CONVERSA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA DO INSTITUTO

Angela Biz Antunes é Mestra e Doutora em Educação pela USP, colaborou em diversas obras de Paulo Freire e teve convivência direta com o educador, demonstrando profundo compromisso com sua trajetória e seu legado. Entre suas participações, destacam-se uma biobibliografia publicada pela Cortez em 1996, a obra Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP, produzida em parceria entre o MEC e o Instituto Paulo Freire no mesmo ano, e o livro Autonomia da Escola? Princípios e Propostas, lançado pela Cortez em 1997. Além disso, Angela também é autora da obra Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares, publicada pela Editora Cortez em 2002 (Escavador, 2025a).

Com a visita pudemos compreender que o Instituto Paulo Freire e o Centro de Referência Paulo Freire não são o mesmo espaço. O Centro de Referência abriga o acervo de Paulo Freire, onde estão guardados seus troféus, livros, mobiliário e demais objetos pessoais, por isso, também é identificado como Acervo do Centro de Referência Paulo Freire. Já o Instituto Paulo Freire é a instituição responsável pela gestão e preservação do legado do educador. Assim, enquanto o Centro funciona como uma espécie de museu dedicado à memória de Freire, o Instituto desempenha o papel administrativo e institucional desse legado.

A história do Instituto Paulo Freire, conforme registrada em seu site oficial e relatada por Antunes (2025), durante a visita, mostra que a instituição surgiu de uma ideia do próprio Paulo Freire em 1991. O educador desejava reunir pessoas e entidades comprometidas com uma educação humanizadora e transformadora, criando um espaço que possibilitasse reflexões mais profundas, o aprimoramento das práticas educativas e o fortalecimento da luta por uma sociedade mais justa. Paulo Freire acompanhou todo o processo de organização do Instituto, indicando nomes, participando da elaboração do Estatuto e contribuindo diretamente para as decisões após a fundação oficial, em 1992.

Foi mencionado que, em 2009, o Instituto recebeu o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, o que ampliou sua atuação em projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais. Segundo o que está descrito institucionalmente e reforçado por Antunes (2025), o Instituto Paulo Freire integra atualmente, uma rede internacional, presente em mais de noventa países, dedicada à continuidade e à reinvenção do legado freireano (Antunes, 2025; Instituto Paulo Freire, 2025).

A visita ao Instituto possibilitou reconhecer como a memória do educador se mantém viva. O espaço não é um simples museu, é um lugar de resistência e produção de saber, onde a pedagogia libertadora continua sendo estudada, discutida e aplicada.

O legado de Freire está presente no local onde estão guardados todos os seus livros e objetos pessoais, perfeitamente preservados e disponíveis como fonte de estudo, exatamente como o educador desejava. Conforme registrado pelo Instituto Paulo Freire, “[...] quando participava das reuniões no Instituto Paulo Freire, ele sempre mencionava a vontade de trazer seu acervo pessoal para a instituição e colocá-lo à disposição de pesquisadores, estudantes, pessoas interessadas em sua vida e obra” (Instituto Paulo Freire, 2025, p.1).

A foto abaixo retrata objetos pessoais que foram organizados no Instituto.

Figura 8 - Objetos pessoais de Freire pertencente ao acervo



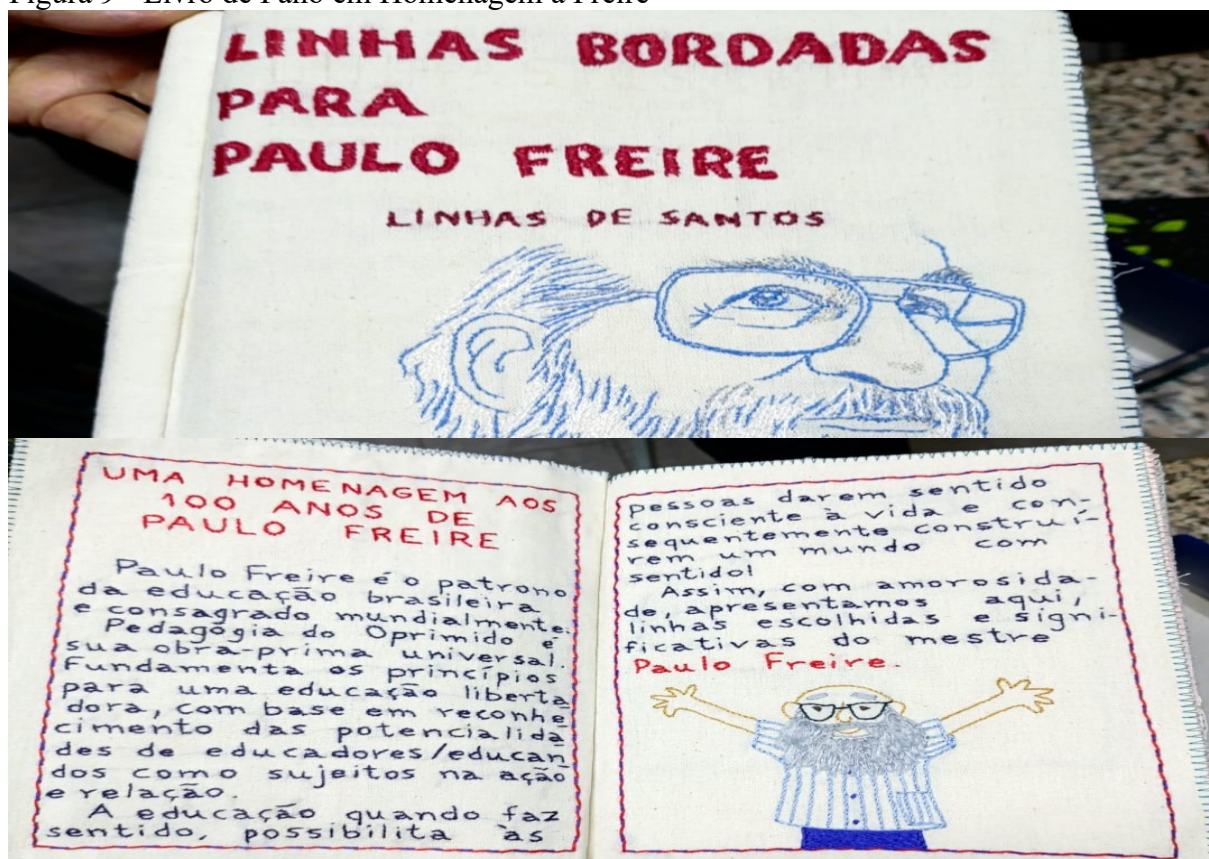
Fonte: Visita ao Centro de Referência Paulo Freire (2025)

Dentre as obras encontradas durante a visita ao Centro, destaca-se o manuscrito original de *Pedagogia do Oprimido*, que tivemos a honra de manusear, folhear e ler, enquanto ouvíamos da própria Angela Biz Antunes a leitura de alguns trechos e a história dessa obra. No manuscrito, Freire faz uma dedicatória a alguns amigos, texto que já foi inserido neste trabalho, na página trinta e três. Entre os escritos do educador nessa dedicatória que ouvimos no Centro de Referência Paulo Freire (2025), encontra-se a seguinte passagem: “queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens”, ainda segundo Freire, esse manuscrito “poderia não prestar”. Anos mais tarde, foi traduzido para “[...] 57 idiomas [...] se estima uma tiragem geral em

800.000 a 1.000.000 de exemplares impressos pelo mundo em 200 edições” (Santana; Souza, 2019, p. 13).

A imagem abaixo reflete, por meio de fotografia, a realidade descrita acima.

Figura 9 - Livro de Pano em Homenagem a Freire



Fonte: Visita ao Centro de Referência Paulo Freire (2025)

Antunes (2025), nos apresentou a poltrona em que Freire se sentava para trabalhar, a mesa original que ele utilizava, seus troféus, certificados e outros objetos que compõem sua história.

Nos deparamos com um livro, no qual os visitantes deixam uma mensagem, fazendo com que o registro coletivo integre a própria construção da história do espaço. Esse livro também foi preenchido e assinado por nós pesquisadores.

Após observação do espaço e de seus materiais e feito o registro fotográfico, nos sentamos à mesa, para uma conversa com Angela Biz Antunes e Jason Ferreira Mafra que foi iniciada de maneira livre. O objetivo era permitir que a conversa não ficasse limitada a perguntas rígidas.

A conversa começou com a apresentação dos integrantes desta pesquisa. Compartilhamos os motivos da visita e as razões que nos levaram a escolher a docência. Relatamos o amor pelo ato de ensinar e a alegria de perceber, nos olhos dos educandos, a sensação de vitória quando conquistam algo ou aprendem algo novo.

Antunes (2025) destacou sua trajetória profissional, especialmente seu ingresso no Centro de Referência, para o qual foi convidada a trabalhar, convite que aceitou e que marcou o início de sua atuação na instituição.

De modo complementar, Antunes (2025) relata suas vivências da época em que lecionava, durante o período em que Freire atuou como Secretário Municipal da Educação de São Paulo. Em sua unidade escolar, havia situações que a faziam questionar por que determinados temas não eram discutidos em sala de aula ou, como aponta Mafra (2025), porque não era dada a palavra àqueles seres humanos.

Quando Freire assumiu o cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo, Angela Biz Antunes e toda a equipe educacional de sua escola perceberam que aquele era o momento adequado para aplicar o conceito freireano das palavras geradoras. Ela explicou que esse processo, denominado por Freire como EOC, envolve três etapas. A letra E corresponde ao estudo da realidade, a letra O representa a organização do conhecimento e a letra C refere-se à construção do conhecimento (Antunes, 2025).

Antunes (2025) detalhou o processo de criação das palavras geradoras e da prática de dar a palavra aos educandos. Tudo começou a partir de dois acontecimentos entre muitos que ocorriam em sua escola, situada em um bairro periférico de São Paulo. Um dos episódios foi a morte de um parente de uma aluna em frente à escola, o outro foi o espancamento de um estudante por ser homossexual.

O primeiro passo, referente à letra E, consistiu em utilizar um mapa da comunidade e perguntar a todos os alunos o que existia em seu território, buscando conhecer a realidade deles por meio de suas próprias percepções. Após a coleta dessas informações, os membros da escola foram às ruas da comunidade entrevistar moradores, buscando compreender o cotidiano e as dificuldades enfrentadas naquele espaço. A partir desse conjunto de dados, praticaram a letra O, que consiste em organizar todo o conhecimento reunido, de modo a identificar os pontos centrais das informações coletadas (Antunes, 2025).

Antunes relatou outro episódio de sua trajetória como professora na periferia. Ao levar uma música à sala de aula, percebeu que nenhum aluno conhecia o autor e que desejavam trabalhar canções do grupo Racionais Mc's. Antunes, então, se dispôs a estudar o grupo de rap. Para isso, foi à Galeria do Rock e, ao conversar com pessoas no local e mencionar que era professora, recebeu diversas letras das músicas da banda. A partir desse material, estudou as letras e as levou para a sala de aula, integrando-as ao trabalho pedagógico. Depois disso, os alunos passaram a se interessar em ouvir a música, inicialmente, proposta pela professora (Antunes, 2025).

Por fim, chegou-se à etapa da construção do conhecimento, que corresponde à definição do tema gerador. No caso da escola mencionada, o tema definido foi “entre viver e existir”, que representava a realidade dos alunos. A partir disso, todas as disciplinas passaram a trabalhar seus conteúdos relacionando os assuntos à temática escolhida, que emergia diretamente das vivências e necessidades dos educandos (Antunes, 2025).

Em consonância com o relato de Antunes (2025), destacada anteriormente, Mafra (2025) afirma, na entrevista, que para Freire, a educação possui um propósito fundamental, que é a transformação.

Nesse sentido, educar significa transformar. A postura relatada por Angela Biz Antunes se harmoniza com esse princípio freireano, pois promoveu mudanças concretas na realidade dos educandos de sua escola. Nas palavras de Mafra (2025), educar é transformar porque os sujeitos somente se educam quando passam por um processo de transformação, ao transformar-se, projetam-se simultaneamente como seres históricos.

A partir da visita ao Instituto Paulo Freire e ao Centro de Referência Paulo Freire, somada às conversas com Angela Biz Antunes, tornou-se possível compreender que o legado freireano permanece vivo não apenas na memória, mas como prática concreta, atualizada e reinventada cotidianamente.

O contato com o acervo, com o manuscrito original de *Pedagogia do Oprimido* e com os espaços pessoais de Freire evidenciaram que sua obra não está confinada ao passado, mas segue atuante na formação de educadores, na produção acadêmica e na construção de políticas públicas comprometidas com a humanização.

As narrativas de Angela e Mafra reforçam que Freire nunca desejou a mera repetição de suas ideias, mas sim uma pedagogia em permanente construção, que fosse capaz de dialogar com as necessidades históricas de cada época e que reconhecesse a educação como ato profundamente político, ético e cultural.

As reflexões, possibilitadas pelas conversas, revelaram que os pilares centrais da pedagogia freireana permanecem fundamentais para compreender o papel transformador da educação.

A ontologia do ser humano como sujeito histórico e inacabado, dialoga com Lukács e Goldmann, no sentido de que as relações de horizontalidade, a doudicência e a valorização dos saberes dos oprimidos emergem como elementos essenciais para compreender Freire em sua totalidade.

5.2 ENTREVISTA COM O PROFESSOR MAFRA

Conseguimos o contato de Jason Ferreira Mafra que se prontificou em dar uma entrevista. Mafra é graduado em História e possui mestrado e doutorado em Educação pela USP. Em seu doutorado, pesquisou a obra de Paulo Freire, desenvolvendo uma tese sobre o conceito de conectividade no pensamento freireano (Mafra, 2025; Escavador, 2025b). Atualmente, segundo Escavador (2025b, p. 1):

[...] é docente do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNNOVE) e Diretor do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na mesma universidade.

Devido ao grande número de tarefas, que compõem a rotina de Jason Ferreira Mafra, foi combinado que faríamos uma entrevista online. Esta ocorreu entre 9 de julho de 2025 e 15 de agosto de 2025, por meio de perguntas previamente elaboradas e enviadas em áudio, para que ele pudesse responder conforme sua disponibilidade.

O professor relatou que foi aluno de Moacir Gadotti e que passou a realizar leituras frequentes de Freire, experiência que descreve como transformadora para sua compreensão educacional e para sua preparação no ofício de professor e educador.

Após ser convidado para trabalhar no Instituto Paulo Freire, aprofundou-se nos projetos desenvolvidos pela instituição, dedicando-se intensamente ao legado do educador (Mafra, 2025). Sua atuação se deu em diversas áreas, pesquisa, formação, assessorias a governos e municípios, além de coordenar a Universitas Paulo Freire (UniFreire).

Mafra (2025) aprofundou-se nos pilares da pedagogia freireana, analisou mais de vinte pontos centrais presentes na prática de Freire, ressaltando que alguns deles são indispensáveis para compreender a totalidade do seu pensamento.

Entre esses pontos destacou, em primeiro lugar, o conceito de ontologia, que para Freire corresponde à compreensão de que o ser humano está em permanente processo de construção. A partir de uma perspectiva dialética e materialista, Freire entende o homem como um ser inacabado e inconcluso, que se constitui e se transforma continuamente na relação com o mundo e com os outros, marcado pela historicidade e pela condição social em que se insere. Ainda segundo Mafra (2025), esse entendimento ontológico do ser humano não surge isolado em Freire, mas dialoga com outros pensadores que também desenvolveram reflexões sobre a ontologia do ser social. Nesse sentido, destacou a relação com as contribuições de Georg Lukács

e de Lucien Goldmann, que discutem a construção coletiva da consciência humana. Assim, Mafra apontou que esses autores ajudam a compreender como Freire articula a ideia de que o ser humano não é um ente pronto, mas alguém que se faz no processo, construindo-se e reconstruindo-se a partir de sua prática no mundo.

O segundo conceito indispensável, apresentado por Mafra (2025), refere-se à compreensão de que todas as pessoas são portadoras de saberes e, portanto, possuem um papel ativo na produção do conhecimento. Na perspectiva freireana, o ser humano não aprende por mera assimilação passiva, mas por meio de um processo contínuo de construção e reconstrução do saber, assumindo uma posição de protagonismo nesse percurso. Explicou que Freire enfatiza o ato pedagógico como *doudicência*, isto é, uma prática em que docência e discência se realizam simultaneamente, de modo que quem ensina aprende ao ensinar, assim como quem aprende também ensina ao aprender.

Destacou a centralidade da luta de Freire em defesa da classe oprimida, ponto igualmente enfatizado por Antunes (2025), ao mencionar o compromisso do educador com o proletariado. Essa opção pela classe trabalhadora, além de carregar um sentido ético, também possui uma dimensão epistemológica. Mafra (2025) explica que Freire tinha a convicção de que os grupos oprimidos, não apenas possuem saberes próprios, mas foram os que, ao longo da história, protagonizaram revoluções de diversas naturezas. Desse modo, dialogar com homens e mulheres oprimidos não é apenas um gesto de solidariedade, mas um gesto epistemológico.

Para Mafra (2025), a ideia freireana de que, se a humanidade deseja realizar uma transformação profunda capaz de construir uma sociedade fraterna, igualitária, solidária e comprometida com a justiça social, tal mudança somente poderá ocorrer a partir dos saberes produzidos pelos próprios oprimidos e oprimidas.

Outro pilar da pedagogia de Paulo Freire destacado por Mafra (2025) é a ideia de que ela só tem um sentido profundo quando promove condições para que todas as pessoas digam a sua palavra. Isso significa que o ato pedagógico só se realiza, em sua essência, quando são criadas condições para que os sujeitos expressem sua própria palavra.

Mafra (2025) também destacou pontos centrais para compreender a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que busca romper com a verticalidade da educação bancária, modelo que entende o ensino como ato de depósito de conhecimento, como se fosse possível colocar conteúdos no aluno da mesma forma que se deposita dinheiro em um banco. Em oposição a isso, a relação entre professor e aluno deve ocorrer de forma horizontal.

Mafra (2025) ressalta, porém, que essa horizontalidade não elimina a autoridade docente, pelo contrário, a autoridade é construída ao longo do processo educativo. Além disso,

tudo deve ser objeto de crítica, tal como Antunes (2025) questionou a ausência de debates sobre determinados temas em sua escola. Essa postura se relaciona diretamente à pedagogia libertadora, que propõe questionar conteúdos, disciplinas, livros e práticas pedagógicas.

Para Mafra (2025), o conhecimento na perspectiva freireana não é fixo, mas construído a partir das vivências do educando com a sua realidade, exatamente como Antunes (2025) desenvolveu em sua prática pedagógica.

O movimento pedagógico realizado na escola de Antunes e relatado acima, expressa novamente o princípio destacado por Mafra (2025) e presente durante toda a conversa, de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Antunes (2025), inclusive, conseguiu levar o próprio grupo de rap à escola, permitindo que eles dialogassem com os estudantes sobre educação por meio de um projeto desenvolvido pela banda.

O diálogo entre Antunes e seus alunos evidencia a essência da pedagogia freireana, ressaltada por Mafra (2025) e Antunes (2025), como também pelos pesquisadores. Trata-se do diálogo como fundamento central da prática educativa. Na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo constitui o começo, o meio e o fim do ato pedagógico, sendo condição indispensável para que a educação problematizadora aconteça. Educar, nesse sentido, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve um processo de conscientização construído coletivamente, no qual as pessoas se tornam conscientes em comunhão.

Mafra (2025), também explicitou o conceito de práxis, que corresponde à síntese entre a relação teoria e prática. Isso significa que, ao mesmo tempo em que, por exemplo, um professor atua como agente de transformação social, precisa refletir sobre sua própria prática, para qualificá-la cada vez mais. A prática é um ponto central no pensamento de Paulo Freire, mas não se trata de uma ação inconsciente ou meramente ativista. Foi destacado, inclusive, que Freire criticava o ativismo vazio. Para o educador, a ação transformadora resulta de uma relação dialética entre teoria e prática, realidade que buscou manter em alto nível de coerência entre aquilo que escrevia e aquilo que efetivamente realizava.

Com relação à aplicação da pedagogia freireana na atualidade e sua utilização na formação de professores, Mafra (2025) ressaltou que Paulo Freire, ao fundar o Instituto, não desejava criar um espaço voltado à mera repetição de suas ideias. Para Freire, a Pedagogia do Oprimido deveria ser reconstruída diariamente, tanto pelo Instituto quanto por todos aqueles que assumem essa missão. Seu legado não deve ser transmitido como repetição, mas reinventado, exigindo uma leitura criteriosa daquilo que é mais essencial em sua teoria e a produção de atualizações constantes no cotidiano.

O Instituto Paulo Freire assumiu a tarefa de reconstruir o legado freireano a partir de suas bases teóricas, por exemplo, a formulação do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEP). A partir desse conceito, Mafra (2025) explicou que já não é possível pensar a escola dissociada das questões ambientais. A instituição escolar passa a existir em função de uma proposta eco-pedagógica, ampliando a compreensão do papel da educação no mundo atual (Mafra, 2025).

Essa proposta apresentada por Mafra (2025), expressa a reinvenção contemporânea de Freire. Trata-se de pensar a educação orientada para um propósito, com intencionalidade e não como simples absorção de conteúdo.

As narrativas de Antunes (2025) e Mafra (2025), se conectam ao afirmar que a visão de educação em Freire está intrinsecamente relacionada ao conceito de cultura. Assim, ao falar de educação na perspectiva freireana, abrange-se para a dimensão formal, não formal e informal. Para Freire, cultura é sinônimo de educação. O educador propõe uma revolução na forma de compreender e exercer a prática educativa, estabelecendo uma crítica ao modelo escolar tradicional, limitado e orientado para a elite e a alta sociedade. Em contraposição, apresenta uma educação articulada aos círculos de cultura, sustentada pela horizontalidade das relações.

Tanto Mafra quanto Antunes apontam que a educação libertadora exige que todos possam dizer sua palavra e que a prática pedagógica se realize a partir da realidade concreta dos educandos, o que inclui compreender cultura como sinônimo de educação e reconhecer que saberes são construídos coletivamente, na relação entre sujeitos, mundo e história.

A experiência vivenciada no Instituto Paulo Freire e no Centro de Referência evidenciam que a pedagogia freireana continua sendo uma proposta profundamente atual, necessária e coerente com os desafios contemporâneos da educação.

Ao revisitar sua obra, seus objetos pessoais e seus interlocutores mais próximos, este capítulo reforça que estudar Freire significa assumir o compromisso ético e político de transformar a educação em espaço de diálogo, emancipação e justiça.

Mais do que preservar seu legado, cabe às instituições, pesquisadores e educadores continuar reinventando-o, atualizando-o e colocando-o em prática, para que a formação docente e a escola continuem sendo espaços de humanização, de crítica e de esperança ativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar de que maneira os fundamentos teóricos e metodológicos de Paulo Freire oferecem subsídios para a superação da educação bancária e a consolidação da autonomia crítica na atualidade. Ao retomar a problemática inicial, constatou-se que a pedagogia freireana não se restringe a um método de alfabetização datado, mas constitui uma antropologia e uma ética educacional que permanecem como o antídoto mais eficaz contra o silenciamento dos sujeitos. A resposta ao problema de pesquisa é direta: o referencial freireano subsidia a educação contemporânea ao deslocar o eixo do ensino da transmissão mecânica para o diálogo problematizador, permitindo que o educando se reconheça como sujeito histórico. Nesse contexto, compreende-se que Freire não ofereceu apenas um método de ensino, mas uma concepção de mundo em que a educação é compreendida como instrumento de transformação social.

Os principais resultados deste trabalho validam a hipótese orientadora de que o pensamento de Freire transcende o tempo. A análise evidenciou que a educação bancária ainda se manifesta de forma latente em currículos engessados. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a práxis, definida como a união entre teoria e prática, é capaz de romper com essa inércia. Um achado fundamental foi a percepção de que a conscientização não é um processo puramente intelectual, mas uma conquista coletiva que nasce da leitura crítica do mundo, conforme verificado na análise da experiência de Angicos e nos diálogos estabelecidos durante a visita técnica ao Instituto Paulo Freire.

Os objetivos definidos para esta investigação foram plenamente alcançados. O objetivo geral foi atingido ao analisar o legado de Freire como base para uma educação libertadora. Especificamente, compreendeu-se como a trajetória pessoal do autor, marcada pela fome e pela exclusão, fundamentou sua teoria; analisaram-se os mecanismos do diálogo como ferramenta de alfabetização política; e, por fim, investigou-se a permanência desse legado, comprovando que a resistência do Instituto Paulo Freire diante de ameaças contemporâneas é o reflexo da potência transformadora que essa pedagogia ainda exerce na sociedade.

O trabalho atua como um registro de salvaguarda do legado de Paulo Freire, tornando-se ainda mais relevante diante dos relatos de Angela Antunes sobre as ameaças de depredação sofridas pelo Instituto Paulo Freire. Além disso, a pesquisa inova ao integrar a revisão bibliográfica com a vivência direta na instituição e as conversas com Angela Antunes e a entrevista com Jason Mafra, conferindo uma dimensão empírica que humaniza a teoria

acadêmica. Este estudo serve, portanto, como um convite para que futuros graduandos utilizem este referencial para analisar as suas próprias práticas docentes.

Além disso, a presente pesquisa possibilitou a ampliação do olhar sobre o pensamento de Paulo Freire, evidenciando que suas contribuições para uma educação libertadora, ultrapassam o campo teórico e se projetam como possibilidades concretas de transformação das práticas educativas contemporâneas. Nesse sentido, destacam-se a necessidade de superação da educação bancária, a valorização do diálogo como prática pedagógica e a compreensão do educando como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, aspectos que reafirmam a atualidade e a pertinência de sua proposta.

Entretanto, ao final do estudo, emergiram novas indagações: até que ponto é possível adaptar a proposta freireana sem descaracterizar seus ideais centrais? Por que não foi novamente realizada uma experiência semelhante à de Angicos, agora sob critérios rigorosos que permitam sua validação como base científica, deixando de ser considerada apenas um marco de relevância histórica? E, ainda, por que parte significativa da sociedade opta por criticar o autor, em vez de aplicar o legado por ele deixado e comprovar sua eficácia ou ineficácia no campo educacional? Quais fatores levam parte da sociedade a recorrer à violência como forma de sustentação de suas ideias, em detrimento de uma construção fundamentada no diálogo, na paciência, no respeito ao outro e na argumentação teórica, conforme preconizou Paulo Freire?

Além disso, destaca-se outras sugestões para futuras pesquisas, indicando-se a investigação sobre a aplicação da ecopedagogia freireana em escolas rurais da região de Ibitinga, bem como o estudo dos impactos das tecnologias digitais nos processos de conscientização e diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem. Tais questionamentos permanecem como possibilidades para pesquisas futuras, uma vez que suas respostas poderão contribuir para a validação do método freireano como efetivamente eficaz ou ineficaz no contexto educacional contemporâneo, reafirmando o caráter inacabado, crítico e investigativo deste campo de estudo.

O encerramento deste trabalho não significa o fim da investigação, mas a reafirmação de que educar, no sentido freireano, é um ato de coragem e esperança que se renova a cada leitura do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Michele Alves da Silva. **Um estudo da dialogicidade como essência da pedagogia libertadora e seus embates na prática educativa da Escola Municipal do Pau Miúdo**. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia): Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33324/1/UM%20ESTUDO%20DA%20DIALOGICIDADE%20COMO%20ESSÊNCIA%20DA%20PEDAGOGIA%20LIBERTADORA%20E%20SEUS%20EMBATES%20NA%20PRÁTICA%20EDUCATIVA%20DA%20ESCOLA%20MUNICIPAL%20DO%20PAU%20MIÚDO.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

ANTUNES, Angela Maria Biz Rosa. **Conversa concedida a Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato**. São Paulo, 2025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARON, Roberto. Leitura do mundo nos círculos de cultura: educar as relações de convivência intertranscultural pacífica. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 169–182. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-258. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p227-258>.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 128 p. Disponível em: <https://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **O exílio de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, 2025. Disponível em: <https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/o-exilio-de-paulo-freire-2/#:~:text=A%20carreira%20de%20Freire%20no,com%20foco%20na%20transformação%20social>. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: UNESP, 2014.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.

BRITO, Nilza Bispo et al. **MST: a pedagogia freiriana a favor da formação do sem-terra.** 2016. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/73083e68-5010-4fcc-bc17-9e22bdfc3598/content>. Acesso em: 9 dez. 2025.

CAMARGO, A.N.B et al. **A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática.** Atas do VIII enpec, 2012. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1263-3.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

CAMACHO, M. J. **Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e atualidade.** 2022. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/4861/1/PAULO%20FREIRE%20E%20A%20SU%20PEDAGOGIA%20.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

CARLINI, Rafael. **Veja o que é pesquisa de campo e quais suas principais etapas.** 2024. Disponível em: <https://blog.uninassau.edu.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CARDOSO, Jiani. **Metodologia da pesquisa.** 2012. Disponível em: https://construindoumaprendizado.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/pesquisa_o_que.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

CÁSSIA, Gércica. **Sequencição e seriação: relações necessárias para a construção de número.** 2025. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/sequenciacao-seriacao-relacoes-necessarias-para-construcao.htm>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CORREA, Bianca C.; PIOTTO, Débora C. Progressão continuada ou seriação? Um passo para frente, dois para trás.... **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 11, p. 23–32, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/jpe11_3.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

CLARK, Otavio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araujo. **A pesquisa. Pesquisa Odontológica Brasileira**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/Y7Zwy8rNNVf6TS6Sv78v6SN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

COSTA, D. G. da; AMARAL, E. R. do. **O Ensino por Investigação e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire: Articulações Pedagógicas Possíveis.** SciELO Preprints. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5323>. Acesso em jan. 2026.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación—en la edad de la globalización y de la exclusión.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ESCAVADOR. **Angela Maria Biz Rosa Antunes.** 2025a. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/8777454/angela-maria-biz-rosa-antunes>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ESCAVADOR. **Jason Ferreira Mafra.** 2025b. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5005094/jason-ferreira-mafra>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 881–894, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/TrbF7JqKRRmXwB3ntFzFJYh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FERREIRA, H. Brasil sim, Paulo Freire não: a desfaçatez das fake news. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**: 2022: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. p. 51–58. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

FILHO, João Nascimento Borges. **O contexto político-cultural das ideias de Paulo Freire**: sua concepção de educação popular e contribuições críticas de seu pensamento. 2011. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/O-Contexto-Político-Cultural-das-Ideias-de-Paulo-Freire-et-al.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará: UECE, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FURTADO, Lays; ENGELMANN, Solange. **Paulo Freire, o educador do povo e a formação política**. MST, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/12/paulo-freire-o-educador-do-povo-e-a-formacao-politica/>. Acesso em: 09 dez. 2025.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo XXI Editores, 1996a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996c. p. 27–67.

FREIRE, P. Caminhos de Paulo Freire. Entrevista concedida a Vicente Madeira, Rui Gomes Dantas e J. Chasin. **Ensaio**, Paraíba, n. 14, p. 1–27, 1985. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1215>. Acesso em: 7 out. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: um novo paradigma da educação. São Paulo: Cortez, 2008a.

GADOTTI, Moacir. **Mova por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008b.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/8fb6f4d4-5ef2-49db-8def-ba1423a24fea>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GADOTTI, Moacir.; ABRÃO, P. **Paulo Freire anistiado político brasileiro**. Acervo do centro de referência Paulo Freire, 2012. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/dac17572-1892-45e6-a2e4-05880513fddc/content>. Acesso em: 07 jul. 2025.

GALLEGO, R. de C. Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações. In: CARVALHO, A. B. de; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G.de S. (org.). **Pensamento Latino-Americano e Educação**: por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 107-134. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-25-5.p107-134>

GIOVANAZ, D. Há cem anos, nascia Paulo Freire: conheça a trajetória do patrono da educação brasileira. **Brasil de fato**, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/19/ha-cem-anos-nascia-paulo-freire-conheca-a-trajetoria-do-patrono-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, Paula; SUMBO, Hernani. Paulo Freire e a UNESCO: análise de recomendações de políticas de educação de adultos. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16188/12202>. Acesso em: 09 dez. 2025.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e255872, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxX8Qjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. O fenômeno das fake news: perspectivas do digital. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1466–1496, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8661998/25876/92345>. Acesso em: 15 mar. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **O que é pesquisa?** 2022. Disponível em: <https://tup.ifsp.edu.br/index.php/o-que-e-pesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Metodologia da pesquisa**. 2013. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/metodologia-da-pesquisa>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Biografia**. Instituto Paulo Freire, 2025. Disponível em: <https://paulofreire.org/biografia>. Acesso em: 07 jul 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557–572, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

JESUS, L. de F. A pedagogia libertadora de Paulo Freire: uma utopia brasileira. **Revista LES**, v. 28, n. 57, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4957>. Acesso em: jan. 2026.

JUSTINA, R. D. Combate às fake news: iniciativas do curso promovido pela EaD Freiriana – 2022. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**: 2022: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. p. 114–120. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MACHADO, V. D. F. D. F. **A boniteza do educar**: Paulo Freire por uma educação libertadora. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, 2023.

MAFRA, Jason Ferreira. **Entrevista concedida a Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato**. Ibitinga (Online), 2025.

MAIA, Maria Cristiane Correia. A itinerância formativa de educadores na perspectiva freiriana de construção de conhecimentos. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 119–130. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

MARTINS, Nayara de Paula. **Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18340>. Acesso em: 3 maio 2026.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Manuais escolares para alfabetização de adultos em Angola e a influência de Paulo Freire. **Educação em Foco**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40333/25895>. Acesso em: 09 dez. 2025.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. Algumas contribuições freireanas para uma prática educativa libertadora na EJA. **Revista interterritórios de educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 7, n. 14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/251596/39222>. Acesso em: 09 dez. 2025.

MEMORIAL PAULO FREIRE. **Linha do tempo paulo freire**. Memorial Paulo Freire, 2025. Disponível em: https://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo/linha_do_tempo.html. Acesso em: 07 jul 2025.

MEDEIROS, S. R. S. O pensamento computacional como um processo de tema gerador em um mundo imerso por algoritmos. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2021. p. 193–201. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de américa latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, 80 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

MÜLLER, Géssica Camargo; CAVALCANTE, Marcia Helena Koboldt. **O diálogo entre Paulo Freire e a ecopedagogia**. 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/muller_cavalcante.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

NAPOLEÃO, Fábio. **Metodologia do trabalho científico**. UDESC, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/Metodologia_do_Trabalho_Cient_fico_Resumo_16689755237473_4191.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

OLIVEIRA, Kelly Christine de Andrade; SANTOS, Flávio Reis dos. Relação de poder e educação: o papel do educador na perspectiva de Paulo Freire. **Brazilian journal of development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1529-1544, jan. 2022.

OLIVEIRA, Luis Otavio Paes. **A visão do professor segundo Paulo Freire**. 30 set. 2024. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/petletras/a-visao-do-professor-segundo-paulo-freire/#:~:text=Para%20Freire%20\(2011%2C%20p.,aula%20mais%20efetiva%20e%20promissora.&text=MARIA%20DE%20BEM%2C%20Geralda;%20MOREIRA,20%2C%202021](https://www.unifal-mg.edu.br/petletras/a-visao-do-professor-segundo-paulo-freire/#:~:text=Para%20Freire%20(2011%2C%20p.,aula%20mais%20efetiva%20e%20promissora.&text=MARIA%20DE%20BEM%2C%20Geralda;%20MOREIRA,20%2C%202021). Acesso em: 11 set. 2025.

OLIVEIRA, Julio Feitoza de; MARQUES, Leonidas de Santana. Contribuições de Paulo Freire para o ensino de Geografia no contexto da educação de jovens e adultos no campo. **Revista Mutirão: folhetim de geografias agrárias do Sul**, v. 4, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro/article/view/258885/44358>. Acesso em: 09 dez. 2025.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-GO: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/web/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 505-527, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3998/3666>. Acesso em: 9 dez. 2025.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135–156, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/69f93088-ce1d-49bb-a36d-89abd1288d48>. Acesso em: 18 mar. 2026.

PEREIRA, Alan Kenneth Souza; SILVA, Marlon Nunes. Uma educação na práxis: o diálogo como caminho para a educação libertadora. **Observatorium: Revista eletrônica de geografia**, v. 11, n. 2, p. 42-54, maio/ago. 2020.

PEREIRA, E. M. A. **Contexto social e biografia de Paulo R. N. Freire**. Unicamp, 2019. Disponível em: https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo_freire-biografia.pdf. Acesso em: 25 fev 2025.

PIRES, Cristine Lima. Paulo Freire e o MST: a Pedagogia do Oprimido no contexto da luta pela terra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 135, p. 80-87, ago. 2012.

PINO, I. R. Paulo Freire, andarilho do mundo, de regresso ao seu povo, de volta ao seu país! **Educação e sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-6, set 2021.

REIS, Flaviana Lourenço dos. A educação como caminho de transformação social na visão de Paulo Freire. **Revista científica novas configurações e diálogos plurais**, Luziânia, v. 3, n. 2,

2022. Disponível em:

<https://app.periodikos.com.br/article/63ba1477a953952f842e01b2/pdf/dialogosplurais-3-2-9.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

RODRIGUES, R. L. Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas.

Educação e Filosofia, v. 36, n. 77, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n77a2022-59781>. Acesso em: jan. 2026.

ROQUE, Thais S. O papel da ecopedagogia e do ensino de Paulo Freire na formação da cultura oceânica. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 202–212.

Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf)

[book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf). Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, G. L. D.; SOUZA, S. E. A. D. L.; SILVA, G. B. D. **Relato de experiência: um retorno às 40 horas de Paulo Freire em Angicos**. In: IX congresso nacional de educação – conedu, 9., 2024, Rio Grande do Norte. Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. **Anais...** Rio Grande do Norte, 2024. p. 271–288. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT05/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID12143_TB2211_10112023175106.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. Paulo Freire e o currículo escolar – da prática cotidiana dos educandos à superação da “educação bancária”. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 3428–3455, 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 1–31, 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da associação nacional de educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SANTANA, Otacilio Antunes; SOUZA, Suzana Carvalho de. Pedagogia do oprimido como referência: 50 anos de dados geohistóricos (1968-2017) e o perfil de seu leitor. **Revista história da educação**, v. 23, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/hMnnrH6XJz5kQpCW5bxMXLh/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SERRA, E. Sobre os fundamentos e princípios da educação geográfica de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. **Signos geográficos**, v.1, p. 1-17, 2019.

SILVA, Daniele Cariolano da. **Leitura crítica do mundo: resistência à mitificação do real**. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 54-65. Disponível em:

[https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf)

[book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf). Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Ariela Cardoso da; SOUZA, Nilcimar dos Santos; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. **A dialogicidade em Paulo Freire: uma análise dos últimos ENPECs**. In: vii

congresso nacional de educação – conedu, 7., 2020, Maceió. **Anais...** Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA16_ID7817_01102020155722.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Silvia Ferreira Mendes da. Paulo Freire: a educação como caminho para a transformação social. **Revista qualyacademics**, v. 2, n. 4, p. 38–48, 2024. Editora UNISV. ISSN 2965-9760. Disponível em: <https://www.editoraunisv.com.br/post/paulo-freire-educacao-como-caminho-trasformacao-social?srsltid=AfmBOoqy7Xm0-8sYZhhTzp4OsJ2pz0yjQva7EU5AspSDF29-aNyPpfVj>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SILVA, José Genivaldo. **Projeto MOVA-Brasil**. 2012. Disponível em: <https://fup.org.br/projeto-mova-brasil/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SILVA, C. L. O. Letramento digital de adultos e o combate às fake news. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news: 2022: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. p. 10–18. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, Rodolfo Ramazoti da; SEMENSATO, Gilberto Cleiton. **Visita realizada ao Centro de Referência Paulo Freire e ao Instituto Paulo Freire**, para fins de observação e coleta de informações. São Paulo, 2025.

SIMEONI, M. C. Criatividade e ludicidade na luta contra as fake news sobre o pensamento de Paulo Freire. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news: 2022: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2023. p. 89–100. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

VALE, Maria José; JORGE, Sonia Maria Gonçalves; BENEDETTI, Sandra. **Paulo Freire: educar para transformar: almanaque histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 64 p.

VARES, S. R.; POLLI, J. R. Educação como prática de liberdade: contribuições freireanas ao desenvolvimento democrático. **Lumen: revista de estudos educacionais**, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/316>. Acesso em: 15 jan. 2026.

VIANA, Simone. **Educação e transformação social**. 2023. Disponível em: <https://brasil.bettshow.com/bett-blog/educacao-e-transformacao-social>. Acesso em: 7 nov. 2025.

VILAS BOAS, Beatriz Gomes da Costa. Leitura na EJA: contribuições de Paulo Freire e desafios a serem superados. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 15-24. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Como_Alfabetizar_com_Paulo_Freire_2021.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

ANEXO A - REQUERIMENTO DE VISITA TÉCNICA AO INSTITUTO PAULO FREIRE



INFORMAÇÕES E PROCEDIMENTOS PARA VISITA

Caro visitante,

Recebemos com prazer a sua solicitação. Informamos que o Instituto Paulo Freire (IPF) atende em horário comercial, mas recomendamos que as visitas aconteçam preferencialmente entre 10h e 16h. Elas podem ser individuais ou coletivas (grupos de, no máximo, 20 pessoas) e devem ser agendadas com antecedência enviando e-mail para angela.bizantunes@paulofreire.org e ipf@paulofreire.org.

Para que possamos atender da melhor forma possível e corresponder às expectativas e necessidades daqueles e daquelas que nos procuram, solicitamos a gentileza de preencher o instrumental abaixo e enviar por e-mail.

Nome do visitante (ou responsável pelo grupo)	Rodolfo Ramazoti da Silva
Endereço completo	R. Fortaleza, 790, Jd. Mirante, Ibitinga - SP
Telefone para contato	(17) 99626-1616
E-mail	Rodolfo.ramazote.54@gmail.com
Data e horário previstos para a visita	27/06/2025 às 10horas
Número de pessoas	4
Objetivo da visita	Obter informações para efetuar a construção de TCC no curso de pedagogia para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI).
Nome da Instituição a que está ligado	Nenhuma
Endereço e telefone da instituição	Nenhuma
Site da instituição	Nenhuma
Breve apresentação da instituição	Nenhuma
Outras observações	Visita independente e não vinculada a órgãos instrucionais.

OBS. COMO TEMOS OUTROS AGENDAMENTOS, PEDIMOS, POR FAVOR, QUE SEJAM PONTUAIS!
Instituto Paulo Freire Rua Cerro Corá, 550 - Alto da Lapa – CEP: 05061-100 - São Paulo - SP

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
ANGELA MARIA BIZ ROSA ANTUNES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Nome do projeto: Contribuições de Paulo Freire para uma educação libertadora

2. Características e objetivos gerais da pesquisa: A pesquisa está sendo conduzida por Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato, discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga. As informações obtidas por meio das entrevistas e conversas realizadas serão destinadas ao uso acadêmico, para fins de construção e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da instituição mencionada, e os dados fornecidos durante a entrevista estarão disponíveis no trabalho.

A outra participante deste estudo é a Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto, docente da Faibi e orientadora do TCC que está sendo desenvolvido e que será entregue em junho de 2026.

A pesquisa está sendo desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. O objetivo deste estudo é apresentar as contribuições deixadas por Paulo Freire em seu legado.

3. Procedimentos: A metodologia do presente trabalho deu-se, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica. Após essa etapa, buscou-se realizar uma visita técnica ao Instituto Paulo Freire e, durante a visita, foi realizada uma entrevista de forma livre, para que a entrevistada pudesse expor todas as informações possíveis, sem limitações. Durante a realização do trabalho, foi realizada uma segunda entrevista, com mudança no método, passando a ser conduzida por meio de questões previamente elaboradas, visando à coleta de informações para a construção do TCC.

4. Participação na pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistiu no fornecimento de informações relevantes acerca do tema proposto, tratando-se de Paulo Freire e de seu legado. As técnicas de coleta consistiram em uma conversa livre, com o objetivo de possibilitar a transmissão de toda a emoção, conhecimento e demais contribuições possíveis, sem a imposição de barreiras. A entrevista foi conduzida pelos integrantes do trabalho, sendo eles Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato, contando ainda com a presença de uma terceira pessoa, Sandy Crys Brunini. O registro das informações obtidas durante a visita deu-se por meio de fotografias e anotações realizadas ao longo da conversa.

As fotografias tiradas durante a visita técnica tiveram como finalidade o registro das obras e do legado de Paulo Freire, não contendo terceiros presentes nas imagens. Dessa forma, destaca-se que as únicas fotos que apresentam pessoas são aquelas com a imagem dos membros do TCC, não havendo registros de funcionários do Instituto. As fotografias serão inseridas no Trabalho de Conclusão de Curso, cujo acesso ao material será destinado apenas aos professores e aos discentes da Faculdade, caso o trabalho seja indicado para a biblioteca. O armazenamento do material é definitivo, permanecendo disponível na Instituição de Ensino Superior, enquanto esta estiver em funcionamento.

5. Voluntariedade e direito de desistência: Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada do consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

6. Riscos e benefícios: A participação no trabalho contribuirá para que o legado de Freire seja difundido e para que mais pessoas possam ter acesso a essa importante e essencial informação. Não será necessário nenhum gasto por parte dos participantes, sendo os custos assumidos apenas pelos integrantes do TCC. As informações obtidas por meio da entrevista e da visita serão inseridas no trabalho e ficarão disponíveis para acesso pelos professores e discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), enquanto a instituição estiver em funcionamento.

7. Direito de confidencialidade: A fim de assegurar a ética na elaboração do trabalho, os dados obtidos por meio desta pesquisa, tais como nome do entrevistado, informações por ele fornecidas e currículo, mesmo quando obtidos por meio de pesquisa, somente poderão ser identificados, inseridos no trabalho e armazenados na biblioteca da instituição mediante a assinatura do entrevistado neste documento.

Os dados obtidos, como nome, currículo informado pelo entrevistado ou levantado por meio de pesquisa acadêmica, bem como demais informações fornecidas durante a visita técnica, somente poderão ser utilizados no trabalho e, conseqüentemente, enviados à biblioteca da instituição, caso o entrevistado autorize formalmente o uso de seus dados para fins acadêmicos, com foco na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), por meio da assinatura deste documento.

Nesse cenário, o uso das informações encontra-se autorizado, podendo ser utilizado no trabalho e publicado na biblioteca da Instituição de Ensino Superior - FAIBI. Caso o documento não seja assinado, entende-se que o entrevistado não autoriza o uso de seus dados e das informações fornecidas por meio da entrevista para fins de construção e elaboração do TCC. Nessa situação, tais informações não poderão ser inseridas no trabalho.

8. Garantia de acesso aos dados e dúvidas em geral: Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, além de obter acesso aos seus dados, a qualquer momento através dos contatos indicados abaixo.

Rodolfo Ramazote da Silva, discente do 4º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), professor particular de xadrez, residente na Rua Fortaleza, nº 790, bairro Jardim Mirante, na cidade de Ibitinga, CEP 14947-258, e-mail: rodolfo.ramazote.54@gmail.com.

9. Consentimento: Caso você concorde em participar desta pesquisa, e autorize o uso dos dados obtidos assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.

Eu, ANGELA MARIA BIZ ROSA ANTUNES, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e que concordo em participar.

Ibitinga-SP, 04 de março de 2026.

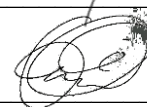
Assinatura do (a) participante:



Assinatura do pesquisador: Rodolfo Ramazoti da Silva: _____



Assinatura do pesquisador: Gilberto Cleiton Semensato: _____



**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
JASON FERREIRA MAFRA**

**FACULDADE DE IBITINGA
(FAIBI)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Instituição: Faculdade de Ibitinga (FAIBI)

Pesquisadores: Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato

Orientadora: Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto

Objeto: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Título: Contribuições de Paulo Freire para uma educação libertadora

1. Características e objetivos gerais da pesquisa

A presente pesquisa consiste em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que está sendo realizado por Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato, discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI). As informações obtidas por meio das entrevistas e conversas realizadas serão destinadas ao uso acadêmico, para fins de construção e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da instituição mencionada, e os dados fornecidos durante a entrevista estarão disponíveis no trabalho que deverá ser concluído e entregue em 2026. O objetivo deste estudo é apresentar as contribuições do legado de Paulo Freire à educação e à cultura.

2. Procedimentos metodológicos

A metodologia do presente trabalho deu-se, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica. Após essa etapa, buscou-se realizar uma visita técnica ao Instituto Paulo Freire e, durante a visita, foi realizada uma entrevista de forma livre, para que a entrevistada pudesse expor todas as informações possíveis, sem limitações. Durante o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma segunda entrevista, por meio de questões previamente elaboradas, visando à coleta de informações para a construção do TCC.

3. Participação do entrevistado

A participação do professor Jason Ferreira Mafra, assinante deste TCLE nesta pesquisa, consistiu no fornecimento de informações acerca do tema proposto, tratando-se de Paulo Freire e de seu legado. As técnicas de coleta consistiram em questões previamente elaboradas, com o objetivo de possibilitar a transmissão específica de informações, conhecimentos e demais contribuições possíveis. A entrevista foi conduzida pelos integrantes do trabalho, sendo eles Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato. O registro das informações obtidas durante a entrevista deu-se por meio de áudios gravados por meio do aplicativo whatsapp e de anotações realizadas pelos pesquisadores ao longo da conversa prévia às gravações. As questões enviadas pelos pesquisadores, bem como as respostas do entrevistado, através de áudios, tiveram como finalidade o registro de informações baseadas nas obras de Paulo Freire e dos estudos do pesquisador, não contendo terceiros presentes nos áudios. Os áudios serão editados e inseridos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo acesso ao material será destinado aos professores e aos discentes da Faculdade, caso o trabalho seja indicado para a biblioteca. O armazenamento do material é definitivo, permanecendo disponível na Instituição de Ensino Superior, enquanto esta estiver em funcionamento.

4. Voluntariedade e direito de desistência

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada do consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

5. Riscos e benefícios:

A participação no trabalho contribuirá para que o legado de Freire seja difundido e para que mais pessoas possam ter acesso a essa importante e essencial informação. Não será necessário nenhum gasto por parte dos participantes, sendo os custos assumidos apenas pelos integrantes do TCC. As informações obtidas por meio da entrevista, serão inseridas no trabalho e ficarão disponíveis para acesso pelos professores e discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), enquanto a instituição estiver em funcionamento.

6. Direito de confidencialidade

A fim de assegurar a ética na elaboração do trabalho, os dados obtidos por meio desta pesquisa, tais como nome do entrevistado, informações por ele fornecidas e currículo, mesmo quando obtidos por meio de pesquisa, somente poderão ser identificados, inseridos no trabalho e armazenados na biblioteca da instituição mediante a assinatura do entrevistado neste documento. Os dados obtidos, como nome, currículo informado pelo entrevistado ou levantado por meio de pesquisa acadêmica, bem como demais informações fornecidas durante a entrevista, somente poderão ser utilizados no trabalho e, conseqüentemente, enviados à biblioteca da instituição, caso o entrevistado autorize formalmente o uso de seus dados para fins acadêmicos, com foco na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), por meio da assinatura deste documento. Nesse cenário, o uso das informações encontra-se autorizado, podendo ser utilizado no trabalho e publicado na biblioteca da Instituição de Ensino Superior - FAIBI. Caso o documento não seja assinado, entenda-se que o entrevistado não autoriza o uso de seus dados e das informações fornecidas por meio da entrevista para fins de construção e elaboração do TCC. Nessa situação, tais informações não poderão ser inseridas no trabalho.

7. Garantia de acesso aos dados e dúvidas em geral

Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, além de obter acesso aos seus dados, a qualquer momento através dos contatos indicados abaixo:

Rodolfo Ramazote da Silva, discente do 4º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), professor particular de xadrez, residente na Rua Fortaleza, nº 790, bairro Jardim Mirante, na cidade de Ibitinga, CEP 14947-258, e-mail: rodolfo.ramazote.54@gmail.com.

8. Manifestação do entrevistado sobre a gravação da entrevista:

☒	Autorizei a gravação integral em áudio, sendo eu mesmo a enviar os áudios;
☐	Não autorizei qualquer gravação e não estava ciente de que as informações seriam usadas para fins acadêmicos.

9. Consentimento: Caso você concorde em participar desta pesquisa, e autorize o uso dos dados obtidos assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.

Eu, Jason Ferreira Mafra, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e que concordei em participar.

Ibitinga-SP, 04 de março de 2026.



Assinatura do(a) entrevistado:

Assinatura do pesquisador: Rodolfo Ramazoti da Silva: _____

Assinatura do pesquisador: Gilberto Cleiton Semensato: _____

