

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE SARI MENDES COELHO

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

LAGES
2024

ELIANE SARI MENDES COELHO

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

LAGES
2024

Ficha Catalográfica

C672p

Coelho, Eliane Sari Mendes

O papel social da escola numa perspectiva Freiriana / Eliane Sari Mendes Coelho ; orientadora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos. – 2024. 89 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Educação como humanização. 2. Educação popular. 3. Escola – Papel social. 4. Freire, Paulo, 1921 - 1997. I. Vasconcelos, Valéria Oliveira de (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Eliane Sari Mendes Coelho

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 18 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br VALERIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Data: 06/02/2025 10:06:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTA CORTEZ GAIO
Data: 12/02/2025 17:58:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Gaio
Examinadora Externa – PPGE/UNIVÁS

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANE MARCIA NEUMANN
Data: 13/02/2025 17:07:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosane Márcia Neumann
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória acadêmica sempre foi orgulho para toda a minha família. Meu pai, Gabino Mendes (*in memoriam*), minha mãe, Nadir Sari Mendes (*in memoriam*), e meu marido, Leopoldo (*in memoriam*), sempre valorizaram muito a educação. E hoje, guardo na memória boas lembranças dos tempos vividos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por guiar meus passos e conduzi-los sempre para uma caminhada justa e digna.

Ao meu amado filho, Rodrigo, que me incentivou a iniciar o Mestrado, dizendo que o sonho era possível, mesmo escutando de muitos que já havia passado o meu tempo.

À minha amada filha, Amanda, que me incentivou na busca por novos conhecimentos.

À querida Thaiz Mintzfelds, que acompanhou todo o meu caminho nesta jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Valéria Vasconcelos, um agradecimento especial, por suportar minhas perguntas e nunca deixar de respondê-las com muito carinho. Minha gratidão eterna!

À querida turma de Mestrado de 2023, turma maravilhosa, que compartilhou comigo momentos únicos e mágicos.

Aos professores e professoras, grandes mestres na arte de educar, por respeitar todas as subjetividades e incentivar as pessoas em sua caminhada.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de dezembro de 2024.

Eliane Sari Mendes Coelho

MEMORIAL

*A vida da gente parece
gotas d'água...
Um dia cai, um dia
levanta-se e segue...
A vida da gente...
É como um sopro...
Quando viu já foi...
Resta-nos viver e...
Como um encontro
com o mar...
Ao nada...
ao tudo...
A todas...
A todos...
(Eliane Sari)*

Contar histórias da vida da gente remete-nos ao mundo do imaginário. Sempre morei em várias cidades, devido ao trabalho de meu pai, Tenente da Polícia Militar, mais precisamente, Delegado de Polícia em várias cidades de Santa Catarina. Aprendi com ele a honestidade, pelo exemplo ilibado e conduta ética e moral. Minha amada mãe, de origem italiana, hoje com praticamente oitenta e seis anos de vida sempre alegre. Memórias de uma infância feliz e de mesa farta.

Somos em quatro filhos: Eneida, Eliane, Roberto e Janaina, e poderíamos ter escrito um livro para contar sobre nossas peripécias infantis e adolescentes. Todos ajudavam a mãe nas tarefas domésticas. Nadir, minha mãe, é uma pessoa maravilhosa, sempre com um sorriso no rosto, ajudando a todos. Gabino, meu pai, pessoa mais correta e justa que conheci, meu exemplo e orgulho que levo para a vida.

Com o passar dos anos, fomos crescendo e o pai se aposentou... foi aí que minha mãe fez minha matrícula no antigo Magistério, e tornei-me a primeira e única professora da família. Concluído o curso do Magistério, com 17 anos, tornei-me professora.

Na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, fiz o curso de Letras, concluído em 1986.

Casei-me aos 23 anos, com Leopoldo Carlos Medeiros Coelho, e iniciei o Curso de Pedagogia, concluindo-o após dois anos, pois, naquela ocasião, já havia concluído o curso de Letras. Mais tarde, vieram meus dois filhos e amores: Rodrigo e Amanda. Leopoldo, minha paixão de 34 anos, faleceu em novembro de 2021.

A Pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, veio em 1992.

Em 2023, vida tranquila, então, pensando em uma especialização. Um ano cheio de novidades, cursos, trabalhos, novos colegas, professores/as, muito aprendizado e, principalmente, um sonho realizando-se: o Mestrado. Ressaltando o conhecimento, a parceria, a dedicação de nossa professora Dra. Valéria Vasconcelos de Oliveira.

Revisitando minha vida profissional, iniciei minha trajetória aos 18 anos, na Escola Cidade Noturna, localizada no bairro Caça e Tiro, lecionando no período do intermediário, das 11h às 14h. Foram 3 anos de contrato na modalidade de Admissão em Caráter Temporário (ACT).

Em 1985, consegui a efetivação, indo trabalhar na Escola Fazenda Xavier – hoje extinta. Em 1988, ocorreu minha remoção para a Escola de Educação Básica Frei Nicodemos, onde estou lecionando até hoje.

O MESTRADO.

Durante muito tempo pensava em ser mestre. Não apenas pelo título, mas para acrescentar na minha vida profissional a experiência de *Ser Mais*, como diz Paulo Freire. Mais atuante, mais participante, mais tudo...

Interessante que a Educação Popular te abre caminhos por antes nunca percorridos. Que pesquisar sobre o papel social da escola e a humanização da educação está ao mesmo tempo tão perto e tão distante... Que a transformação do ser humano é infinita. Que cabe a nós somente vivenciar...

O mestrado pode ser um início..., mas nunca um fim...

POEMA: SABER VIVER

*Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocamos o coração
das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove,
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta, nem longa demais
Mas que seja intensa,
verdadeira, pura... enquanto durar.
(Cora Coralina)*

RESUMO

Nesta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, tem-se como intuito central investigar o papel social da escola sob uma perspectiva freiriana, a partir de artigos científicos e obras de Paulo Freire. Assim, buscou-se analisar artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES e no *Google Scholar* que abordem o papel social da escola a partir do pensamento de Freire; identificar quais temas geradores se destacam na perspectiva desse educador, além de analisar os principais temas geradores emergidos desses artigos, articulando-os com a literatura especializada, quais sejam, diálogo, humanização e Educação Popular. A pesquisa bibliográfica no Portal do Periódicos da CAPES foi realizada utilizando-se os seguintes descritores: “papel social da escola+ Paulo Freire”, por meio dos quais foram encontrados oito artigos que atenderam ao tema e às palavras geradoras deste trabalho. Na busca no *Google Scholar*, foi apontado um artigo com o descritor “papel social da escola + Paulo Freire”. Ambas as buscas se deram no recorte temporal de 2019 a 2024. A partir disso, dialogou-se com a Educação Popular e suas contribuições para a escola. Os resultados apontam que o papel social da escola está fundado principalmente no diálogo, na liberdade, na esperança, na emancipação dos sujeitos e na humanização. Assim, com esta pesquisa, acredita-se que é possível colaborar para dar maior visibilidade ao tema do papel social da escola sob uma perspectiva freiriana no âmbito acadêmico, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento a respeito da humanização da educação, bem como para a ampliação do campo de pesquisa sobre o papel social da escola, especialmente no que diz respeito à relação escola e humanização.

Palavras-chave: diálogo; esperar; humanização; educação popular.

ABSTRACT

In this research, which is essentially qualitative in nature, the central aim is to investigate the social role of the school from a Freirean perspective, based on scientific articles and works by Paulo Freire. Thus, we sought to analyze scientific articles on the CAPES Journal Portal and Google Scholar that address the social role of the school based on Freire's thinking; identify which generating themes stand out from this educator's perspective, in addition to analyzing the main generating themes that emerged from these articles, articulating them with specialized literature, namely, dialogue, humanization and Popular Education. The bibliographical research on the CAPES Periodicals Portal was carried out using the following descriptors: "social role of the school+ Paulo Freire", through which eight articles were found that met the theme and the words that generated this work. In the Google Scholar search, an article was highlighted with the descriptor "social role of the school + Paulo Freire". Both searches took place in the time frame from 2019 to 2024. From this, there was a dialogue with Popular Education and its contributions to the school. The results indicate that the social role of the school is mainly based on dialogue, freedom, hope, emancipation of subjects and humanization. Thus, with this research, it is believed that it is possible to collaborate to give greater visibility to the topic of the social role of the school from a Freirean perspective in the academic sphere, with a view to contributing to the advancement of knowledge regarding the humanization of education, as well as expanding the field of research on the social role of the school, especially with regard to the relationship between school and humanization.

Keywords: dialogue; hope; humanization; popular education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PECIM	Programa das Escolas Cívico-Militares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OBJETIVOS	19
2 METODOLOGIA.....	19
CAPÍTULO 1 O DIÁLOGO COMO TEMA GERADOR	27
CAPÍTULO 2 A HUMANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA.....	38
CAPÍTULO 3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	55
3.1 FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	64
3.2 EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO SOCIAL.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 1989, p. 9).

No livro *A importância do ato de ler* (de 1967, citado acima em sua 23ª edição), Paulo Freire já anunciava, de maneira sutil, sua concepção sobre o que esperar da escola: que contribua para a leitura da “palavramundo”. E esse é um dos grandes desafios ainda presentes na realidade atual.

Em meio a tantos desestímulos relacionados à educação escolar, o que se faz surpreendente é a permanência dessa busca, em nós, do sonho por Ser Mais. É com os pensamentos de Freire (1996) que começamos a compreender melhor a permanência desse sonho. A obra de Freire é marcada por uma abordagem crítica e reflexiva sobre a educação e seu papel na formação da consciência crítica dos indivíduos, uma vez que acreditava honestamente que a escola poderia representar um espaço de diálogo entre alunos/as e professores/as, em um processo de aprender-e-ensinar (Brandão, 2020) permanente, ao invés da mera transmissão de conhecimentos.

Esse sonho, entretanto, muitas vezes se mostra dificultado. A despeito de todos os discursos positivos que incidem sobre aquilo que pensamos ser a escola capaz de fazer em relação ao desenvolvimento humano dos/as educandos/as, vemos cotidianamente o inverso acontecer. Grande parte dos/as docentes, por vezes, é levada pelo redemoinho de conflitos que bloqueiam forças e ânimos. Sentem-se personagem de uma luta sem sentido, na qual, muitas vezes, professores/as, estudantes e famílias parecem agir como se fossem rivais. Para atuar em tal contexto, faz-se necessária uma profunda formação. Nesse sentido, percebemos problemas novos para tempos atuais, ao lado de antigos problemas. E isso demanda diversas formas de encarar a realidade.

Para Freire (1996), a história é entendida como possibilidade e não como determinismo, uma vez que não se pode negar o sonho e a utopia. Mas estes últimos não interessam às classes dominantes, que se apoiam em discursos pragmáticos e buscam a manutenção do *status quo*. Dessa forma, a escola precisa incentivar outras práticas, com docentes e discentes que fortaleçam outros valores, já que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 79).

Diante disso, o/a professor/a não pode se colocar em uma posição superior, melhor, ou mais inteligente, mas compartilhar os conhecimentos com os/as alunos/as, participantes do mesmo processo de ensinar-e-aprender (Brandão, 2020). Percorrendo, juntos/as, um caminho na busca pela libertação de todas as pessoas que tiveram suas oportunidades e direitos negados. Nessa perspectiva, Freire (1996) nos diz que, quando ensinamos, também aprendemos, e, sendo assim, tanto o/a professor/a quanto os/as alunos/as contribuem para a construção do conhecimento. Portanto, entendemos que seja fundamental compreender que papel a escola vem desempenhando no contexto atual.

Carlos Rodrigues Brandão (2020) reforça a necessidade de refletirmos sobre o fato de que todas as pessoas, de modo geral, contribuem para a educação, seja ela na escola, em casa, nas ruas, nas avenidas: o mundo em si é um grande aprendizado. E completa:

Também que aquela que educa, ou aquele que ensina deveriam ser pensados não apenas como professoras, como professores, e nem sequer como educadores, como educadoras. Somos isto tudo e tudo isto já é muito. Mas somos bem mais do que isto. Somos as pessoas a quem desde um passado remoto coube a tarefa, a vocação ou a missão de estarmos sempre acendendo de novo os fogos e as luzes da cultura humana, através do ensinar-a-aprender para outros aprenderem a saber (Brandão, 2020, p. 20).

O autor ainda ressalta que “[...] desde os gregos (sempre eles!) a educação serve à formação da pessoa em sua individualidade, sendo o seu lugar de realização o mundo social de que ela faz parte” (Brandão, 2020, p. 131). Para Brandão (2020), somos educados não somente para servir à coletividade, mas para atuarmos nela, refletindo criticamente sua desumanidade, no intuito de humanizá-la.

Sendo a educação um processo contínuo e dinâmico – que visa ao desenvolvimento integral do ser humano, em suas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e ética –, é um direito humano fundamental, que possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura, à cidadania e à participação social, cuja formação humana deve contribuir para que as pessoas intervenham na realidade com vistas à sua transformação.

A importância da educação para o desenvolvimento humano pode ser observada em vários aspectos, tais como: promover o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, estimular o pensamento crítico e a criatividade, favorecer o exercício da liberdade e da democracia, fortalecer os valores humanos, valorizar a diversidade cultural, sensibilizar para a preservação do meio ambiente e conscientizar sobre a importância de se cuidar do planeta e das futuras gerações.

Dessa maneira, a educação é um instrumento poderoso para o desenvolvimento humano, pois possibilita que as pessoas sejam agentes de sua própria história e de sua transformação social. A educação é um direito de todas as pessoas e um dever do Estado e da sociedade, que devem garantir uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para todos.

Gadotti (2001), dissertando sobre o amigo Freire, nos diz que todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade, pois não se comprometeria com acertos burocráticos, mas com uma realidade a ser transformada. Não trataria de conceber a educação como transmissão de conteúdos, mas como forma de se estabelecer um diálogo. Enfatizando, também, que a escola deveria ser um espaço de transformação humana, de contentamentos, de crítica criativa incentivadora, capaz de produzir e construir conhecimentos. Indo ao encontro dos desfavorecidos, excluídos, ela pode contribuir para a emancipação dos sujeitos, deixar de ser apenas repassadora de conteúdos, para tornar-se instigadora de desenvolvimento, precisando ser mudada em sua profundidade. Educar também seria conhecer o mundo, ler para poder transformá-lo, com conteúdo libertador, não um mero conhecimento vazio, sem perspectivas de humanização. Na relação com o outro, pensar seria sempre no coletivo, não na individualidade, jamais seria um ato solitário, mas em comunhão com todos/as. Sempre buscando a comunicação com os também excluídos, aqueles que têm fome, pobreza, doenças, que são esquecidos e marginalizados, sem apoio ou visibilidade.

Para combater o pensamento de escola como local de doutrinação para o mercado de trabalho, Aranha (2001) explicita que ela deveria representar hoje uma instituição mantenedora da socialização, formadora do caráter dos sujeitos, estando sob seus cuidados o desenvolvimento permanente de todas as pessoas nela envolvidas.

Diferentemente da educação tribal entre nossos povos originários, na qual todos tinham dever e participação, desde a formação de caráter das crianças até a preparação para a vida, Aranha (2001) pontua que, atualmente, faltam iniciativas que promovam a aproximação da comunidade e da escola, numa perspectiva de educação colaborativa.

Arroyo (2019, p. 4-5), por sua vez, afirma que:

O paradigma que persiste no pensamento pedagógico desde a Paideia se propõe acompanhar os processos de formação humana desde a infância, a acompanhar apenas os humanos reconhecidos como educáveis, humanizáveis. [...] uma marca persistente no paradigma pedagógico hegemônico é: distinguir e acompanhar os processos de formação humana dos grupos sociais, políticos, culturais, reconhecidos como humanos, educáveis, humanizáveis.

Assim, compreende-se a ideia de Freire de que a educação não pode ser alienante, segregadora, mas sim, compreendida desde a infância como algo humanizador ao longo dos tempos. De acordo com Arroyo (2019, p. 5), “Paulo Freire contradiz esse pensamento pedagógico segregador, identifica-se como educador, em defesa da formação humana ao longo de todos seus escritos e de suas práticas”.

A escola, ao promover modelos que levam a uma educação opressora, reproduz um caráter excludente e pratica o que Freire conceitua como “educação bancária”. Segundo o autor, nessa perspectiva, “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (Freire, 1987, p. 80). Nesse sentido, quando a educação é centrada apenas em resultados quantitativos, como notas em testes padronizados, e promove uma cultura de competição entre os/as educandos/as, isso pode levar à desumanização, pois negligencia as necessidades individuais de cada sujeito e coloca uma pressão excessiva sobre ele para alcançar metas acadêmicas. A imposição de um currículo uniforme e padronizado para todos/as os/as educandos/as, sem levar em consideração suas diferenças individuais, interesses e contextos culturais, pode desumanizar a educação, pois não reconhece a diversidade e a singularidade de cada indivíduo.

Quando a educação não é acessível devido a barreiras, como a falta de recursos, a discriminação ou a marginalização de certos grupos, isso também contribui para a desumanização, na medida em que nega a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento a uma parte da população. Porém, se o ensino se concentra apenas na memorização de fatos e informações, em vez de promover a compreensão profunda e crítica, os/as educandos/as são tratados/as como recipientes passivos de conhecimento, o que os/as desumaniza ao invés de capacitá-los/as a pensarem de forma autônoma e criativa.

Segundo Miguel Arroyo (2004, p. 362),

No fundo são resquícios naturalizantes, de culturas e práticas anti-igualitárias, resquícios pré-modernos, que ainda pensam que nem todos os seres humanos nascem iguais, em dignidade e capacidades intelectuais e morais. Logo terão de ser agrupados como desiguais. São os resquícios mais perversos de segregação social, cultural, racial, sexual ainda não superados na sociedade e na escola. Essas culturas de retenção, reprovação, segregação e enturmação estão distantes dos ideais que inspiraram a defesa da educação básica universal como direito inerente à igualdade de todo ser humano. A pedagogia moderna nasceu para dar conta da reconhecida igualdade da condição humana [...]. A expressão mais brutal e evidente dessa excludência está nas estatísticas sobre retenção, segregação, defasagem idade-série em nosso sistema educacional.

Diante desse cenário, as pesquisas em educação desempenham um papel crucial na transformação das realidades e buscam o aprimoramento das práticas educativas. Quando são transformadoras, permitem o diálogo entre teoria e prática, além de oferecer oportunidades para que educadores/as, gestores/as e outros atores escolares reflitam sobre sua realidade e busquem a superação dos problemas identificados. No entanto, a transformação leva tempo. As mudanças nas escolas não ocorrem instantaneamente. A pesquisa em educação tem o potencial de ser transformadora quando há diálogo, reflexão e participação ativa. Porém, é importante reconhecer suas limitações e considerar como os conhecimentos circulam entre a academia e a prática educacional.

As evidências baseadas em pesquisa permitem que os/as professores/as ajustem suas práticas, adaptando-as às necessidades dos/as educandos/as e ao contexto da sala de aula. Os/as educadores/as podem aprender com as melhores práticas identificadas por meio de pesquisas. As pesquisas informam políticas educacionais em níveis local, estadual e nacional. Elas ajudam a moldar currículos, programas de formação e a alocação de recursos.

Os resultados de pesquisas também influenciam a tomada de decisão nas escolas, desde a seleção de materiais didáticos até a implementação de programas de intervenção. Elas podem destacar desigualdades e questões de justiça social no sistema educacional, além de fornecer subsídios sobre como promover a equidade e a inclusão. Ao examinar práticas pedagógicas sob uma perspectiva crítica, podem ajudar a reduzir disparidades e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Assim sendo, a presente pesquisa se debruça sobre a perspectiva freiriana relacionada ao papel social da escola, atualizada para a contemporaneidade. Para Freire (2021), em linhas gerais, a educação não é um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas um ato político que envolve a construção de uma consciência crítica e a transformação social. O educador defende que a educação deve ser libertadora, permitindo que os/as estudantes desenvolvam um senso crítico em relação à sua realidade e ao mundo que os/as cerca. Em seu ponto de vista, o ato de ensinar-e-aprender deve estar ligado à prática da liberdade, com constante incentivo aos questionamentos, à reflexão e à ação concreta sobre suas condições de vida.

Importante destacar que um dos conceitos centrais na pedagogia de Freire é a dialogicidade, que enfatiza a importância da comunicação e do respeito mútuo no processo educativo, em que todas as pessoas são protagonistas. Salienta, também, que a escola deve reconhecer e valorizar as experiências e saberes dos/as alunos/as, promovendo um ensino que dialogue com suas realidades e contextos sociais.

Em sua compreensão, a escola deve ser um espaço de transformação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, sendo a educação entendida como um ato político e ético, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e a transformação da sociedade. Além disso, a escola tem um papel importante na promoção da inclusão e da diversidade. Freire defende, ainda, que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica. Por meio de um currículo que reflita as experiências e realidades dos/as alunos/as, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscando aprofundar o que se apresenta, chegamos à questão problematizadora da presente pesquisa: Qual o papel social da escola sob a perspectiva freiriana?

1 OBJETIVOS

Esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, tem como **objetivo geral** investigar o papel social da escola sob uma perspectiva freiriana.

Como **objetivos específicos**, temos: buscar artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma *Google Scholar*, que abordem o papel social da escola a partir do pensamento de Freire; identificar quais temas geradores se destacam na perspectiva desse educador; analisar os principais temas geradores emergidos desses artigos, articulando-os com a literatura especializada, quais sejam: diálogo, humanização e Educação Popular.

2 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática do papel social da escola na perspectiva freiriana no Portal de Periódicos da CAPES e na plataforma *Google Scholar*. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38), “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório”. Dessa forma, é possível ressaltar a importância de estabelecer critérios e procedimentos metodológicos capazes de definir um estudo como sendo bibliográfico e não somente uma revisão. O/a pesquisador/a só conseguirá analisar e buscar soluções para melhor compreender seu objeto de estudo a partir de claras escolhas sobre o tipo de procedimento metodológico mais coerente e assertivo para sanar as suas dúvidas.

A pesquisa bibliográfica não é mais uma revisão de literatura ou revisão bibliográfica, mas “vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (Lima; Miotto, 2007, p. 45). A pesquisa bibliográfica fundamenta a teoria do objeto de estudo e, assim, traz dados obtidos para que se possa, criticamente, perceber o que nele se encontra.

Minayo (1994) afirma que a pesquisa é uma busca inacabada, significando que ela é incessante, na qual o pesquisador/a busca por uma realidade histórica, em constante movimento. Portanto, não pretendemos nos distanciar da nossa própria realidade para construir nossa pesquisa. Ao contrário, temos como base nossos exemplos empíricos, e também na interpretação de nossas práxis diárias, articuladas com o referencial teórico investigativo.

Os artigos coletados no Portal de periódicos da CAPES foram selecionados a partir dos descritores escolhidos para esta pesquisa – “papel social da escola” + Freire” – que constassem, pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave dos resumos. Nessa busca, foram encontrados oito artigos, que foram lidos e analisados, procurando investigar o papel social da escola na perspectiva freiriana.

Na tentativa de ampliar a busca, fizemos uma pesquisa na plataforma *Google Scholar*, na qual foi apontado apenas um artigo, utilizando-se os mesmos descritores (“papel social da escola” + Freire). No total foram selecionados nove artigos. Destacamos que o recorte temporal utilizado na busca compreendeu o período de 2019 a 2024. No entanto, é importante salientar que, apesar da delimitação desse recorte temporal, dois dos artigos selecionados não correspondem ao período definido, sendo um deles de 2010 e o outro de 2018. A inclusão desses dois artigos se deu pelo fato de ambos apresentarem discussões relevantes ao nosso estudo.

Na sequência, apresentamos o levantamento dos artigos resultantes das buscas pelos descritores, identificando-os e expondo seu resumo e suas palavras-chave.

Artigo 1: CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola: reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1 – 18, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Resumo: Este ensaio propõe uma reflexão a respeito da função social da escola, traçando um pequeno histórico de contextualização da origem da escola e seus papéis em diferentes momentos históricos e sociais. Parte-se do questionamento sobre os conhecimentos que circulam no ambiente escolar e sua relevância para manutenção da organização de classes, bem como dos interesses neles imbuídos. A ideia de patrimônio cultural e intelectual proposta por Bourdieu é desenvolvida em diálogo com autores que trazem perspectivas diversas ao referido autor, de forma a promover um movimento dialético de busca de sentidos para a pergunta que sustenta está escrita. Em contribuição para a complexidade da questão, pode-se acrescentar o cenário de crise atual da Educação, que parece expor a própria dualidade de pensamento e desenvolvimento das sociedades modernas. Se por um lado, há uma necessidade de expansão e valorização da liberdade e do desejo como forma de movimento da máquina capitalista, por outro há ainda a necessidade de disciplina do operariado para o mercado de trabalho, o que se reflete diretamente nos abismos de desigualdades das escolas nos diversos contextos no Brasil.

Palavras-chave: Escola. Educação. Função Social.

Artigo 2: NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 3, n. 8, p. 103115, ago. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

Resumo: Este trabalho de pesquisa procura trazer uma reflexão sobre o papel social da escola e a importância de se ter uma equipe pedagógica consciente e envolvida com esta questão, diagnosticando as dificuldades existentes no processo educacional e buscando modificá-las socialmente, tendo como instrumento mediador desta mudança a educação. Para tanto, se recorreu à pesquisa de campo e a diversos teóricos da educação, considerando o pensamento de cada um deles naquilo que venha respaldar o tema proposto nesta investigação, assim como os pontos sugeridos para suscitar inquietação e discussões posteriores. Com base na pesquisa realizada, percebe-se que realmente é possível canalizar o poder da educação como objeto de mudança, quebra de paradigmas e transformação social.

Palavras-chave: Socialização. Influência social. Papel social.

Artigo 3: PEREIRA, Gêssica Galdino da Silva; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Teorizações sobre a função social e o sentido da escola pública de periferia na contemporaneidade: notas introdutórias. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 731–746, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71411>. Acesso em: 05 dez. 2024.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discorrer acerca da função social da escola pública de periferia na contemporaneidade. Buscamos analisar como as escolas públicas de comunidades periféricas podem oportunizar ao aluno buscar sentido para sua escolarização, mediante um ensino crítico e reflexivo. Partimos de teorizações acerca da democratização da escola pública em Libâneo (2014), abordando a função social da escola à luz de Freire (1987) e Charlot (2000, 2013). Os estudos nos aproximam de Dubet (1994, 1998), na discussão sobre o sentido da escolarização de sujeitos que frequentam escolas públicas de periferia, a partir de experiências e estratégias de integração. De modo a problematizar a necessidade de resistência a um sistema educacional que ideologicamente busca manter a hegemonia dominante.

Palavras-chave: Escola Pública. Função Social. Periferia.

Artigo 4: LACERDA, Nília Oliveira Santos; STRIEDER, Roseline Beatriz. Educação CTS e formação de professores: dimensões a serem contempladas a partir do modelo crítico-transformador. *Educação e Fronteiras*, v. 9, n. 25, p. 110-126, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11015>. Acesso em: 25 out. 2024.

Resumo: A educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) constitui-se como necessária e essencial ao processo de escolarização, principalmente, diante das exigências da sociedade contemporânea, marcada pela ciência e tecnologia, e também, por desigualdades e injustiças socioambientais. Por isso, não basta inserir temas sociais ao currículo ou elaborar materiais didáticos, sem que haja mudanças significativas nas concepções e nas práticas dos docentes, assim como reflexões sobre o papel social da escola. Assim, o objetivo deste ensaio é propor dimensões formativas que podem subsidiar ações fundamentadas pela educação CTS, visando o desenvolvimento da autonomia docente em uma perspectiva crítico-transformadora. Para tanto utilizamos os princípios defendidos por José Contreras e Paulo Freire, articulando-os aos pressupostos da Educação CTS, que envolvem as dimensões de princípios e valores, responsabilidade social e exigências profissionais. Entendemos que a apropriação e a incorporação de uma orientação CTS mais crítica, nos cursos de formação de professores, pode contribuir para a construção da autonomia, sobretudo, quando as dimensões forem trabalhadas em uma perspectiva crítica-transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Crítica. Perspectiva crítica-transformadora.

Artigo 5: NASCENTE, Renata Maria Moschen; BREDÁ, Alice Cristina. O papel social da escola na educação: do controle ao respeito integral do saber. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 16, n. 35, p. 251-260, 2022. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1571/767>. Acesso em: 9 dez. 2024.

Resumo: O presente artigo discute o papel social da escola. Assim, inicia-se com uma contextualização histórica do tratamento das crianças que caminha da não importância para o entrelace religioso que ressignificou o ser criança para a sua descoberta da inocência. Passa-se, então, para a verificação de que com a abertura das escolas para mais camadas da população fica claro seu funcionamento como mecanismo de controle e disciplina dos corpos infantis para serem úteis ao trabalho, formando uma microestrutura reprodutora das dinâmicas de produção e reprodução social. Então, chega-se à discussão acerca do papel social da escola, reconhecendo-se como premissa que nenhum aluno está vazio de conhecimentos prévios. Neste sentido o professor tem seu papel como direcionador dos saberes formais e individuais dos alunos para a construção de significado no projeto de vida dos alunos e do contexto do qual fazem parte, incluindo a escola, onde há diversidade de pensamentos, gêneros e raças. A ponta-se o gestor como principal mediador dessas questões por meio do intermédio escola- comunidade- governo, especialmente se fundada em uma gestão democrática. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a entrevista com professoras da rede pública municipal da cidade de Hortolândia - SP.

Palavras-chave: Educação; Papel social da escola; Professores; Escola; Gestores.

Artigo 6: OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 249-276, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3dBTzXWzbNjDjtSB6pZYBLk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a possível articulação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Baseado na concepção de Demo da pesquisa como princípio educativo e pela compreensão de Freire e Giroux sobre o papel social da escola, o estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Campinas-SP, que, por sua localização geográfica e por sua história recente, viu-se impelida a buscar alternativas para aprimorar a aprendizagem dos alunos, para resolver problemas estruturais e conflitos sociais originados pela demanda por vagas para alunos moradores de uma ocupação. Encontrando na pesquisa uma alternativa para seu trabalho, a experiência relatada nos leva a concluir que é possível desenvolver, na escola básica, uma prática pedagógica que articule ensino e pesquisa, tornando esta última fonte catalisadora de desenvolvimento integral e intelectual dos alunos, bem como de integração entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Ensino pela Pesquisa; Ensino e Aprendizagem.

Artigo 7: MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 29, n. 3, p. 366-384, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994/32034>. Acesso em: 10 out. 2024.

Resumo: O artigo apresenta um ensaio analítico sobre a militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque da lente da docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização. O Programa das Escolas Cívico-Militares – PECIM instituído pelo Decreto nº 10.004/2019 aglutina-se em torno de uma agenda conservadora, especialmente no que diz respeito ao apreço pela padronização, disciplinarização, docilização de corpos (FOUCAULT, 1987), invasão cultural (FREIRE, 1987), particularismo no campo das ideias, negação do papel social da escola, educação como processo a- social e a- histórico. Com o intuito de (re) existir esse projeto colonizador, este estudo defende a pedagogia decolonial como pressuposto pedagógico- político que desestrutura as amarras ideológicas ocultas nesse projeto. Subsidiado por essas questões, o presente estudo tem intenção de desvelar as intencionalidades ideológica, política, cultural e epistêmica das escolas cívico- militares no Brasil. O estudo se pauta numa proposta de metodologia qualitativa, ancorada na análise documental, que utiliza dados provindos de fontes primárias, as quais ainda não receberam tratamento analítico, tais como leis, resoluções, pareceres e outros. Os achados apontam para um projeto de desmonte na educação, a partir de uma diretriz ideológica centrada nas ideias conservadoras e autoritárias, conduzindo a uma reconversão curricular colonial e militarizada nas escolas públicas, centrada numa regulação de corpos e identidades, bem como para consolidação de uma educação alienante e esvaziada de sentido político que recruta os “militares” como salvacionista dos problemas da educação pública.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Docilização de corpos. Invasão cultural. Pedagogia Decolonial.

Artigo 8: SANTOS, Larissa Silva. Práticas pedagógicas na construção do pensamento criativo e crítico das crianças na escola. *Eventos Pedagógicos*, v. 12, n. 1, p. 112-122, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10341>. Acesso em: 20 out. 2024.

Resumo: Este artigo tem como finalidade analisar como que as práticas pedagógicas contribuem no pensamento criativo e crítico das crianças em consonância as experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Os principais teóricos foram Lev Vygotsky, Vitor da Fonseca e Paulo Freire, A pesquisa concretizou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade observação- participante em escolas municipais de Educação Infantil e de Educação Básica, diante das entrevistas com professoras e bolsistas do programa e da atividade Escola em 3D. Os resultados constataram que embora a liberdade de expressão seja vista como bagunça e balburdia é necessário ressignificar o papel social da escola.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Pensamento Criativo e Crítico. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Pesquisa Observação- Participante. Professores. Crianças.

Artigo 9: JUNQUEIRA, Adenilda Rodrigues da Silva; SOUZA, José Carlos Moreira de. Contemporaneidade de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no Brasil: um estudo bibliográfico. *Revista Prática Docente*, v. 6, n. 2, p. 1-23, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/324>. Acesso em: 25 out. 2024.

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as contribuições teórico- metodológicas formuladas pelo intelectual e educador brasileiro Paulo Freire (1921- 1997) acerca da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A discussão é amparada em estudo bibliográfico relacionado às teorias elaboradas por Paulo Freire. Inicialmente, foram elencados marcos teóricos desta modalidade, relacionando-a ao contexto histórico, para apreender a sua importância político econômica na sociedade atual. Embora o método originalmente desenvolvido e aplicado por Paulo Freire não seja predominante nas práticas pedagógicas na EJA, sua influência teórico- conceitual ainda é predominante em pesquisas do campo educacional brasileiro e também mundo afora. O presente texto faz um recorte da referida teoria educacional, as contribuições, sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem da EJA, trazendo uma reflexão no papel social da escola, sobretudo no tempo contemporâneo, evidenciando a possibilidade da inclusão dos sujeitos da EJA a partir da apropriação dos conhecimentos em decorrência da educação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos. Marcos Teóricos. Contemporâneo.

A partir da busca no Portal de Periódicos da Capes e na plataforma *Google Scholar*, os nove artigos selecionados e listados foram analisados, no intuito de investigarmos nesses trabalhos o papel social da escola, assentando-se na perspectiva freiriana. A fim de expormos os resultados da busca e de nossas análises, em diálogo com teorias e discussões promovidas por outros autores, esta dissertação foi organizada em três capítulos:

No Capítulo 1, são apresentados estudos relacionados ao diálogo, buscando a participação, a interação e o comprometimento com uma educação que luta contra a opressão, resistindo à dominação e ecoando a voz das pessoas politicamente excluídas.

No Capítulo 2, o tema gerador escolhido foi a humanização, por meio do qual analisamos a necessidade de valorizar a ética, a cidadania do indivíduo, bem como a justiça e a afetividade, ao se plantar a semente da esperança, ao se acreditar no ser humano, em seu poder transformador, em sua capacidade de ser semeador do amor, respeito, solidariedade e justiça.

No Capítulo 3, tratamos da Educação Popular, reiterando a ideia de sujeito como ser inconcluso, sempre em busca de si e do outro, para lutar por sua emancipação e pelo direito a dias melhores para todos/as. Nesse entendimento, a Educação Popular busca a humanização dos sujeitos, que somente será completa quando gerar nos seres humanos a necessidade de amar e respeitar o próximo.

Ao final, apontamos as considerações finais e listamos as referências citadas, analisadas e discutidas nesta dissertação.

CAPÍTULO 1

O DIÁLOGO COMO TEMA GERADOR

No presente capítulo, tomamos o diálogo como tema gerador na obra freiriana. Para Freire (1987, p. 50):

O que se pretende investigar, realmente, não são os seres humanos, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Um dos maiores desafios contemporâneos é o de tornar a escola mais dialógica. Com isso, buscamos nos aprofundar na valiosa contribuição de Paulo Freire à temática do diálogo. Para ele, ser cidadão significa lutar por seus direitos humanos e, nesse caso, a escola desempenha um papel essencial na formação do indivíduo, em torná-lo cidadão, representando, também, um espaço para a socialização e o diálogo entre os sujeitos, garantindo o acesso ao saber, com vistas à emancipação e à transformação social.

O diálogo é premissa fundamental no pensamento freiriano. Conforme suas palavras:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (Freire, 1997, p. 60).

Para o autor, o diálogo deve servir como “selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia” (Freire, 1995, p. 6). O diálogo deve ser sempre mediado pela realidade que se busca conhecer, sendo “o selo daquele ato de conhecimento” (Freire, 1978, p. 35), já que somente conhecendo e reconhecendo juntos é que podemos começar a aprender e a ensinar juntos também. E essa marca está presente em todo seu pensamento.

O diálogo não é uma concessão de um grupo para atrair ou agradar o outro. Na realidade, é uma escolha democrática, cuja temática gira em torno da vida mesma, em um clima aberto e livre, com o intuito de diminuir a distância entre discurso e prática, submetida sempre à análise crítica, buscando “a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles” (Freire, 1997, p. 59).

As autoras Eliana Maria Oligurski e Graziela Giusti Pachane, em seu artigo intitulado *A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental* (2010), chamam a atenção para o fato de que Freire defendia incondicionalmente

o “aqui e agora”, e a concretude de suas vidas como ponto de partida das reflexões na educação, mediadas pelo diálogo.

Isso não significa que essa seja uma relação tranquila, sem conflitos. Pelo contrário, não se pode renunciar ao conflito, pois aí se estaria negando a própria vida. Nas palavras do educador Paulo Freire (1997, p. 42, grifo do autor): “Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*”.

O conflito, entretanto, deve representar a salutar “convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos” (Freire, 1992, p. 20). Ainda segundo o educador:

O diálogo é o encontro entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens e as mulheres o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os seres humanos encontram seu significado enquanto seres humanos; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens/mulheres que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade... O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos seres humanos. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor (Freire, 1979, p. 42).

Freire (1980) ensina que não se pode dicotomizar diálogo e ação revolucionária: o primeiro é a essência do segundo; não há etapa para um e para outro. O método dialógico é, pois, revolucionário, na medida em que intenciona o desvelar da realidade para promover a emancipação humana. Nesse sentido, “O método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade” (Freire, 1980, p. 86).

De acordo com Oligurski e Pachane (2010), Freire nos convoca a uma atitude crítica permanente, com vistas a superar atitudes que levem à adequação ou acomodação, e que direcione os seres humanos a apreender os temas e tarefas de sua época. Isso demanda que esses temas sejam codificados, decodificados e problematizados, uma vez que só nos humanizamos quando tomamos a história nas mãos para nela intervir. Portanto, para que a construção de novos posicionamentos possa oferecer a possibilidade de a escola cumprir seu papel social, bem

como de consolidar uma práxis transformadora, por meio da atuação pedagógica, é preciso e até mesmo urgente, segundo Freire (1995, p. 91),

[...] que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o de tolerância, o do acatamento as decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

De acordo com Francisco Nobre e Edileudo Silvano Sulzart (2018), Freire afirmava que o Brasil havia sido inventado de “cabeça pra baixo” e, por isso, ainda hoje se faz necessário reinventar o país. Segundo os autores, cabe à escola propor ações e processos educativos que despertem um compromisso social de todas as pessoas e grupos sociais, para promover uma nova visão de mundo, tendo como base a criticidade e a participação. Além disso, a escola deve atender às necessidades da classe trabalhadora e conceber a educação como um direito social. Para tanto, é preciso, que as classes menos favorecidas se apropriem de bens materiais e culturais, que possibilitem a construção do sujeito e a sua formação integral.

Parafraseando Freire, se o ser humano se considerasse um ser acabado, a educação não seria possível. Dessa forma, a escola deve sempre saber o quão importante é o seu papel, bem como as imprescindíveis intervenções que pode realizar na sociedade. Em outras palavras, as principais metas da instituição de ensino são o conhecimento e a aprendizagem, e, para realizar as mudanças necessárias na sociedade, a escola terá que enfrentar os desafios e oportunizar diversificadas experiências transformadoras na vida de seus alunos e alunas.

A educação, numa perspectiva libertadora, atua de modo a compreender a escola como um espaço transformador social, cujos conteúdos de ensino devem se basear em temas geradores relacionados à vida mesma. O diálogo deve se tornar o eixo norteador dos métodos de ensinar-e-aprender, que conseqüentemente irão fortalecer a relação educador/a-educando/a, em que ambos/as, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem (Freire, 1996). Esse pressuposto emerge da intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e as experiências sociais dos/as estudantes.

Talvez uma das tarefas mais difíceis da escola nos tempos atuais seja a ênfase na amorosidade, em contraponto às polarizações que se mostram presentes. Para Freire (1979, p. 43),

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no

dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, mão de medo, ele é compromisso para com os homens.

Cada diálogo é uma possibilidade de expressão de amor, de aproximação entre seres humanos como sistemas vivos, autônomos, sempre correlacionados com o meio, interagindo constantemente e provocando mudanças uns nos outros. Como seres sociais, ao refletirmos, retornamos a nós mesmos. Dizer a palavra verdadeira é trabalho, *práxis*, que não deve ser privilégio de poucos, mas direito de todas as pessoas. Sendo assim, a palavra deve ser pronunciada em comunhão, nunca sozinha. Freire no ensina que “Não é no silêncio que os seres humanos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” já que “O diálogo é este encontro dos homens/mulheres, mediatizados/as pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78).

Dessa maneira, é preciso que se pronuncie ao mundo a palavra. E o sujeito de quem é roubado o direito de pronunciar essa palavra precisa urgentemente reconquistar esse direito. Ao pronunciar-se ao mundo, o diálogo é transformador e dá significação para homens e mulheres atuarem e refletirem sobre o mundo que os cercam.

Elisa Militz de Souza (2020), ao tratar da atualidade do pensamento de Freire, enfatiza “a necessidade de desideologizar”, trazendo questionamentos sobre como os oprimidos poderão ser sujeitos do processo de libertação, uma vez que são seres duplos por atuarem como hospedeiros do opressor. Considera, dessa forma, que “a desalienação como um processo de desintrojeção da opressão da consciência do oprimido, vai proporcionar as condições necessárias para o início do processo de libertação em comunhão com os demais, a partir do diálogo” (Souza, 2020, p. 40).

Essa não é tarefa simples, numa época em que as *fake news* se espalham nas redes sociais com cada vez mais velocidade. E a escola precisa enfrentar o desafio de tratar do tema com a criticidade necessária. Se para Freire, o diálogo é premissa de qualquer prática educativa, promover o diálogo e a problematização do que está posto em nosso cotidiano se faz urgente.

A linguagem é a via para o desenvolvimento do ser humano, já que nossa história acontece nas conversações de nossa vida cotidiana. A realidade comportamental se constrói na corporalidade de nossas conversações. Nas relações sociais, estamos em contínuas trocas de informações nos modos de ser e estar no cotidiano vivido. Construimos histórias, linguagens, experiências, que se mantêm nas relações de afetividade. A linguagem abre caminho para o outro ser aceito, cooperar na convivência, gerando, assim, consensualidades na relação entre a emoção e o linguajar. Desse modo, no diálogo, quando muda a emoção, a linguagem e o

comportamento também mudam. Podemos observar diálogos que mostram relações hierárquicas baseadas no medo, e outras, relações igualitárias, baseadas no amor:

Portanto se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros. A aceitação do outro é então o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo (Maturana; Varela, 1995, p. 50.)

Para Freire, dialogando com e no mundo, se concretiza aos poucos a tarefa da humanização. Assim, na aceitação do outro como parte integrante do mundo, o indivíduo se autoconhece como sujeito e colabora, por meio do diálogo, para o conhecimento de si e de todas as pessoas com quem interatua. Ainda em Freire, a ética universal do ser humano é reconhecer-se na diferença, pretendendo que tenha a sua liberdade de Ser Mais, de ser capaz de reconhecer-se e atuar, fazendo parte do mundo não apenas como um expectador, mas como um ser histórico.

Conforme, Freire (1981, p. 53),

Homens e mulheres [...] podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade.

A educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se como a vocação para a humanização.

Aline Daiane Nunes Mascarenhas (2020, p. 377) afirma que:

A desproblematização do futuro, não importa em nome do quê, é “uma violenta ruptura com a natureza humana” (FREIRE, 1996, p. 73) a serviço de uma educação bancária e reprodutivista, voltada para os filhos da classe trabalhadora, uma educação inscrita numa prática pedagógica estéril, engessada em conteúdos e competências de forma atemporal, com uma finalidade em si mesma, adestradora e colonizadora de mentes e corpos.

Nesse sentido, é preciso assumir e compreender os retrocessos presentes no cotidiano escolar, com “uma agenda educacional de militarização e de ‘criminalização dos mais pobres’” (Arroyo, 2019), que institui um processo de invasão cultural e docilização de corpos, mediante

um currículo colonial” (Mascarenhas, 2020, p. 368). A responsabilidade social da escola reside, portanto, na ruptura da educação bancária, com vistas a uma educação problematizadora, libertária, que impulsiona uma ação crítica e instrumentaliza os oprimidos a se organizarem politicamente, para modificar e colocar em discussão elementos até então marginalizados pela suposta neutralidade do currículo. Dentre esses elementos à margem das discussões, destacamos: a participação das comunidades interna e externa à escola, a valorização da cultura popular, a democratização do conhecimento, a autonomia da escola em se constituir como espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos e o diálogo na relação entre docentes e discentes.

Essas problematizações só serão possíveis a partir de uma formação que proporcione a reflexão crítica sobre a prática, bem como sobre o diálogo, o risco, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, como exigências do ensinar. Nesse sentido, segundo Freire (1996, p. 41), a escola deve proporcionar oportunidades para que toda a comunidade escolar ensaie “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.

Além disso, a escola pode ser vista como uma microestrutura que replica a organização e as dinâmicas de produção e reprodução sociais de nossa sociedade atual, inclusive fazendo parte do dever dos professores/as e educadores/as fazer com que as crianças aprendam noções básicas de comportamento e se enquadrem dentro de certos padrões sociais. É impossível negar que a escola pública seja um espaço abrangente e que abriga enorme número de crianças vindas dos mais diversos lugares, e esse espaço e diversidade nos ensinam a lidar com o diferente todos os dias, devendo ser um lugar onde se aprende a conviver e a lidar com a diversidade humana.

A escola é, portanto, o local onde a participação e a autonomia são aspectos a serem desenvolvidos e aprendidos. E esse desenvolvimento vai além da autonomia física de controle do próprio corpo – desde a educação infantil –, mas ela também se fortalece na autonomia de pensamentos, atitudes e opiniões – até o ensino fundamental e médio. Alunos/as e professores/as crescem com as situações vividas, e assim constituem-se num processo cíclico de ensinar-e-aprender.

O papel social da escola vai muito além do ensino dos conteúdos (de português ou matemática); a escola deve formar cidadãos, que aprendem por diversos meios e situações a entender e lidar com a sociedade que os/as cerca. Assim, esperamos que quando adultos possam usar essas vivências para agir e mudar a sociedade. Entretanto, sabemos que não é bem assim.

Freire (1992) fez renascer uma Educação Popular conduzida para a libertação e humanização da sociedade brasileira: “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1987, p. 75). O autor argumenta que uma educação verdadeiramente humanizadora deve reconhecer e valorizar a individualidade de cada educando, promover a igualdade de oportunidades, incentivar a criatividade e o pensamento crítico, e fomentar uma cultura de solidariedade e respeito mútuo.

Ainda de acordo com Freire, deve sempre haver diálogo entre educandos/as e educadores/as, para que melhor conheçam a sua realidade, para que a olhem e percebam criticamente a si e ao mundo em que vivem, e que juntos alcancem a socialização e consigam sair da desumanização. O educador complementa, enfatizando:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1987, p. 61).

Freire nos diz que, se somos capazes de conhecer nossa realidade, somos também capazes de transformá-la. Para ele,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens/mulheres se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 120).

A evolução da educação passa por libertar-se das amarras de um tempo em que se considerava a escola como um simples depósito de crianças. Hoje em dia, sabe-se que falar sobre educação é também falar de diálogo, de liberdade, de esperar, de sonhar e de realizar.

Brandão (2013, p. 103) afirma que “o diálogo é o sentimento do amor tornado ação”. Dialogar significa estar disposto ao aberto, falar de suas lutas e conquistas. Mais do que isso, significa entendimento e o comprometimento com sua causa. Para complementar, Brandão (2020, p. 196) defende:

Saibamos recriar a confiança na vocação humana ao diálogo, à partilha, à troca de nossos dons, à solidariedade, à gratuidade, à reciprocidade, enfim. Lutemos por acreditar em tal vocação como o fundamento do que nos faz sermos seres

humanos, seres conectivos, sujeitos recíprocos e, portanto, autores de nosso aprender-a-saber.

Ainda acerca da temática do diálogo, Freire anuncia ao mundo uma perspectiva sociocultural em que o ser humano busca emancipação, possibilitando pertencer ao mundo, não apenas como excluído, mas também como atuante. Para ele,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens/mulheres transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, modificá-lo (Freire, 1987, 78).

Uma vez que o diálogo é uma exigência existencial, ele implica humildade no sentido do reconhecimento da própria ignorância, ou seja, o diálogo é a interação entre os sujeitos que buscam saber mais, sem imposição de saberes. O diálogo, nesse contexto, é apresentado como um desafio à práxis, à desacomodação e à construção de novos saberes, a partir de relações dialógicas interpessoais, da partilha de experiências e narrativas diversas, que têm em comum o esperar. O diálogo deve ser entendido não apenas no sentido da conversa, do falar e do ouvir, mas como diálogo problematizador, característico da educação libertadora, que representa uma opção teórico-política de enfrentamento à sociedade dominante.

Ainda de acordo com Freire (1993, p. 13), “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar emaranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de se educar”. É nessa inconclusão que surge a necessidade de sempre ir ao encontro de Ser Mais, de buscar sempre libertar-se das amarras da individualidade, do egoísmo, do ser menos. A ideia de inacabamento em Freire está presente ao longo de toda a sua argumentação sobre a liberdade, pois, por meio da capacidade de transcender as situações e lutar para se reconhecer como sujeito de transformações, é que se efetiva o constante movimento de ser livres.

Freire (2021, p. 50-53) explica, também:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.

Para existir no mundo, precisamos perceber nossa incompletude, buscando sempre a realização de querer pertencer a este mundo, não como mero ouvitor, mas como pessoa

transformadora, que com suas ações esteja participando ativamente da busca por sua liberdade, almejando sempre ser mais. Além disso, “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanentemente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica” (Freire, 1996, p. 57).

Assim sendo, não há condições de lutarmos pela liberdade sem nos identificarmos como incompletos, inacabados e, portanto, incapazes de sermos ilimitados em nossa produção, em nossas lutas, em nossa compreensão e na busca por ser mais, em libertarmo-nos, em humanizarmo-nos. É preciso ter consciência de que se é inacabado, tendo nisto uma ferramenta para a libertação. Isso se deve à relação de permanente construção da nossa consciência sobre o mundo, exatamente por sermos, nós todos, humanos inacabados e, dessa forma, em permanente processo de aprendizagem e tomada de consciência sobre a realidade que nos dá suporte. O movimento de pensar sobre si, no e com o mundo, na maneira como podemos transformá-lo a partir de nossa ação nele e com ele, é a capacidade de refletir sobre nossa atuação.

A conscientização é, portanto, fundamental para assunção de nossa humanidade e sem ela não teríamos a competência de compreender-nos como sujeitos transformadores e criadores do mundo: “[...] os seres humanos, programados, não são, porém, determinados e se tornam capazes de decidir ao lado da possibilidade de apenas seguir” (Freire, 1993, p. 110). A vocação de ser mais é pronunciada pela capacidade do ser humano de dialogar, de entender-se capaz de conhecer o mundo que o cerca, de pronunciar-se e de fazer parte dele, como sujeito e não como um indivíduo isolado.

Ainda em relação ao diálogo e sua importância para a consciência humana, Freire (1987, p. 79) enfatiza que:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os seres humanos o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os seres humanos ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Para Freire, não é no mutismo que se transforma a realidade, mas na palavra dita, pronunciada ao mundo. Contudo, ninguém pode ter o poder de falar e pronunciar-se em nome

do outro. É direito que cada pessoa se represente, dialogue e não seja representado como maioria das pessoas, induzidos, dominados por uma práxis não libertadora.

Elisa Militz de Souza (2020) também defende a educação como ato político, afirmando que este se concretiza na capacidade dos indivíduos lutarem por seus direitos e, como seres históricos que são, poderem transformar sua realidade. Ainda, a autora postula que a educação, como ato político, não é neutra e nem isenta de responsabilidade.

Streck, Redin e Zitkoski (2011) explicam que, para Paulo Freire, o *ser mais* não corresponde a uma ideia fechada, com a pretensão de servir como molde a se encaixar, mas diz respeito às possibilidades que temos, enquanto seres inacabados, de sermos além daquilo que a sociedade determina que sejamos. Nessa perspectiva,

O ato de conhecer e o conhecimento adquirem o seu sentido dentro do processo de realização desta vocação ontológica do ser humano. O conhecimento, portanto, não brota daquilo que homens e mulheres são enquanto seres prontos, mas daquilo que eles e elas são enquanto possibilidade. O ato de conhecer está enraizado na incompletude humana. Quem é completo, quem é cheio não precisa mais aprender (Streck, 2012, p. 12).

Vimos na educação um aprender contínuo, um meio em que, por intermédio da aprendizagem, o ser humano está sempre em constante busca, incluindo sua humanização, sua capacidade de querer pertencer à própria história. Conforme Araújo (2015), na busca por uma educação em que educandos e educadores sejam participativos no processo de ensinar-e-aprender, é fundamental defender a construção de um conhecimento para que todos pertençam ao mundo como sujeitos transformadores de sua existência.

O/a professor/a, para ser sujeito da transformação da educação, de uma educação para a liberdade, para a humanização, tem por obrigação expressar essas duas palavras em ações, estreitar o discurso sobre ser livre para pensar, dizer, ouvir, se posicionar, aprender e sobre o que pratica em sala de aula. Tem como obrigação ter humildade, mesmo frente a um questionamento que lhe pareça sem sentido ou impertinente, e, ao mesmo tempo, saber direcionar essas ações no caminho da reflexão, da crítica. É preciso saber que o/a aluno/a é gente, pensa, chega a conclusões, tem experiências diferentes das do professor ou professora.

Sabendo disso, há de se concordar com Freire (1996, p. 65) no seguinte ponto:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do

educando se carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?

A prática para a liberdade exigirá de professores/as que eles/as possam ser agentes significativos, num processo que necessita de transformações constantes, por uma busca permanente de querer existir como pessoa humana, por meio do conhecimento, da liberdade e da sabedoria, necessária para a emancipação dos sujeitos.

Portanto, é a partir da palavra que reconhecemos a nós mesmos e aos outros, que constituímos o mundo e reconhecemo-nos como seres pertencentes a ele. No que tange a isso, Freire (1987, p. 11) ressalta que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora um mundo, em comunicação e elaboração. É diálogo autêntico – reconhecimento do outro e de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não teriam consciências vazias; por isto os homens e as mulheres não se humanizam, portanto, não humanizando o mundo.

De acordo com Renata Miranda de Araújo (2015), é na liberdade do oprimido que se almeja a humanização. Sendo liberto e humanizado, o sujeito conscientiza-se, no seu processo inacabado e em sua simplicidade. E é a respeito dessa humanização, tão defendida por Paulo Freire, que discutimos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A HUMANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Se pretendemos a libertação dos seres humanos não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo (Freire, 1987, p. 67).

A educação humanista é uma abordagem pedagógica que coloca o ser humano no centro do processo educativo, buscando desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também valores éticos, emocionais e sociais. Freire fundamentou sua obra na luta pela humanização como o objetivo principal da educação. Para ele, a humanização está intrinsecamente ligada à libertação e à transformação social, sendo uma resposta à desumanização causada pela opressão e pela exclusão. Em sua visão, a educação deve ser um ato político, dialógico e emancipatório, capaz de resgatar a dignidade humana e promover a construção de um mundo mais justo.

Freire (1992, p. 99) defende que:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

A humanização proposta por Freire parte do reconhecimento de que todos os indivíduos são inconclusos e estão em constante processo de aprendizado. Essa visão é central para a sua pedagogia, que valoriza o diálogo como método essencial para o ensino e a aprendizagem. O/A educador/a não é apenas um/uma transmissor/a de conhecimento, mas um/uma mediador/a que aprende com o/a educando/a, estabelecendo uma relação de troca e respeito mútuo. Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Essa comunhão é indispensável para que o processo educativo seja verdadeiramente humanizador. Em uma sociedade marcada pela exclusão, a humanização exige um compromisso com os/as marginalizados/as, reconhecendo seus saberes prévios e suas vivências como elementos fundamentais para o aprendizado. Segundo Freire, a educação deve partir da realidade concreta dos/as educandos/as, considerando suas experiências e seus desafios, para que possam compreender e transformar a realidade que os/as cerca.

Freire também enfatiza que a humanização está diretamente relacionada à autonomia. Educar para a liberdade significa permitir que os indivíduos sejam protagonistas de suas histórias, desenvolvendo consciência crítica sobre sua condição e sobre o mundo. Essa autonomia não é apenas individual, mas coletiva, pois implica uma ação solidária em prol da transformação social. A humanização, nesse sentido, não se restringe ao desenvolvimento pessoal, mas abrange a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Além disso, Freire rejeita a visão bancária da educação, que desumaniza ao tratar os/as educandos/as como recipientes passivos/as de conteúdo. Ele propõe, em contrapartida, uma pedagogia problematizadora, que instiga a reflexão e a ação. Assim, a humanização ocorre quando o/a educando/a se reconhece como sujeito ativo no processo de conhecimento e de mudança. A práxis, entendida como a união entre reflexão e ação, é central para a realização desse objetivo.

As mudanças, no entanto, só ocorrem com os movimentos sociais pronunciando ao mundo os anseios pela transformação, almejando uma realidade social em que todos/as tenham direitos e voz. Os sujeitos se transformam pela educação; é ela a mola propulsora da sociedade, movimentando as práticas sociais: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1987, p. 9).

Nesses termos, Brandão (2002) aponta como possível a educação ser repensada dentro de uma perspectiva humanizadora, que prime pelo social, pela criticidade, pela interação dos sujeitos em uma esfera mais humana, na qual eles possam se emancipar, construindo seus conhecimentos. De acordo com Rogers (1973), psicólogo e educador norte-americano, considerado o fundador da abordagem centrada na pessoa, enfatiza-se a importância do respeito, da empatia e da confiança na relação educativa. Ele defende que o/a educando/a é o/a principal responsável pelo seu próprio aprendizado, e que o/a professor/a deve atuar como um/uma facilitador/a, criando um clima favorável para o desenvolvimento do potencial humano. Por outro lado, Maslow (1975), também psicólogo e educador norte-americano, criador da teoria da hierarquia das necessidades humanas, postula que o/a ser humano/a busca satisfazer diferentes níveis de necessidades, desde as mais básicas, como as fisiológicas e de segurança, até as mais elevadas, como a de autoestima e a de autorrealização pessoal e social.

Freire (2007) especifica que lutas sociais, em vivências populares, são importantes porque envolvem todo o corpo humano, possibilitando uma conexão integral, facilitando o entendimento de sua realidade e conectando-se, então, com o mundo real, percebendo as mudanças de uma educação conscientizadora. Diante disso, “O corpo expressa suas

descobertas, [e] esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais” (Freire, 2007, p. 34).

Essa afirmação vai ao encontro do que colocam Brandão e Freire (2005), pois, segundo eles, durante toda a vida – e não apenas na infância e na adolescência – convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro destes, aprendemos: nossos grupos de idade (como uma turma de amigos/as), nossos grupos de interesse (como um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. A integração em que vivemos nos proporciona adquirir o aprendizado necessário para a vida em sociedade. Nós nos fazemos seres culturais a partir da convivência com nossos/as pares.

Quase tudo o que vivemos em nossas relações com outras pessoas, ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser também um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disso, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com outra pessoa costuma também ser um momento de aprendizagem. De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmas à outra algo de suas palavras, de suas ideias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor querer), estamos convivendo, com os/as outros/as e com o mundo, nos conectando. É importante ainda lembrar que aprendemos socializando e consolidando diferentes processos educativos.

O diálogo só existirá se houver fê nos/as seres humanos/as, no poder de fazer e refazer, criar e recriar; não seria dado a apenas alguns/as, mas é direito de todos/as. O/A sujeito/a dialógico/a, crítico/a, sabe que tem esse poder e, que se estiver alienado/a, fica prejudicado/a. Esse poder de fazer e recriar pode transformar-se em libertação.

O/A professor/a que pensa de maneira crítica não é meramente um/uma repassador/a de conteúdos, nem mais um/uma opressor/a no mundo, mas sim, um/uma educador/a que demonstra aos/às educandos/as como estar no mundo e também com o mundo, conhecendo-o. Nesse aspecto, ao discutirmos a humanização em educação, podemos fazê-lo a partir de um viés humanizador/desumanizador, tornando a temática um aspecto central em nossos debates educacionais, o que, com certeza, sofrerá algumas resistências.

Cultivamos, como maior contribuição dessas discussões, ressaltar os aspectos humanizantes e desumanizantes, que, tecidos juntos, estão presentes nas práticas educativas. Assim sendo, poderíamos trazer temas atuais, como: preconceito e racismo, minorias negras e indígenas, pobreza e desigualdade. Acreditamos, portanto, que nesses debates tais aspectos podem contribuir positivamente para a melhor compreensão dessas pautas, quando colocamos a humanização como tema central.

Humanizar seria respeitar a si mesmo/a e ao próximo, seus valores, suas deficiências, suas escolhas, abrindo portas para a sensibilização à diversidade. Para tanto, assim como Freire, acreditamos que somente o amor é capaz de transformar, de humanizar, de ter sensibilidade suficiente para escutar o/a educando/a. Dessa maneira, o sentido de um processo humanizador, que, além de escolarizar, faça com que a relação professor/a, aluno/a se estabeleça com autonomia, solidariedade, emancipação e que os/as sujeitos/as em processo se dignifiquem nessa relação, é fundamental. Se tomarmos a escolarização como uma prática absolutamente humanizadora, em seu papel de desenvolvimento do potencial humano de crianças, jovens e adultos/as, deveríamos observar, com frequência, que as deficiências apresentadas no final do curso ressaltam a desumanização.

O problema que se impõe, diante de eventos desumanizantes inaceitáveis, reside no fato de não ser possível imaginar a educação como um movimento diferente daquele que é sua vocação ontológica, na qual a humanização não esteja vinculada a ela. Da mesma forma, não seria possível imaginar a escola como um lugar de realização de práticas compartilhadas que não tenham um cunho humanizador. No entanto, é muito estranho ver como as condutas dos/as atores/as escolares podem ser tão contraditórias, pelo fato de os movimentos de humanização e desumanização virem se tornando eventos cada vez mais comuns. Então, a escola deveria representar a prática voltada para a humanização, e não para a desumanização.

Nessa perspectiva, a escola apresentaria, portanto, uma natureza dual (humanizadora ou desumanizadora). E se reconhecemos no espaço escolar o seu intuito humanizante, o que se torna preocupante para nós é a possibilidade de vermos a crescente ocorrência de movimentos desumanizantes transformarem-se em algo corriqueiro.

De acordo com Caetano (2016), precisamos falar em humanização e também em desumanização, para nos situarmos em uma rede complexa de conhecimentos. Em relação ao conceito de humanização, Caetano (2016, p. 59) afirma:

Começamos com Human, que é referido como antepositivo do latim *humānus* (humana, *humanum*), se apresentando como o sentido daquilo que é relativo ao próprio do que convém ao homem. E ainda, como sendo digno de um homem, instruído, culto. Com isso temos aqui as primeiras introduções de juízos de valores, pois tais assertivas feitas em torno dos sentidos apurados permitem afirmar ou negar condutas e atributos.

Quanto ao humano, poderíamos falar sobre o que é bom ou não para a pessoa. O que seria necessário para a sua existência em si. Continuemos agora com o termo “humanar”. O sentido aqui descrito faz referência à ação de tornar ou tornar-se humano, significando também

humanizar ou humanizar-se. E, ainda, adquirir natureza de um ser humano, possuir intrinsecamente característica humana. Desse modo, é utilizado como referência para que se possa tornar outro/a, tornar a si mesmo/a, humano/a. Nesse sentido, “humanar”, pode ser utilizado tanto para o entendimento de processos que recaiam sobre coisas que possam ser transformadas e, assim, adquirir uma finalidade eminentemente humana, como também apontar processos que incidam sobre o próprio ser humano, no sentido de desenvolver nele habilidades e competências diferenciadas em relação ao que outros seres vivos sejam capazes de realizar.

Nascer humano é só o primeiro ato. Já os demais dependerão do que será aprendido pelos indivíduos, dentro do que será ofertado pelo convívio social, próprio do ambiente cultural no qual estejam imersos. Isso permitirá que efetivamente possa aflorar neles o potencial humano que possuem e, assim, venham a se tornar humanos de fato.

Acompanhando o termo “humanar”, temos também a palavra “humanado/a”, que carrega o sentido daquilo que se humanou, que foi humanizado, que adquiriu a natureza de um ser humano. Os sentidos para “humanado/a” remetem, então, a ações já concretizadas, como, por exemplo, quando pensamos em materiais naturais que passaram de um estado inicial, não humano, para um estado humanizado. A situação em que são digitadas essas reflexões, cujos componentes extraídos da natureza e transformados pela engenhosidade humana, exemplifica bem o que expomos. Mas e quanto ao próprio ser humano? Poderá ele vir a ser humanado/a, concretizado/a em um projeto de humanização direcionado ao longo de seu trajeto pelo curso da vida? Pelo que refletimos até aqui, pensamos que sim.

O termo “humanado/a” seria consequência das relações sociais que o/a ser humano/a adquire ao longo da vida, transformando-se, acumulando vivências, nas quais o processo se perpetuará ao longo de toda a sua existência. Para a definição referenciada em Houaiss (2007), o nome “humanidade” refere-se a tudo que é identificado como de natureza humana, ligado a valores encontrados nos seres humanos e também conectado aos sentimentos do bem.

Outro vocábulo apresentado por Houaiss (2007) é o “humanismo”, descrito como o movimento intelectual difundido na Europa durante o período da Renascença, com inspiração na civilização greco-romana, que, valorizando o saber crítico, buscava um maior conhecimento do ser humano e do desenvolvimento das chamadas potencialidades da condição humana.

A ascendência do ser humano/a sobre a natureza, nessa forma emergente de humanismo, constitui-se, então, em referência primeira, utilizada para justificar as ações propostas para o modelo de desenvolvimento econômico, instaurado a partir do século 19, passando a impor um ritmo de intensas transformações aos modos de ser e de viver humanos, em uma escalada avassaladora, que no decorrer de décadas alcançou a condição de paradigma global. Tendo

como principal instrumental a ciência e a tecnologia, que avançaram a passos largos a partir desse período, vimos aumentar a produção de alimentos, o controle de muitas enfermidades, a expansão da urbanização, o desenvolvimento de equipamentos e a produção de artefatos que puderam, de modo geral, tornar a vida mais fácil, mais confortável, mais saudável, além de encurtar distâncias. Tal humanismo passou, então, a impor-se como doutrina.

Alguns termos ligados à humanização são direcionados para a sociedade, para compor a defesa dos/as esfarrapados/as do mundo, em prol de defender seus direitos. A palavra “humanista” remete àquele sujeito que se dispõe a defender as causas sociais humanitárias, para fazer do ser humano algo bom, humanizável. O termo é apresentado também como:

[...] crença de que a única obrigação moral do homem seja a de trabalhar para promover o bem-estar da humanidade [...] de que a natureza do homem possa alcançar a perfeição por meio de seu próprio esforço, sem que haja alguma interferência divina (Houaiss, 2007, p. 1555).

Enfim, a humanização é tratada como ato ou efeito de humanizar (algo ou alguém) ou de humanizar-se, apresentado, também, como ato de tornar-se (a si mesmo/a, a si próprio/a) benévolo/a ou mais sociável. Derivado desse conceito, temos ainda o termo “humanizado/a”, dado como o sentido de algo (ou alguém) que se humanizou. Também encontramos “humanizador/a” como referente àquilo ou àquele/aquela que humaniza. E há, ainda, o vocábulo “humanizar”, que diz respeito ao ato de tornar (objetos) ou tornar-se (a si mesmo/a, a si próprio/a) humano/a, além de dar ou adquirir forma humana, tornando-se sinônimos de “humanar” e “humanar-se”, já anteriormente comentados. Humanizar também é apresentado como ato de tornar-se (a si mesmo/a, a si próprio/a). O seu antônimo é “desumanizar”. O objeto da humanização é, portanto, o convívio humano. Nesse vocábulo, Houaiss (2007) coloca que a natureza do homem é ser bom e, em contraponto, seria o ruim, o desnaturado, o desumanizado.

A partir desse exercício de conceituação, nos questionamos: no que consistiria a humanização das práticas escolares? E o que seria desumanizá-las? Paulo Freire e Edgar Morin seriam nomes importantes a considerar nesse diálogo.

Em Freire (1996), homens e mulheres estão em constante busca por saber mais, por serem protagonistas de sua história, atuantes e em processo de aprendizado para serem mais evoluídos/as, conhecendo seu lugar no mundo, conscientes de sua humanização. Os humanos,

[...] na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 1996, p. 39).

E se a humanização e a desumanização, segundo Freire, são opções? A humanização seria a vocação da natureza humana, muitas vezes impedida pelas ações violentas dos opressores sobre os/as oprimidos/as. Mas, na luta pela libertação da opressão, muitas vezes os/as oprimidos/as tornam-se desumanizados/as, ficando à parte da sociedade, excluídos/as, marginalizados/as por opressores/as que, em sua consciência, pensam ser superiores, não sabendo eles/as que, ao libertar os/as oprimidos/as, também se libertam.

Segundo Freire (1987, p. 30),

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Diante disso, para Freire, a humanização e a desumanização se colocam como possibilidades históricas, expressas em meio às práticas sociais. Pela própria história, homens e mulheres tornam-se humanizados/as ou desumanizados/as, com capacidade ou não de mudar sua história, sendo atuantes ou domesticados/as pelo processo social.

Conforme Freire (2014), a ideologia das massas dominantes seria a violência maior que sofre o ser humano/a, pois nela instaura-se o medo, a falta de tomada de decisões, as incertezas. Sofrendo sem condições de decidir, levados/as pelos algozes, fica o sujeito impedido de viver, de ter a liberdade conquistada, sendo apenas mais um/uma na multidão, um mero objeto na mão do/a opressor/a, dificultando sua emancipação, não podendo ser sujeito/a, mas mero fantoche.

Nesse contexto, haveria impedimentos para que os/as sujeitos/as concretizassem sua vocação ontológica de ser mais e ser para si, sendo explorados/as em seu trabalho, dominados/as pelos seus iguais, e pelas condições de desumanização, dentre elas, o assistencialismo, que impede o ser humano de progredir, sem poder dialogar, estagnado em sua condição sub-humana, sem poder ter consciência de seus atos, mas dominado/a pela opressão e seus/suas opressores/as.

Homens e mulheres são revelados/as como oprimidos/as se forem impedidos/as de concretizar para si a sua humanização. E opressores/as quando se tornam causa dos obstáculos e impedimentos daqueles/as que, como eles/as, buscam humanizar-se. No entanto, Freire (1987, 95) destaca: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações limites’ em que os homens se acham coisificados”.

A humanização é concebida por Freire como uma vontade de homens e mulheres de modificar o mundo, e as escolas seriam cenários para a prática social, tanto humanizantes como desumanizantes. Morin (2011) corrobora que o educar, concebido como prática social humanizante, seria, então, por meio do que entendemos em Freire, alçado a um novo paradigma. A palavra “sujeito” é uma das mais difíceis e mal compreendidas que possam existir. Se concebermos não simplesmente um estrito determinismo, mas um universo onde se cria, no acaso e na desordem, em processos auto-organizadores, isto é, onde cada sistema cria suas próprias determinações e finalidades, podemos compreender, no mínimo, a autonomia; depois, podemos começar a compreender o que quer dizer ser sujeito.

Humanização e desumanização em Freire aparecem com ares de complexidade. Ordem, desordem e organização é o que representariam para Morin (2015) esse fenômeno, na qual a ordem seria a repetição, o provável, dentro de uma lei, e a desordem, o seu contraponto. Os dois, ordem e desordem, garantem a existência humana. Todavia, talvez não devamos reduzir a humanização à escolarização, e também não devamos reduzir a escolarização a uma forma bancária de educar. A educação que liberta e a que esmaga a força do/a educando/a, ambas podem ser também humanizantes, em que a sociedade poderá se organizar e fazer a criação humana. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade é indispensável para a permanente humanização dos homens. (Freire, 1987, p. 83).

Professores/as imaginam que, em seu papel humanizador, o/a profissional da educação deve usar a sensibilidade, para perceber a real necessidade do/a aluno/a. Nessa visão, a humanização se voltaria, então, para o campo das subjetividades, enquanto a escolarização responderia pelo aspecto objetivo da formação do/a estudante. Assim, se a escola despertar nos/as educandos/as a consciência de que somos seres em desenvolvimento permanente, como falava Freire, o processo de humanização na escola estaria comprometido em ser mais no mundo.

Tais situações descritas exibem um contrassenso terrível, algo inconcebível, quando em nosso imaginário idealizamos a escola como um símbolo eminentemente humanizador e não um palco de guerra, de sujeitos abandonados à própria sorte. Se a escola é um grande *ethos* humanizador, a quem rendemos enormes deferências, onde a sociedade empenha enormes esperanças, não podemos permitir que ela seja lugar de sofrimentos, de constrangimentos, de humilhações, para seus principais atores/as.

As questões relativas à formação dos/as professores/as, à valorização da carreira, à discussão sobre a violência nos ambientes escolares, à formação em valores humanos dos/as

estudantes, por certo encontrarão espaços para diversas reflexões. Tal pensamento se afirma aqui com as ideias de complexidade de Edgar Morin (2011, 2013, 2014), que nos convida a cultivar outro olhar sobre a realidade, de forma a encará-la na perspectiva do todo, do que é tecido junto, e não da redução a questões específicas.

Como nos esclarece Bakhtin (2006), a palavra é um produto das redes estabelecidas entre as consciências, fazendo parte de uma realidade natural ou social, possuindo um significado que tanto reflete quanto retrata a realidade da qual faz parte, remetendo a algo que se encontra situado fora de si mesma. A palavra, ou conjuntos de palavras que retratam o humano e a humanização, não poderiam ser ignorados.

É da natureza humana que mulheres e homens busquem ser mais, nunca menos, que sigam em permanente procura por se tornarem completos/as. E é nessa busca incessante que eles/as se deparam com o processo de educação, que deve estar sempre em movimentos sociais, para que os seres inconclusos se descubram. Para Brandão (2020), a educação serve, portanto, para fazer o/a ser humano/a encontrar sua plenitude, construindo sua cidadania e refazendo sua história, para situar-se no mundo em que vive, de maneira responsável e livre. Sendo assim, a educação conecta todos/as numa rede de aprendizagem e troca de experiências, tornando os humanos pertencentes ao mundo pleno e real.

De acordo com Freire (1996, p. 64),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que faz mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (Freire, 1996, p. 64).

Diante dessa constatação, a humanização proposta pela escola está amparada na inconclusão; seu currículo deve despertar no/a educando/a a liberdade de escolhas, a partir das quais poderá ser livre para compartilhar seu conhecimento, mas também solidário/a para dividir suas conquistas e saberes, não ficando apenas para si, mas em comunhão com os/as outros/as.

A escola humanizadora poderá servir a todos/as que queiram preservar a história, a humanidade, transformando e colaborando na formação de valores, saberes estes transformadores e humanizantes. Isto porque,

Pessoas não aprendem apenas para serem ‘capacitadas’, ‘instrumentalizadas’, ou mesmo ‘recicladas’ através de uma mera sequência de informações. Pessoas aprendem para conhecer, para desvendar, para descobrir e para descobrir-se (Brandão, 2020, p. 197).

Educamos porque acreditamos que somos seres em desenvolvimento e que, na troca de saberes, aprendemos não só no sentido do aprender, mas no relacionamento humano da ação. Quando percebo, faço com que o/a outro/a, ao meu lado, também tenha acesso à minha aquisição, e ambos/as, em conexão, trocam saberes e experiências humanas, sociais e transformam o seu mundo e o dos/as outros/as, tornando a humanização possível e, talvez, ao alcance de todos/as. Uma educação voltada realmente para os/as pobres, os/as excluídos/as, em que os/as poderosos/as não desviem a humanização dos povos.

Nesta pesquisa, a humanização é fundamental para entendermos o papel social da escola, sua contribuição e a necessidade de conscientizar o entendimento do processo educacional, no qual, muitas vezes, a opressão se faz presente. Esse entendimento também contribui para que possamos encontrar maneiras de libertar o/a opressor/a que habita em nós, deixando de ser oprimido/a em uma educação bancária, e proporcionando condições de desenvolvimento humano aos demais.

Conforme dito anteriormente, o ser humano é inconcluso e necessita da mão humana, pois, em sua incessante busca por ser mais, muitas vezes é colocado/a em situações para ser menos. Diante desse cenário, ora humanizador, ora desumanizador, passamos a refletir sobre as diferentes funções da escola, nas dimensões pedagógica, política e do trabalho, buscando compreender qual a especificidade e a relação entre elas, baseando-nos em Ramos, Leite e Filgueiras Filho (2008), que discutem esses elementos em seu artigo *Função Social da Escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho?*

A ação educativa tem por finalidade a humanização do homem por meio da identificação dos elementos culturais acumulados historicamente. À escola cabe selecionar e identificar, dentre esses elementos, os necessários e indispensáveis a serem transmitidos e, conseqüentemente, assimilados. A descoberta das formas adequadas a esse trabalho, a organização dos meios, conteúdos, espaço, tempo e procedimentos são de responsabilidade do currículo escolar, que deve estar contido no projeto pedagógico. Sendo responsável pela aprendizagem, cabe à escola propiciar a todos que a ela tiverem acesso os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado, pois é a apropriação desse saber, da ciência, o que justifica sua existência. A observação, a experiência, a opinião, devem ser devidamente valorizadas, pois é a partir delas que se constrói a ciência. É pela mediação da escola que o saber espontâneo passa ao saber sistematizado.

Para Ramos, Leite e Filgueira Filho (2008, p. 4),

O conteúdo fundamental da escola é a leitura, a escrita, a matemática, as

teorias básicas das ciências naturais e da história e geografia humana vinculados à realidade do estudante. A escola ao desvirtuar-se da sua essência, o de garantir a apropriação crítica do conhecimento acumulado historicamente, tende a prejudicar as classes menos favorecidas as quais precisam da escola para obter determinadas informações que possam favorecer o acesso ao saber e a busca pela superação das condições sociais impostas.

Diante disso, a escola deve cumprir sua função pedagógica, que envolve a construção e o compartilhamento dos conhecimentos, mas também deve exercer sua função social, de dar aos sujeitos autonomia e condições de refletirem sobre sua realidade e agir sobre ela. “Neste sentido, além de lutar por uma escola pública para todos é necessário e urgente lutar por uma nova escola, com uma nova função social” (Arroyo, 1986 *apud* Ramos; Leite; Filgueira Filho, 2008, p. 5). Ou seja, uma escola que permita, a partir da apropriação crítica do saber, que todos possam selecionar o fundamental, o essencial e o necessário, tendo como ponto de partida as reais necessidades sociais da comunidade.

De acordo com Arroyo (1986, p. 19), há um projeto específico de classe em curso na história da educação brasileira, e que só pode ser enfrentado por outro projeto da e para “a classe antagônica, visando à apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos”.

Rodrigues (1992, p. 80), por sua vez, sintetiza que:

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que institui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo.

A discussão sobre a função social e política da escola passa, necessariamente, pela compreensão do que seja tal atribuição. É preciso que o significado desse papel seja esclarecido à Comunidade Escolar, pois pode e deve ser exercido por todos que fazem parte da escola. É uma função tão importante que vai além da sala de aula e ultrapassa os muros da instituição escolar. A dimensão social e política da escola mantêm uma relação intrínseca, chegando a confundirem-se. É interessante como Rodrigues (1992) aborda a questão ao exemplificar o processo educativo de consciência social e política desde a infância, a partir dos cuidados básicos com a higiene e com o início da conscientização da importância do meio natural e social. O autor assim exemplifica:

Se a criança aprende a importância da higiene e da natureza na conservação, preservação e desenvolvimento de condições superiores de vida humana, esse

conhecimento pode levá-la a uma mudança individual de comportamento [...]. Então, ela passa a lavar as mãos, tomar banho [...] (Rodrigues (1992, p. 24).

Interpretando Paulo Freire (2003), pode-se dizer que, a cidade, ao mesmo tempo em que é educadora, pode ser também educanda, pois grande parte de sua tarefa educativa corresponde ao nosso posicionamento político. E que, a perspectiva de exercer o poder político na cidade deve considerar a indagação a serviço de que e de quem vai estar a política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, de transportes e do lazer. Rodrigues (1992, p. 25) complementa que o trabalho educativo “[...] conduz o educando a compreender e a perceber que a possibilidade concreta de mudança se acha condicionada à *[sic]* mudanças de governo, de orientação política, de orientação econômica”.

Com base nos tempos de vida, desde as ações individuais até as coletivas, percebe-se que a escola, ao exercer seu papel social e político, contribui na formação do estudante, na perspectiva de ele ter consciência de sua importância enquanto indivíduo na sua família e na comunidade, e enquanto sujeito intervindo de forma crítica na realidade. Ou seja, no plano social, a escola pode estimular no educando, a partir da reflexão sobre os cuidados com a saúde, a natureza, as questões da cidade, dentre outros, a consciência do que seja viver bem em sociedade. Como desdobramento, cumprindo seu papel político, a escola, pode, a partir da reflexão acerca desses problemas sociais, os quais estão ao redor da própria escola e da comunidade, suscitar o debate e discutir tais problemas, estimulando nos estudantes a consciência crítica, a participação, a organização e a intervenção política na sociedade, inclusive avançando para compreender e questionar, diante das mazelas sociais, o atual modo de produção.

No que tange à dimensão democrática, Ramos, Leite e Filgueira Filho (2008, p. 8) defendem que:

Outro aspecto fundamental que está intimamente ligado à função social e política da escola é a dimensão democrática, pois vivemos num Estado Democrático de Direito (Brasil, 2002). Tal dimensão, ao mesmo tempo, confere a todos o direito de participar. A escola como instituição que pretende formar sujeitos democráticos deve vivenciar, criar e disponibilizar no cotidiano espaços e tempos para o exercício da participação. Inclusive, a LDB/96 reafirma no artigo 14o., entre seus princípios, a gestão democrática da escola através da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996) (Ramos; Leite; Filgueira Filho, 2008, p. 8).

A gestão democrática possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, tornou o espaço escolar mais participativo

e aberto à comunidade. A partir da LDB/1996,

[...] as decisões centralizadas no diretor cedem lugar a um processo de resgate da efetiva função social da escola, através de um trabalho de construção coletiva entre todos os agentes da escola e, destes com a comunidade [...]. O trabalho participativo não apenas descentraliza as decisões, mas também sacode o mofo da rotina e recria o sonho das pessoas a cada dia (Carneiro, 2002, p. 78).

Desse modo, um aspecto importante que se desdobra da dimensão democrática da escola é o exercício da cidadania. Sem aprofundarmos a discussão a respeito da possibilidade de se exercer ou não uma “legítima” cidadania na sociedade capitalista, dividida em classes de interesses antagônicos, reconhecemos, de uma forma geral, que a família e a instituição escolar são responsáveis pelas primeiras noções de direitos e deveres do educando.

Considerando que há um mundo em disputa e uma realidade a transformar, desafiamos as escolas em seus processos, e por intermédio dos indivíduos, a refletir a função expressa no projeto pedagógico, e neste a dimensão política e social. A escola, portanto, não é uma instituição neutra, com finalidade uniforme e harmônica. Rodrigues (2001) afirma que ela não está imune a interesses de grupos e classes sociais, e que se encontra inserida numa sociedade concreta que a determina. Esses interesses, entretanto, determinam a funcionalidade da escola. Na história da humanidade, ela é disputada por duas correntes antagônicas de pensamento e de ação política, são elas: o marxismo e o liberalismo.

Destacamos a relação da escola com o trabalho na perspectiva da realização da tendência inata do homem de fazer coisas. O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho, pois, a partir dele, em sua cotidianidade, o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. O trabalho, então, é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento. A sociedade espera da escola que esta realize a função de preparação para o mercado de trabalho, seja numa perspectiva imediata da profissionalização, em nível médio, ou mediada pela formação de intelectuais e profissionais liberais em nível superior. Essa expectativa da sociedade apenas reforça o projeto educativo da classe burguesa, que atende aos seus interesses e tem promovido a exclusão social da maioria, a desrealização humana dos trabalhadores, além da inversão dos valores sociais, éticos e morais.

Em defesa da especificidade da educação, acrescenta Saviani (1995, p. 65),

[...] nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa.

Se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é que determinam os objetivos da educação (Saviani, 2004), e o currículo escolar deve estar pautado nessas necessidades. Mesmo não sendo suficiente, a educação básica é condição necessária para o desenvolvimento crítico do indivíduo. Diante da necessidade de formação profissional específica, é preciso que esta não se torne adestramento puro e simples, e que a convivência humana não seja marcada por relações de subordinação. Além disso, é “[...] realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 1995, p. 88).

A escola, enquanto formadora de cidadãos crítico-reflexivos, não deve trabalhar os conhecimentos de maneira compartimentalizada em disciplinas, repassando-os de forma estanque, fragmentada, sem as devidas relações com a prática social. Ao contrário, necessita priorizar a aprendizagem de conhecimentos que possibilitem a compreensão crítica e histórica da realidade, bem como a ação transformadora desses cidadãos.

Contribui também para a educação humanista o artigo de Pereira e Santos, *Teorizações sobre a função social e o sentido da escola* (2022), em que as autoras abordam a educação brasileira e sua função e sentido da escola.

No caso da escola pública brasileira, a histórica exclusão das massas populares do sistema educacional, desde o Brasil Império até o primeiro período republicano, aliada ao ensino descontextualizado da realidade do aluno e centrado no professor, influenciaram negativamente o sentido da escolarização por parte de alunos pertencentes à classe popular. A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais. Para Libâneo (2014), a pedagogia liberal defende a ideia de que a escola tem a função de preparar os sujeitos para que desempenhem papéis sociais, de acordo com competências individuais.

A escola pública de qualidade, segundo os princípios da democracia, liberdade e criticidade deve canalizar esforços humanos coletivos para a formação do sujeito ético, histórico, político e social, que possa livremente apropriar-se dos saberes sistematizados, produzidos pela cultura letrada, tendo em vista a superação de um currículo hegemônico, capitalista, seletivo, baseado na lógica de um Estado desenvolvimentista que sempre privilegiou a elite. Ainda de acordo com Libâneo (2014, p. 29),

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no

rumo da transformação da sociedade.

Seria ingenuidade acreditar em uma escola pública que cumpra inteiramente sua função social? Seria ingênuo esperar a institucionalização de uma pedagogia progressista em meio à sociedade capitalista que se apresenta na contemporaneidade?

Em busca de respostas a essas questões, até aqui tentamos elucidar, a partir de uma epistemologia histórica da educação, como se deu o acesso das classes populares à escola pública e os desafios de uma política institucional e ideológica guiada por ideias progressistas. No tópico seguinte, iremos discorrer, com base na pedagogia libertadora de Paulo Freire, sobre a função social de uma escola pública que se guie pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pela construção de um conhecimento científico que esteja calcado na estreita inter-relação entre a teoria e a prática, em que os saberes sistematizados se façam interligados à realidade e às experiências do cotidiano dos alunos.

Seguindo a perspectiva da pedagogia libertadora, a função social da escola pública consiste em oportunizar aos alunos uma educação de qualidade, que possa sistematizar os saberes historicamente produzidos pela humanidade e mobilize os alunos à reflexão, à criticidade e à contestação da realidade para melhorar suas condições objetivas de vida. Assim, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, a Educação Básica passou a ser organizada por níveis de ensino e suas respectivas modalidades, que compreendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de modo a garantir com maior efetividade o direito à educação e acesso à escola por parte de crianças e jovens (Brasil, 1996).

Estabelecendo uma inter-relação entre o modo de subjetivação atrelado à resistência com a pedagogia freiriana, no tocante à função social da escola pública, tem-se a superação do sentimento de inferioridade pelos oprimidos, aqui identificados como a classe popular. Quando nos apropriamos da ideia de superação, estamos tentando ser mais humanos, reconhecer-se como sujeito de classe, que luta, que constrói, que é sujeito de sua autonomia, que é cidadão, que é ser histórico, que tem um lugar no mundo e que se reconhece enquanto esse ser existencial no mundo, com o qual estabelece relações sociais, econômicas e culturais (Freire, 1987).

Voltamos aqui a questões cruciais. De qual tendência pedagógica estamos falando? Qual método de alfabetização seria o mais apropriado para escolarizar as massas? Seria exagero de nossa parte considerar que nos aprisionar a essas questões nos levaria a uma eterna contradição entre o certo e errado, e o início de uma redoma sem fim. Talvez o que os educadores e a escola devam se questionar é sobre de que educação estamos falando. Freire (1987, p. 39) responde:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Linearmente ao pensamento de Freire, reestabelecer uma linearidade com a condição do “ser mais” do educando. Ser mais gente.

As autoras Nascente e Breda, em seu artigo *Vistas do papel social da escola: do controle ao respeito integral do saber* (2022), discorrem sobre a escola na contemporaneidade.

Para Veiga-Neto e Lopes (2010), a escola foi criada como uma instituição que era mais capaz de efetivamente colocar em prática uma nova sociedade, assim vemos poucas mudanças desde então até os dias de hoje. A escola ainda se configura como um instrumento de controle, formação e instrução da sociedade. Ainda segundo os autores,

A escola – como a instituição encarregada de executar a pedagogia, entendida como conjunto de práticas e saberes educacionais – logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo que deixava as formas de vida medievais para trás (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 156).

Com engajamento dos jovens nas áreas sociais e políticas cada vez mais cedo, e por meio de diversas fontes de informação, vemos um contingente de assuntos que a escola está tendo que agregar. Uma das temáticas que se têm discutido nos últimos tempos está relacionada ao controle, à regulação e à disciplina no ambiente escolar. Segundo Foucault:

O que interessa nessa distribuição é anular todos os efeitos das formas indecisas, vigiar cada indivíduo de modo que não haja desaparecimentos descontrolados destes, ou seja, não pode existir no espaço disciplinar, circulação difusa de pessoas, de modo que a disciplina trabalha por meio de táticas que são “antidispersivas”, “antivadiagem” e “antiaglomeração” (Foucault, 1987, p. 123).

Veiga-Neto (1996, p. 277) ressalta outro aspecto que diz respeito à educação “[..] do indivíduo que vai se tornar sujeito, a instância de seu corpo e da sua existência: a instância do entendimento do seu próprio corpo e da sua posição no mundo”. Os autores remetem a uma educação que respeita as diversidades e, principalmente, se posiciona para que o aluno seja um pensador crítico e ativo socialmente. Nesse sentido, “Quanto mais rica for a diversidade maior a riqueza do diálogo e convívio de gerações” (Arroyo, 2020, p. 282).

Por fim, a perspectiva freiriana de humanização não se limita ao campo educacional. Ela é um projeto ético e político que transcende a sala de aula, convocando a sociedade a adotar uma postura de respeito à diversidade e de compromisso com a justiça social. Freire acreditava na esperança como força motriz para a transformação, defendendo que a educação humanizadora é uma prática de amor, respeito e crença na capacidade humana de criar um futuro melhor.

Em suma, a humanização em Paulo Freire é uma pedagogia da libertação, que busca formar indivíduos/as conscientes, autônomos/as e comprometidos/as com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Sua obra continua sendo uma inspiração para educadores/as e movimentos sociais que lutam por uma educação que promova a dignidade e a emancipação de todos os seres humanos.

Diante disso, a Educação Popular vem ao encontro da libertação, do diálogo, da humanidade, na perspectiva de que todos/as estarão inclusos/as, participativos/as, ativos/as e emancipados/as. Sendo assim, é nessa busca que continuaremos pesquisando, fundamentando e nos amparando em pessoas que se preocupam com “gente”.

E dando continuidade às nossas discussões, apresentamos, na sequência, o capítulo 3, que trata da Educação Popular, no qual percorremos pelos maiores dilemas, ao percebermos a infinita necessidade de apoiarmo-nos em bases sólidas e que alcancem a todos/as.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Freire foi um dos principais defensores da Educação Popular que resistiam à ditadura militar, sendo, também, um dos disseminadores do movimento de Educação Popular que ganhou força no contexto das resistências a esse regime. A partir da década de 80, Paulo Freire retornou ao Brasil e retomou uma pedagogia de base progressista, visando transformar a educação em criticidade e não em tecnicismo, tornando-a atuante no mundo real. Preocupado com a Educação Popular e com os problemas educacionais brasileiros, Freire contribuiu significativamente com a educação a favor dos/as oprimidos/as. Sendo ela motivadora, almeja que as pessoas sejam levadas a sentirem-se livres, procurando sua representatividade, livrando-se da opressão, da condição de ser menos, das armadilhas dos/as opressores/as.

Para a Educação Popular, os/as oprimidos/as precisam descobrir a educação como um caminho de libertação para sua existência, libertando-se e libertando, inclusive, os/as opressores/as que um dia também foram oprimidos/as. Em Freire (2019), menciona-se que todo conhecimento deve ser valorizado, não existindo este ou aquele conhecimento melhor, todos devem comungar saberes existenciais que levem o/a educando/a ao conhecimento, não ao mero repasse de conteúdos estagnados e sem vida, sem humanidade. Literalmente, devem almejar a igualdade social, tão sonhada por todos/as.

A educação, na perspectiva popular, é libertadora, porque há o engajamento de todos/as para a transformação de suas realidades. Existe a inquietação, a dúvida, a pergunta. Existe ainda o não conformismo dos/as sujeitos/as com suas condições sociais e de vida. Segundo Freire (2019), o ensino precisa ser concebido como uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Os/as oprimidos/as, esfarrapados/as do mundo, para libertarem-se, necessitam de conscientização, ou seja, precisam estar conscientes de sua situação de opressão para libertar a si mesmos/as e aos/as opressores/as. A educação é (re)significada por Freire, constituída como prática de transformação social.

Para Assumpção (2009, p. 35), de um lado estão detentores/as da riqueza social, dos recursos simbólicos e dos postos de comando político – neles se identificam os/as opressores/as – e, de outro, trabalhadores/as, estudantes, movimentos sociais, organizações de bairro, desempregados/as – são os/as oprimidos/as. Diante disso, a Educação Popular está centrada nas relações de humanidade com o mundo. O ensino público, gratuito, deve ser direito de todas as pessoas, devendo ser crítico, consciente, ao alcance de todos/as, garantindo acesso aos/as mais pobres, não apenas aos/as mais bem providos/as.

Freire trata da Educação Popular que, além de ensinar conteúdos, também se preocupa em promover uma educação mais humanizada, tornando os sujeitos pessoas humanas por meio do diálogo, que deve ocorrer em detrimento das relações de poder existentes entre esses sujeitos. Nesse sentido, é no relacionamento entre as pessoas que a Educação Popular visa a emancipação dos sujeitos, sua cultura, seus anseios, em que a esperança traz um raio de sol na escuridão da classe dominada. De acordo com Streck (2001), a cultura está relacionada ao trabalho, à história e à dialética. Para manter a educação como fonte de cultura, de perspectiva de mudança, de dias melhores para quem já está calejado/a de tanto egoísmo, descaso e abandono, é na amorosidade que nos tornamos humanos/as, lutando contra a classe dominante.

Assim, a Educação Popular preocupa-se com a problematização, com a ideologia e o empoderamento das classes, indo além da pedagogia e da didática. Contribui para a reconstrução da educação a partir de uma perspectiva de educação para a autonomia, para a cidadania e para a democracia. Nesse cenário, a educação está vinculada à politização do povo.

Para Brandão (2006), a Educação Popular objetiva fortalecer as organizações locais e populares de poder na comunidade, mediante sua participação, e o cerne do trabalho pedagógico é converter o trabalho social da comunidade em movimento orgânico de dimensão política, possibilitando a construção autônoma do saber. Na Educação Popular, os sujeitos são desafiados a reinventar o mundo. A escola é desafiada a assumir sua dimensão política, conhecer a realidade, permitir e incentivar o diálogo, instigar a autopercepção e a tomada de consciência de toda a comunidade escolar a respeito da realidade social. Nesse caminho, a escola e a sociedade que nos é imposta poderão sofrer transformações e nos livraremos, nas palavras de Freire (2019), das ruindades do mundo capitalista.

Arroyo (2001, p. 53) nos coloca que:

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola, um tempo tão difícil de segurar diante das pressões da sobrevivência. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos revitalizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação (Arroyo, 2001, p. 53).

É preciso estar com cada um/uma, ouvi-los/as, realizar o trabalho de acompanhamento dos/as estudantes, organizando-se na luta a favor da humanização, e buscando fazê-los seres para si. Nas palavras de Freire, “[...] a educação se torna um ato de depositar em que os

educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2019, p. 80). Dialogicamente, a educação libertadora, idealizada para atender aos/às estudantes das camadas populares supera, para Brandão (2006), a mera transmissão de conteúdos.

Percebemos que Freire se opõe à educação bancária, em que os/as professores/as depositam conteúdos nos/as estudantes, que os recebem passivamente, como se houvesse uma contradição entre estudante e professor/a. Nessa perspectiva, ambos/as aprendem e ensinam juntos/as, estabelecendo relações de afeto com rigor e, para além dos conhecimentos escolares, descobrem e vivenciam os conhecimentos de mundo.

Conforme citado anteriormente, a Educação Popular é uma concepção de educação que busca a emancipação dos/as oprimidos/as e a transformação social, baseada na participação, no diálogo e na problematização da realidade. Conforme Paulo Freire,

Educação é um ato político e pedagógico, que não pode ser desvinculado da realidade concreta. É um processo de conscientização e libertação, que implica numa relação dialógica e horizontal educador e educando, mediada pelo mundo e pela cultura (Freire, 1987, p. 34).

É nessa premissa que iremos expor como o ser humano precisa e deve ser tratado por todos/as aqueles/as que se dizem defensores/as de uma humanização, que, na verdade, se faz para poucos/as. E claro, está aí implícito um esforço para o exercício da humildade, do respeito, da equidade, da curiosidade, da crítica, da criatividade e do reconhecimento do outro/da outra. Assim, a docência/discência e a pesquisa são práticas do dia a dia da práxis pedagógica, que se quer constituidora de sujeitos históricos e socialmente situados.

De acordo com Freire (1987), para se mudar uma realidade, deve-se ter a consciência modificada, pois essa mudança não é tão simples assim. As mudanças precisariam vir de muitos segmentos, não se restringindo apenas ao âmbito da escola. Assim, quanto mais se conhece a realidade em que se está inserido/a, mais se poderá lutar pela emancipação e pela transformação dos sujeitos nela incluídos. Conhecendo melhor a realidade em que se vive, melhores condições de escolha e de renúncias são possíveis.

Segundo Freire (2005), além do conhecimento da realidade, seria preciso que as classes dominantes abrissem caminhos de libertação para as classes oprimidas, permitindo-lhes alcançar o desenvolvimento. Essa dependência de colonialidade impede que as pessoas se libertem, se emancipem da condição de subserviência, impedidas pelo mundo capitalista de viverem uma socialização almejada por todos/as. O subdesenvolvimento é condição de situação-limite, em que se verifica uma condição de dependência e de colonialidade. E, para a

superação dessa condição, prega-se a necessidade do desenvolvimento educacional para tal êxito.

Reinventar o poder, para Freire (2005), significa que a libertação dos sujeitos também passa pela superação da continuidade, fazendo disso uma busca constante pela conquista da socialização, sempre articulada. Nesse sentido, de acordo com Freire (2005), as formas de opressão muitas vezes se instalam despercebidas, sem que o/a oprimido/a se dê conta dessa opressão. Além disso, existem muitas maneiras de o/a opressor/a exercer fortemente a dominação, ao passo que o/a dominado/a se torna hospedeiro/a, sem querer, sem perceber que está sendo manipulado/a pela opressão.

Freire (1987) também aponta que um dos grandes desafios de todos os tempos é impedir que o sistema atue sobre as forças dos/as oprimidos/as, levando-os/as a incutir ideias dominantes, negando-lhes a liberdade de escolha. Diante disso, é necessário respeitar o conhecimento que os/as oprimidos/as trazem como herança social, suas subjetividades adquiridas por meio da percepção de que todos/as trazem algo, e que ninguém é tão sábio/a que já saiba tudo, ou tão ignorante que não saiba nada (Freire, 2005). Respeitar os conhecimentos trazidos, dialogar com eles e articular esses saberes com seu cotidiano, problematizando-os, não se restringindo ao ato educativo, mas sendo uma troca cognitiva.

Paulo Freire (2005, 2008, 2011b) afirma, ainda, que são as diferentes relações que podem nos humanizar ou desumanizar, sendo um desafio tanto no espaço quanto no tempo, na política, em diferentes épocas e áreas geográficas. O que nos prende é o amor, fazendo o nosso melhor, e que em diversas culturas, na história, não se apresenta como algo natural, mas como induções coletivas.

A liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio, quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem a luta por ela, não é possível a criação, a invenção, o risco, a existência humana (Freire, 2011a, p. 50). Assim, a Educação Popular se faz por meio do incentivo à construção de um conhecimento baseado no estímulo, para que as pessoas se motivem, interessem-se por sua realidade, permeadas pela ambição humana de justiça e liberdade.

O ser humano produz várias maneiras de ser e de viver, em culturas diversas, sendo singular em sua espécie, representando a única capaz de, na posse de um conjunto biopsicológico, em vez de produzir um único modo de vida ou modos de ser muito semelhantes, gerar quase incontáveis formas de ser e viver, bem como diferentes tipos de cultura.

Brandão (2007) nos coloca que os seres humanos, com diferentes identidades, tal como acontece em outras conexões da vida social, se interconectam uns com os outros, chamando isso de educação, como realização da cultura, com teorias, metodologias, estruturas. Para Gramsci (2001), todo ser humano, levando em consideração sua subjetividade complexa, é um artista que participa do mundo com moral e com suas ideias, enfatizando maneiras novas de raciocinar, criando uma consciência hegemônica, como direção moral e pensante, desenvolvendo estratégias com orientações sociais concretas e ideológicas.

Com Freire (2005), é possível compreender que, quando o poder se desloca, a aceitação da classe dominante em relação à operária não bastaria para resolver os problemas da sociedade. Destaca, também, que não devemos estar preocupados/as com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. Ao tomar o poder, é preciso reinventá-lo, recriá-lo, transformá-lo para a realização dos sonhos e esperanças das pessoas.

A cultura popular, herdada por várias gerações, associada às classes excluídas da sociedade, não pode ser interpretada como vulgar, pois faz parte dessas classes que têm seus valores em construção. Assim, para Gramsci (2001), a educação não deve ser uma forma de manipular as pessoas, nem simplesmente uma maneira de se transmitir conhecimento sem uma verdadeira conscientização para a emancipação dos indivíduos.

Felizmente, o ser humano reage às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar mecanismos de resistência, pode promover transformações. Desse modo, por meio de uma educação que se proponha dialógica e participativa, o ser humano poderia estar mais atento e sensível às desigualdades de sua sociedade, uma vez que, pelo diálogo, ele sai de si mesmo e abre-se ao outro. Nessa relação dialógica, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há mulheres e homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2005, p.81-84). Comunhão que se faz pela humanização da educação e da sociedade em geral. A partir disso, pode-se entender que todos os/as seres humanos/as participam da ação de integração social, na medida em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Dessa maneira, o/a educador/a não é aquele/aquela que apenas educa, mas também se educa ao ser educar, em diálogo com o/a educando/a que, ao ser educado/a, também educa. Crescem juntos/as, tornando-se sujeitos ativos no processo.

Paulo Freire (2011a) ressalta que as sociedades latino-americanas estão em busca da transformação da realidade, que se apresenta racista, discriminatória, preconceituosa e excludente, sustentando a educação bancária, que além de promover a formação de indivíduos medíocres, não cria estímulos à criação. Freire (2011b) ainda nos ensina sobre a necessidade de

criar uma consciência crítica, que não seja ingênua, onde o movimento cultural da libertação se faz pelo diálogo, enquanto a dominação cultural se faz pela doutrinação. Na consciência ingênua, se reconhece a realidade como não mutável, uma falsa realidade. Já na consciência crítica, se reconhece a mutabilidade da realidade investigadora, alimentando-se do diálogo.

Freire (2011b) também nos aponta que a educação, como processo inacabado, ocorre porque o ser humano só se torna mais em contato com o mundo, na dialogicidade das pessoas, numa sociedade em movimento, expressa por pessoas construindo seu conhecimento a partir de sua individualidade humana. Pensar essa educação, neste atual contexto de luta e resistência, implica a tomada de consciência crítica, de modo a compreendê-la como instrumento de emancipação e de formação do sujeito histórico. Pois, conforme Freire (2005, p. 89), “quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de desvelar esta essência”.

Para se conhecer, faz-se necessário um exercício de pesquisa. Assim, ao romper com a educação bancária, constrói-se seu significado por meio do diálogo. Ao pronunciar a palavra, incentiva-se os sujeitos a se pronunciarem no mundo, transformando-se, emancipando-se, passando a serem agentes e formadores de seu conhecimento e de sua cultura. Nesses termos, Brandão (2002) destaca a ideia de cultura reavaliada pela Educação Popular, agregada à política, à ética e à humanização. Paulo Freire (2007), porém, chama a atenção para uma educação vinda das lutas dos saberes vividos, pautados em práticas sociais. Cultura popular, que envolve consciência e corpo, sensibilidade e razão.

Em Freire (2007), há a conotação sobre a percepção humana, na qual o corpo reage e demonstra essa percepção, tornando o ser humano consciente, recebendo a transformação social, ética, moral, acompanhando as relações e as mudanças. Em outras palavras, “o corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais” (Freire, 2007, p. 37).

Dussel (1997) reflete que grande parte da população humana não consegue viver de maneira plena e realizada, com o mínimo de respeito que uma ser humano merece, não se desenvolvendo plenamente, ficando à margem da sociedade. Brandão (1981) afirma que as diferenças existentes em nossa sociedade não são apenas culturais, mas também socialmente desiguais. Para o autor, “na sociedade desigual ele [o Estado] é o guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia e da igualdade da sociedade” (Brandão, 1981, p. 54).

Para Quijano (2005; 2009), teve-se como ponto principal um conhecimento articulado a partir do século 17, quando a Europa Ocidental dominou o mundo e a América sofreria essa

dominação, tornando-se o centro do conhecimento. De acordo com Dussel (2005), desde 1492, a Europa Moderna, centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao indígena americano no processo de invasão e colonização, perpetuando-se na herança que designamos por colonialidade. Enquanto Quijano (2009) evidencia a perpetuação do Norte sobre o Sul, a colonialidade, engendrada no colonialismo, diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura, operando no nível da intersubjetividade. Até os dias atuais convivemos com essa dominação.

Portanto, diferentemente da construção colonial à qual a história da nossa educação formal responde, é necessário que a educação tenha um olhar para os/as educandos/as como sujeitos socioculturais, que trazem diversas aprendizagens invisibilizadas pela escola. É preciso educar para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos/as tenham seus direitos adquiridos e respeitados, para que as pessoas se tornem atuantes e possam modificar sua realidade, realizando seus sonhos, não apenas vivendo em função do processo capitalista, que oprime e destrói utopias.

Nesse sentido:

Educação popular é uma educação que se faz com o povo, com os oprimidos e com as classes populares. Daí a denominação Educação Popular, porque traz como concepção uma educação libertadora, ao mesmo tempo é a nossa lógica do conhecimento, mas não só. É também a nossa lógica de organização, de participação, de intervenção na realidade (Arroyo, 2004, p. 15).

Ainda:

Educação popular é uma educação que se faz na e pela prática social dos grupos populares, que tem como finalidade a transformação dessa prática, visando a superação das situações de opressão e a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Brandão, 2006, p. 23).

Alguns autores comungam dos mesmos ideais democráticos que visam à emancipação dos sujeitos, a comunhão entre homens/mulheres, buscando um mundo mais justo, onde todos/as tenham seus direitos garantidos, para modificar sua realidade e o mundo que os/as cerca. Assim, a

Educação popular é uma educação que se propõe a ser um instrumento de emancipação humana e social que se fundamenta na pedagogia crítica e dialética, que valoriza os saberes populares e que busca a articulação entre educação e movimentos sociais (Gadotti, 1994, p. 23).

A Educação Popular é comprometida e participativa. Utiliza o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, valorizando os conhecimentos populares e a cultura local. Ela é uma educação dialógica e problematizadora, que busca desvelar e transformar a realidade, questionando as relações de opressão e dominação. Realiza-se em diferentes espaços, não apenas na escola, e tem como objetivo a emancipação dos sujeitos e dos coletivos. Inspira-se no pensamento de Paulo Freire, que criticou a educação bancária e propôs a pedagogia do oprimido.

A educação é aplicada na prática, por meio de diferentes estratégias e metodologias que promovem o diálogo, a participação, a reflexão e a ação dos sujeitos e dos coletivos populares. O uso de temas geradores, que são situações ou problemas da realidade vivida pelos/as educandos/as, serve como ponto de partida para a problematização e a construção do conhecimento. Fortalecendo a Educação Popular, temos os temas geradores, os círculos de cultura, nos quais ocorrem trocas entre educandos/as e educadores/as, a elaboração de material didático que fortaleça a cultura, metodologias participativas que conectem os/as educandos/as com a aprendizagem, e todos/as que possam contribuir com a Educação Popular.

A relação entre Educação Popular e movimentos sociais é de legítima interação, buscando a transformação social, com a participação popular. É nos movimentos sociais que os sujeitos defendem seus direitos, por uma sociedade mais igualitária e humana. Desse modo,

A Educação Popular, como prática de liberdade, implica numa concepção de homem que o reconhece como ser histórico inacabado, consciente de sua inconclusão, e que, por isso mesmo, está permanentemente aberto à busca, à procura, ao inédito de si mesmo (Freire, 1979, p. 17).

Quando falamos em nome do povo, é para garantir a qualidade da educação, para que ela seja para todos/as realmente, não apenas ficando na expectativa da espera, da mágica acontecer. A Educação Popular não deve servir-se do populismo, pois este também pode ser considerado uma ideologia da dominação. Em suma, “A Educação Popular é a educação do povo, em favor do povo, com o povo.” (Freire, 1981, p. 95).

Na perpetuação dos opressores, os/as oprimidos/as não poderão se libertar das amarras da opressão, ficando em segundo plano, angustiados/as com a espera. Além disso,

A Educação Popular, de caráter revolucionário, não pode reduziu-se a um conjunto de técnicas de alfabetização, mas deve ser entendida como um processo de conscientização e libertação, no qual os oprimidos reconhecem a sua situação de opressão e se organizam para transformá-la. (Freire, 1987, p. 54).

Para recriar o mundo, é preciso “esperançar”, não desistir do sonho, buscar o amor dos seres humanos pela humanidade. Recriando o amor, a alegria, a certeza de um amanhã melhor. Ademais,

A Educação Popular, como prática de conhecimento, não pode prescindir da criatividade, da curiosidade, da intuição, da imaginação, da emoção, da capacidade de assumir riscos. A Educação Popular é uma aventura de descoberta, de reinvenção, de recriação do mundo. (Freire, 1992, p. 69).

Nesse sentido, a Educação Popular, como parte da história, com lutas e em busca da emancipação dos sujeitos, é capaz de produzir seu próprio conhecimento. Enquanto seres históricos, com condições de pertencer ao mundo, como atores/atrizes, somos capazes de escrever nossa própria história. De acordo com Brandão (1981), a Educação Popular se faz com o povo, este participante ativo de suas decisões, para o povo e com ele, o povo, caminhando juntos/as. É uma educação que parte dos interesses, das necessidades, das aspirações e da cultura do povo. “É uma educação que busca a transformação social e não a adaptação ao *status quo*” (Gadotti, 2014, p. 9).

Na trajetória de sua existência, homens e mulheres buscam sua liberdade e permeiam sempre o êxito de serem mais humanos, mais completos, de serem mais, num processo de ser que só se extingue com a morte. No que tange a isso, Gadotti (2015, p. 2) evidencia que

A educação ao longo da vida é uma educação que se inicia no berço e termina no túmulo. É uma educação que não se limita à escola, mas que se estende a todos os espaços e tempos da vida humana. É uma educação que reconhece a diversidade e a pluralidade de saberes e de experiências que as pessoas acumulam ao longo de suas trajetórias (Gadotti, 2015, p. 2).

Morin (2000 *apud* Gadotti, 2001), ao citar a complexidade dos seres humanos, sua individualidade, em que tenham muitas particularidades, aprendendo com seus erros, escolhendo a aprendizagem, fazendo conexões terrenas, nos alerta, porém, para o fato de que “O saber não nos torna melhores nem mais felizes” (Morin, 2000, p. 10). O que nos torna melhores é a convivência com nossos pares, na dualidade, na busca por nossa identidade. Ainda segundo Morin (2003, p. 83), “Temos uma comunidade de destino”.

Conforme discutido anteriormente, a Educação Popular configura-se como uma práxis educativa, pautada nos princípios da humanização, do conhecimento e da criação como atos políticos, e é “[...] fundada no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo” (Vasconcelos e Oliveira, 2009, p. 136). No entanto,

a principal contribuição da Educação Popular é a possibilidade de promover a luta pela liberdade e, conseqüentemente, pela emancipação e transformação da realidade dos sujeitos.

3.1 FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Embora a liberdade de expressão muitas vezes seja confundida com bagunça, faz-se necessário inovar e entender melhor o papel social da escola nesse quesito. Para tanto, lançamos o seguinte questionamento: como se pode desenvolver o senso de criticidade nos/as educandos/as por meio de práticas pedagógicas, construindo uma sala de aula em que eles/elas se manifestem, exponham suas ideias, problematizem, tornem-se pertencentes a uma história, a um contexto, a uma vida viva, plena, em uma sociedade não excludente?

Em Freire (1987), somos remetidos/as a um pensamento de que não podemos perder a fé no ser humano, que é dialógico, é crítico, tem poder de transformação; mas que quando se encontra alienado/a, tem seu poder prejudicado. Por isso, “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 81).

Para Silva e Di Renzo (2014), a educação e as instituições de ensino estão sob um prisma de que a escola hoje não é mais aquela que domina e retém o saber, mas aquela que deve valorizar os conceitos dos/as educandos/as, dos/as professores/as. A escola, na contemporaneidade, deve primar por uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 1987, p. 32).

A escola, com uma ação libertadora, deve propor aos/às pedagogos/as que se reconheçam oprimidos/as, para depois libertar-se das amarras da opressão, e junto com o/a educando/a, construir seu conhecimento. Nesse ponto, promover uma perspectiva crítica e reflexiva, numa prática pedagógica emancipadora, em que professor/a e educando/a sintam-se abertos/as para aprender e mediar novas práticas atuais, desenvolvendo-se integralmente para um mundo atuante e dinâmico.

A autora Larissa Silva Santos, em seu artigo *Práticas pedagógicas na construção do pensamento crítico e criativo das crianças na escola* (2021), nos remete a uma crítica sobre a escola:

Uma das contribuições que o pensamento crítico e criativo pode acarretar e a

de ser capaz de construir uma sala de aula com alteridade e participação, permitindo que os alunos pensem, falem, argumentem, decidam, e façam, agindo e problematizando não apenas no espaço escolar, mas no mundo, mediado por um contexto social (Santos, 2021, p. 114).

A Pedagogia, numa perspectiva Libertadora, atua de modo a compreender a escola como um espaço transformador social, cujos conteúdos de ensino devem se basear em temas centrais/geradores, com relação à vida dos alunos. O diálogo com os grupos de discussão se torna eixo norteador dos métodos de ensino, que consequentemente fortalece a relação professor-aluno, com a visão de que o professor pode, ao mesmo tempo que ensina, aprender, assim como os alunos que aprendem também ensinam (Freire, 1996, p. 25). A partir disso, há uma certa intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e as experiências sociais dos alunos.

De acordo com Freire (1965, p. 93), há necessidade

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert ideas (Freire, 1965, p. 93).

Fonseca (2021, p. 234), por sua vez, ressalta que:

Libertar o gênio que está dentro de qualquer indivíduo, desbloqueá-lo e torná-lo melhor pessoa, pintor, compositor, escritor, cientista ou estudante, é uma condição potencialmente possível com a educabilidade cognitiva. Alternar processos cognitivos conscientes com inconscientes, facilitar o pensamento criativo, diminuir o estresse, produzir associações mentais insólitas etc.; tem muito a ver com o artista e o poeta utilizam a criatividade. O estudante ou o mediatizado, para ser criativo, precisa de ser mediatizado nesse sentido.

Apesar de muitas vezes a liberdade ser confundida com baderna, muitos/as educadores/as ainda mantêm o foco em proporcionar aos/as educandos/as uma educação libertadora, dinâmica, atuante e problematizadora, em que os/as educandos/as se sintam livres para criar e se expressar. Dessa forma, a liberdade no processo cognitivo favorece a criatividade, que é defendida por Fonseca (2021).

O intelectual e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) traz, por meio de suas obras e de sua experiência pessoal, contribuições importantes acerca do contexto de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), produzindo reflexões sobre o papel social da escola na atualidade.

Em termos de dados a respeito da escolarização de jovens e adultos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda hoje temos pessoas sem seus direitos à educação garantidos. Um levantamento realizado em 2019 pelo IBGE – e publicado em 2020 – mostrou que 6,6% dos brasileiros com 15 anos ou mais não estão escolarizados. Assim, eram 11 milhões sem escolarização. No Nordeste, o número de não escolarizados alcançou 13,9%. Já no Sul e Sudeste, havia 3,3% de pessoas sem conhecimento escolar (IBGE, 2020). Em 2019, o IBGE apontou, também, que 75% dos/as jovens entre 18 e 24 anos estão atrasados/as na idade-série ou abandonaram a escola (IBGE, 2020).

Diante desse cenário, percebe-se que o papel social da escola está falho. Munanga (2005) cita que o/a professor/a e todo o sistema de educação são corresponsáveis por promoverem o abandono do/a educando/a da escola, ou, ainda, impedir que muitos deles ingressem no ambiente escolar. Vários fatores também contribuem para esse quadro, como o preconceito e os conteúdos sem preparo eficaz para lidar com as diferenças, o que acaba afastando as pessoas da escola, principalmente a população negra. Em relação ao gênero, as mulheres, mesmo com dificuldades relacionadas ao trabalho doméstico e à gravidez, ainda superam os homens na escolaridade.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e a EJA entendem a educação como ato político, ofertando oportunidade para quem foi esquecido pelo poder público, atuando em locais onde a escola não atende a essas pessoas, que em geral estão em condições de abandono. O programa atende, portanto, aos/às excluídos/as, aos/às desassistidos/as pela vida e pela escola.

Segundo Ribeiro (2018), as pessoas que estão em vulnerabilidade social, que precisam lutar pela sobrevivência e sustentar a família, diferenciam-se das classes sociais abastadas, cuja única preocupação é o estudo, pois têm melhores condições. Conforme dados do IBGE (2021), vários fatores, como a necessidade de trabalhar e as dificuldades de aprendizagem, levam os/as educandos/as a abandonar a escola. Dos mais de 3,2 milhões de jovens de 19 anos, apenas 63,5% concluíram o ensino médio.

A educação no Brasil passou por diversas fases, no entanto, foi Freire (1992) quem fez renascer uma Educação Popular, conduzida por ideais de libertação e humanização da sociedade brasileira, sendo perseguido durante o regime militar por realizar a alfabetização de adultos. Freire (1992), com seu método de alfabetização reconhecido mundialmente, proporcionou aos sujeitos – crianças, jovens e adultos –, por meio da escola, a aquisição de conhecimentos não somente de cálculos e inovações, mas também para se constituírem enquanto seres sociais; humanizarem-se, tornando-se educados/as; e fazendo de todo/a

professor/a um ser que cultiva a esperança. O/a educando/a é o centro de todo o processo, e Freire nos alerta que o ato educativo precisa, também, do sonho, da história, da sociedade, porque somos seres histórico-sociais.

Ademais,

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo (Freire, 1987, p. 75).

Para Freire, deve sempre haver diálogo entre educandos/as e educadores/as; ele defende que ambos conheçam sua realidade, olhem-na e a percebam criticamente, e também a si mesmos, alcançando juntos a socialização e a superação da desumanização. Freire (2001), defende, ainda, que a Educação Popular se aproxima da educação para adultos quando ela dá condições ao ser humano de tornar-se pertencente a um mundo que não seja só dos/as incluídos/as, mas que também agregue o mundo dos/as marginalizados/as, dos/as invisíveis na sociedade, que algumas pessoas tendem a discriminar enquanto seres humanos.

Numa perspectiva freiriana, ele defendeu uma educação para todos/as, humanitária, integral, valorizando o ser humano, dando ênfase aos mais necessitados culturalmente, mostrando um ensino que alcançaria um significado maior que o simples aprender por aprender, mas um ensino que, de fato, fizesse a diferença na vida das pessoas.

A EJA é uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio, que atende a todas as pessoas que não tiveram condições de concluir seus estudos na idade certa, oportunizando a jovens e adultos/as retornar à escola, concluir seus estudos e, conseqüentemente, ter a possibilidade de reconhecer-se em situações de opressão, libertando-se delas.

Diante da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a aprovação do Plano Nacional de Educação, a aprendizagem de jovens e adultos no Brasil abriu caminhos para novos debates. No início dos anos 1960, a Educação Popular se destacava com a iniciativa de Paulo Freire, que começou a valorizar a cultura popular. Em 1964, a educação de adultos era vista a partir de outras perspectivas: a política e a social.

Assim, em 1987, Freire não admitia que pessoas sem estudo, sem conhecimento das letras, fossem consideradas analfabetas, pessoas em branco; ao contrário, eram seres humanos carregados de sabedoria e conhecimentos. Freire consolidou uma educação de excelência para

todos/as, sem distinção de credo, raça ou classe econômica, mas que libertasse os sujeitos da imensa nuvem que cegava essas pessoas, impedindo-as de serem seres para si e para o mundo.

No entanto, apesar da segregação vivida pelos indivíduos não alfabetizados,

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ (Freire, 1987, p. 61).

Freire também apresentava restrições ao uso contínuo das chamadas cartilhas alfabetizadoras, em que o/a aluno/a não se apropriava, de fato, da alfabetização, mas somente decorava os símbolos, sem a aplicabilidade necessária ao processo. Atualmente, seus métodos não são aplicados na íntegra, pois a LDB ainda trabalha com conteúdos que não possibilitam a ascensão do/a educando/a ao conhecimento, que é inflexibilizado e, muitas vezes, trabalhado de maneira superficial pelo/a professor/a.

Não é apenas na EJA que o método Paulo Freire se aplica. Hoje, sob sua influência, muitas escolas estimulam os círculos de leitura, o diálogo, os temas geradores em projetos, a valorização do cotidiano do/a educando/a, como a cultura local. Hoje, a EJA tem aplicado as contribuições de Freire, inseridas no contexto do/a aluno/a, em locais onde se percebe muita evasão escolar, devido também ao fato de muitos deles/as precisarem trabalhar cedo para ajudar no sustento das famílias. Nessa perspectiva, perguntamo-nos: por que será que a escola é abandonada por tantos/as educandos/as, já que ela seria a solução e melhoria na vida das pessoas? Segundo dados do IBGE, em 2019, 30% dos brasileiros eram considerados analfabetos/as funcionais, enquanto 12% da população brasileira era tida como proficiente. Nesse aspecto, estaríamos formando pessoas sem pensamento crítico, já que a proficiência em leitura e escrita envolve um nível de criticidade (IBGE, 2020).

Assim, percebemos que o interesse do capitalismo em ter mão de obra barata mantém-se ativo, a fim de preservar um sistema no qual a força de trabalho sem qualificação garante seres humanos sem seus direitos assegurados. Entende-se, dessa forma, que os currículos hoje não atendem aos/as educandos/as, estando fora de sua realidade, e muito menos a uma educação libertadora, como a proposta por Paulo Freire. No entanto, Freire (1983) aponta que, se somos capazes de conhecer nossa realidade, somos também capazes da transformação que nos é merecida. Caso contrário, ainda nos resta é a esperança, que leva as pessoas à mudança.

A EJA, atualmente, busca políticas e concepções da educação que muitas vezes estão em disputa com as classes dominantes, gerando desigualdade social. Mas, por outro lado,

oportuniza aos/às educandos/as meios para sua emancipação. Como já abordado nos capítulos anteriores, de acordo com Freire, as pessoas precisam de oportunidades para alcançar a autonomia e a emancipação, visando uma educação mais justa e igualitária.

Segundo Mascarenhas (2020), a educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) vem trazendo para os/as docentes uma reflexão sobre o papel social da escola, exigida pela contemporaneidade, sob o olhar de Paulo Freire. Nela, pretende-se corrigir desigualdades sociais e possíveis injustiças aparentes, que não agregam nada à educação escolar, nem à sociedade como um todo.

De acordo com Freire (1987), o importante, numa educação libertadora, é fazer-se sujeito por meio do diálogo e não de uma educação bancária, que desestimula, nada agrega e não incentiva o desenvolvimento do/a educando/a, que não pensa nem reage. O/a professor/a deve ser atuante, transformador/a de realidades, dando esperanças para um futuro melhor, mais digno, mais real. A CTS e Paulo Freire visam uma formação mais humana, mais crítica da realidade, onde a dinâmica social precisa ser compreendida, tendo como base a igualdade, a participação e a formação dos/as sujeitos/as.

Assim,

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (Freire, 1987, p. 102-103).

Freire também nos remete ao fato de que vários aspectos influenciam o trabalho do/a professor/a e interferem em suas ações. A autonomia do/a professor/a é entendida como emancipação, justiça, solidariedade, para que a educação possa transformar vidas. Contreras (2002) e Freire (2002), citados por Mascarenhas (2020), falam sobre autonomia e emancipação, em que se espera a compreensão e a possibilidade de romper barreiras sociais, as limitações da função do ensino, num processo coletivo que se transforma, rompendo com a neutralidade pedagógica.

Freire fala, ainda, sobre como os/as professores/as estão sem liberdade de decisão, de mobilização social, sem libertação dos/as oprimidos/as para libertar-se da opressão, da dominação em tempos de cerceamento das liberdades, de vidas sem humanização, comprometendo-se com a sociedade, sendo sujeitos/as críticos/as em busca de ser mais. Como a educação não é neutra, ele propõe que, se todo ato é político, precisa ser mediado para que todos/as se emancipem, se soltem do sistema tradicional e busquem renovar seu discurso no

coletivo. É preciso ficar atento/a ao currículo e inserir um método dialógico, libertando-se de um currículo oculto, criando outro que atenda às necessidades reais dos/as educandos/as.

Freire (2001) nos mostra que a escola pública precisa de pessoas que lutem por sua emancipação, que saibam que o valor dos conteúdos está em serem creditados à esperança e à criticidade, que nada se aplica sem base política, que valorizar o/a educando/a é também valorizar sua existência. É preciso que tenhamos programas progressistas, que deem autonomia às classes populares, buscando a construção de uma escola democrática, que não aceite que tudo já venha pronto e estabelecido, que lute por liberdade de expressão, que perceba nos currículos a maneira correta de se expressar, e que jamais seja silenciada em sua docência.

Como um/uma ser político/a, histórico/a, o/a professor/a precisa ser crítico/a, em constante transformação, sabendo levar o/a educando/a à consciência necessária, aplicada à sua vida, aos seus valores. Para Mascarenhas (2020), no entanto, apesar de todos os esforços, haverá situações em que não lograremos vitórias, mas o importante também é a luta. A educação CTS, defendida por Freire (2001), requer que os/as professores/as, além das competências necessárias, desenvolvam a afetividade e a cientificidade, pautadas na perspectiva da transformação social, para cumprir seu papel social na escola.

Essa demanda aos/às professores/as

Não é, porém, a esperança em cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança (Freire, 1987, p. 82).

Segundo Freire (2001), a escola a responsabilidade de mudar a educação bancária, transformando-a em libertadora, na qual os sujeitos realmente consigam se desenvolver plenamente, incluindo os/as excluídos/as, problematizando as mudanças, e onde a comunidade também participe ativamente da vida escolar, valorizando a vivência popular, pensando uma educação reflexiva, que modifique a vida das pessoas.

Os pressupostos da educação CTS apresentam uma consciência de valores éticos, de coerência social, formando cidadãos críticos e atuantes, numa sociedade que necessita de consciência e política. Conteúdos críticos e docentes comprometidos com conteúdos que façam a diferença na vida das pessoas e que socialmente sejam aceitos, segundo Freire (2001). Para tanto, necessitamos discutir, como profissionais, um planejamento escolar que desafie o/a educando/a para a criticidade, além de métodos de ensino que problematizem as vivências, onde a questão primordial seja valorizar uma prática transformadora, pautada em conhecimentos

científicos e tecnológicos, em que o/a professor/a possa atuar de maneira libertadora e cidadã, oportunizando ao/à educando/a ser atuante na sociedade.

Como ser político e histórico, o/a professor/a precisa ser crítico/a, em constante transformação, sabendo levar o/a educando/a à consciência necessária aplicada à sua vida, aos seus valores.

3.2 EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO SOCIAL

O grande dilema está em como conciliar nossa ação com nossa prática. Segundo Freire (1993), atua-se de forma a separar os conteúdos, como se fossem caixas de coisas guardadas, separadas, sem considerar que nossas ações deveriam ser vistas, na sociedade, nunca de forma isolada, pois não somos seres únicos, somos sociais, vivemos em sociedade, aprendemos em grupos, em comunhão.

O que interessa não é avaliar o/a professor/a, mas o esforço da avaliação da prática do/a educador/a, avaliar a prática do processo. O que a prática nos diz, isso deve ser avaliado. Os/as educandos/as também devem participar da avaliação da prática, já que eles/as são a essência do processo de ensino-aprendizagem. Pela prática se aprende e se ensina.

O/a professor/a, como educador/a, precisaria autoavaliar sua prática, e permitir ao/à aluno/a fazer parte dessa avaliação também. Não ser apenas cuidador/a dos/as educandos/as, no sentido de avaliá-los/as apenas para medir a prática de sua ação, mas para incorporar mudanças à sua prática, advindas do diálogo e da avaliação dos alunos.

A pergunta seria: será que educadores/as e educandos/as poderiam se encontrar em um lugar fora do contexto do conhecimento, fora da sala de aula? Se o/a supervisor/a também é um/uma educador/a, nada poderá escapar aos seus interesses, incluindo todo o processo. O/a supervisor/a seria, então, um corpo estranho na educação? Não. O/a supervisor/a é um/uma educador/a, e é de sua essência a ação e o conhecimento.

O ato do conhecimento seria, portanto, a relação entre educador/a e educando/a. Mas, que conhecimento deveria estar em jogo entre educador/a e educando/a? Quem educa o/a educador/a? Essas perguntas relacionam-se com o conteúdo da educação, que é direcionado sempre de cima para baixo, como se todos/as os sujeitos coubessem numa forma, num só lugar, moldados como soldadinhos de chumbo, enfileirados, programados para serem iguais.

Se hoje entendemos que o conhecimento não é mais transferido do/a educador/a para o/a educando/a, mas é produzido e compartilhado por ambos, o trabalho do/a educador/a passa a ser o da mediação, da comunhão e da condução de seus/suas educandos/as a esse

conhecimento. O método, enquanto caminho do conhecimento, é também um ato político. A educação não é neutra, ela está aí e não podemos ter medo ou repulsa do poder. Na educação, podemos ser até artistas, mas não meros técnicos, orientados por uma lógica reprodutivista.

Seria a prática que auxilia o discurso. Podemos ter uma prática política, educativa, sem transferir para o/a educando/a nossa opinião, mas abrindo caminhos para reflexões sobre o que seria melhor para eles/as, para suas vidas, seus anseios, como se fôssemos clarificadores/as de ideias, para que possam seguir por caminhos que almejem sua dignidade.

Cada educador/a não pode silenciar verdades, mas deve ser ético/a o bastante para não induzir os/as educandos/as ao seu pensar. Ao contrário, deve promover uma reflexão política e a leitura crítica da realidade que cerca seus/suas alunos/as. Não podemos, no entanto, nos declarar apolíticos/as, mas, enquanto educadores/as, precisamos ter posição, assumir um posicionamento.

Percebemos que, ao entrarmos numa favela, por exemplo, de nada adianta um discurso fora da realidade da vida dos que moram lá. Não haverá interesse nesse conhecimento, pois este deve ser agregado à sua vida, aos seus interesses. Havendo coerência entre a prática e o discurso, assim se faz educação, não apenas com belas falas e pouca atitude.

Na educação, o sonho pode ou não ser possível, uma vez que essa possibilidade não depende apenas do/a educador/a, mas de todo um contexto histórico, no qual a luta sempre continua... Notamos que, historicamente, os limites estabelecidos ainda existem, mas que os espaços hoje são mais amplos que os de gerações passadas. Freire (1987) afirma que alguns sonhos e limites no Brasil ainda continuam os mesmos. O sonho se faz presente no hoje e no amanhã, pois só se consegue a liberdade tendo-a sonhado. Parados/as, excluídos/as, não é possível avançar; a educação se faz também pelo sonho, assim como as revoluções: “Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (Freire, 1987, p. 62).

Quando o/a educando/a percebe-se no mundo, ambos, educador/a e educando/a, se compreendem e já não estão mais a serviço da desumanização, mas sim da humanização. Libertam-se e libertam os/as demais. O papel social da escola não seria, portanto, destruir a vivência do/a educando/a, mas ampará-la. É por meio do conhecimento do/a aluno/a que se constroem novos saberes, observando um/a a um/a para que todos/as se emancipem no coletivo, em comunhão, aprendendo a aprender, aprendendo a fazer as coisas e pesquisar, tudo isso em um só ambiente.

Tiram-se vidas, sonhos, interesses comuns, em prol do capitalismo, do progresso e do dinheiro. E Freire fala disso, ao defender que o mais importante para o/a sujeito/a é sua emancipação, é a problematização de sua vida, viver num mundo atuante, que não seja perverso, mas um mundo melhor para se viver.

Refletimos aqui sobre a maneira coercitiva com que o sistema capitalista prejudica e impede uma categoria profissional de professores/as de exercer uma ação dialógica dentro das escolas. Um dos pensamentos centrais de Paulo Freire tem levado as pessoas oprimidas a introjetar os valores dos/as opressores/as em si mesmas. Uma frase muito repetida do autor é: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é tornar-se opressor” (Freire, 1987).

Citamos uma das mentiras mais bem contadas desde a colonização: que acumular bens e capitais é uma necessidade humana. Esse pensamento, porém, está levando à destruição do Planeta, à corrosão das relações afetivas e, também, à frustração e à desesperança. O capitalismo apresenta uma máquina mortífera, que beneficia uma minoria, com luxos e frivolidades, enquanto a grande maioria toma para si e supervaloriza a riqueza, vislumbrando um horizonte tecido a fios de ouro.

Para Freire (1979, p. 15), “A palavra viva é diálogo existencial”. Expressa e elabora um mundo, em comunicação e cooperação. É diálogo autêntico – reconhecimento do/a outro/a e de si, no/a outro/a –, é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não haveria consciências vazias; por isso, homens e mulheres não se humanizam e, portanto, não humanizam o mundo (Freire, 1987, p. 11). Por outro lado, a hierarquização é, de certa maneira, promovida pela competição. Conforme Freire (1987), somente quando nos descobrimos hospedeiros/as de um/a opressor/a é que podemos construir uma educação como prática da liberdade. E isso demanda um profundo amor ao outro, como afirmam Brandão e Freire (2005).

O sistema capitalista é necrófilo e contamina duramente. A escola precisa libertar-se, mudar sua realidade e sua identidade opressora, para que assuma uma práxis transformadora, com diálogo, amor e humanização, capaz de formar uma verdadeira Pedagogia do Oprimido nos dias atuais. Os autores Cruz, Silva e Spinelli (2021), em seu artigo *O Papel Social da Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Júnior “Jaiminho” no Ensino Fundamental II* (2023), buscam definir o que é uma escola cidadã e qual o seu papel social. Para tanto, utilizam-se da citação de Silva e Ferreira (2014, p. 7):

A escola é uma instituição social de relevância na sociedade, “pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

Nesse sentido, notamos que é na instituição escolar que as práticas educativas vão ser regulamentadas e formalizadas com as leis educacionais. O sistema educacional oferece uma educação planejada, sistematizada e compulsória, trabalhando com as demandas sociais da sociedade, estando esta em constantes transformações. Então, a educação cidadã deve acolher e valorizar a diversidade cultural da própria comunidade, contribuindo com a construção da cidadania, reforçando o pertencimento e a identidade dessa comunidade. Voltada para os princípios da participação popular e da liberdade, contribuindo ao processo de inserção social de pais e alunos, dessa maneira, a educação cidadã ajudará a superar as dificuldades, combatendo as práticas desiguais, lutando nesse cenário das relações de poder, em um estado neoliberal (Gadotti, 2006).

Diante disso, a educação, na concepção da Escola Cidadã, em sentido amplo, orienta-se para e pela cidadania, ou seja, esta é tanto seu objetivo maior quanto o meio pelo qual traça seu curso. Isso está explícito na citação que segue:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na mesma medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Freire *apud* Gadotti, 2006, p. 68-69).

O papel social da escola é garantir o acesso ao saber para todos, combater a hegemonia e promover a emancipação do indivíduo na sociedade, para a transformação social. Sendo assim, sobre a função da escola, Libâneo (2007) afirma que esta deve ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais e cognitivas, frente a um conjunto de problemas sociais existentes no mundo hoje, e que afetam a juventude. Portanto, para que a construção de novos posicionamentos possa oferecer a possibilidade de a escola cumprir seu papel social, bem como de consolidar uma práxis transformadora, por meio da atuação pedagógica é, segundo Freire:

[...] preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o de tolerância, o do acatamento as decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (Freire, 1993, p. 89).

De acordo com a LDB, em seu Artigo 3º, inciso XI, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 1996). A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham a despertar o compromisso oficial dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, a partir da criticidade e da participação (Nobre; Sulzart, 2018).

Nessa perspectiva, compreendemos que é dever da instituição escolar possibilitar o acesso de todos à educação de qualidade, ao bem-estar social, ou seja, à socialização do sujeito para o exercício da cidadania na sociedade. Além disso, a escola deve atender às necessidades da classe trabalhadora e conceber a educação como um direito social. Por isso, é preciso, que as classes menos favorecidas se apropriem de bens materiais e culturais que possibilitem a construção do sujeito e a sua formação integral.

Partindo desses pressupostos, podemos entender que a educação exerce papel fundamental como mecanismo para se formar o cidadão crítico. A educação voltada para os temas transversais contemporâneos na BNCC, nos tópicos: cidadania e civismo, traz o tema com uma abrangência sobre como abordar os eixos: vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.

Desse modo, o ambiente escolar deverá promover uma educação pautada nos direitos humanos, na diversidade e na pluralidade, contribuindo para a construção de práticas cidadãs nesse espaço de formação que é a escola. Portanto, oportunizando uma aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, em que as práticas cidadãs emulem situações desafiadoras e enriquecedoras, que proporcionam aos seus aprendizes o conhecimento social, político e cultural da realidade em que eles se encontram inseridos.

Parafraseando o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, se o homem se considerasse um ser acabado, a educação não seria possível. Diante disso, a escola deve sempre saber o quão importante é seu papel, bem como as imprescindíveis intervenções eficazes que realiza para a sociedade. Além disso, a escola deve buscar transformar a realidade de seus

educandos, para, então, estes serem agentes transformadores em suas comunidades. Assim, a meta principal da instituição de ensino é o conhecimento, a aprendizagem, pois sabemos que, para haver mudanças necessárias, é preciso oportunizar e diversificar o acesso a esse conhecimento. Segundo os autores Nobre e Sulzart, em seu artigo *O papel social da escola* (2018), as ideias de Paulo Freire sobre a educação e seu papel social colocam a escola como mola propulsora desse pensamento.

Para Gadotti (2001), a pedagogia é revolucionária, significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação. É, no entanto, utopia pensar que todos os problemas sociais se resolvem pela educação, mas é certo que ela representa uma condição indispensável para resolvê-los. A educação é um fato social que, a princípio, tem por função socializar, integrar gerações imaturas na sociedade e desenvolver a sociedade em geral, e os indivíduos em particular.

Na história da educação, percebemos que a cultura do ser humano é caracterizada por viver essencialmente em sociedade. Conforme Aranha (2001), na antiguidade, o sistema educacional nas tribos era difuso, ou seja, todos participavam da formação do indivíduo no grupo social. E para enfatizar esse pensamento, Pedro Demo (1995) ressalta que o sistema social é composto pela interação dos indivíduos, que aparecem tanto como atores quanto como objeto de orientação dos outros.

Presumimos que o papel social da escola é o de educar. Essa é sua ideologia, e seu propósito público. As escolas atravessaram um tempo sem serem contestadas, pelo menos até recentemente, em parte porque a educação tem significados diferentes para diversas pessoas. Escolas diversas procedem, é evidente, de modo diverso, mas, cada vez mais, em todos os países, em qualquer nível, e seja qual for a espécie, as escolas acumulam quatro atividades sociais distintas: a tutela dos alunos, a seleção social, a doutrinação e a educação. – “A verdadeira educação é uma força social vital” (Reimer, 1979, p. 33).

A escola, como entidade socializadora, tem hoje um encargo e uma participação fundamental na formação do caráter dos indivíduos que estão sob a sua responsabilidade formal. Diferentemente da educação tribal, onde todos tinham o dever e a participação, desde a formação do caráter das crianças até a preparação para a vida (Aranha 2001), em nossos dias, observa-se certa falta de comprometimento e envolvimento por parte da família. No entanto, também se constata, em certa medida, a falta de mais empenho da escola no que se refere a intervenções sociais na comunidade local, visando a preparação e a formação do caráter social dos alunos. Esses fatores aumentam ainda mais a responsabilidade da escola quanto ao seu

verdadeiro papel na sociedade. Na atualidade, a escola, tem a função não só de compartilhar conhecimentos, mas também de repensar que tipo de sociedade pretende construir, criando relações e preparando as bases para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos.

Na LDB, em seu Artigo 12, inciso VI, tem-se que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996). Ao longo do tempo, aconteceram grandes mudanças no mecanismo da socialização. O processo de socialização, no que se refere à educação no Brasil, segundo Aranha (2001), era realizado por duas instituições básicas: a família e a igreja, sendo que as duas estavam baseadas na moral e na ética. A terceira era a escola, que estava incumbida de transmitir os conhecimentos gerais da humanidade.

Atualmente, os desafios da escola são muitos e complexos. Diversos atores sociais têm interesse em exercer influência na educação, impondo suas opiniões, ideologias e aspirações. Cabe à escola fazer um esforço e escrever sua própria história, usando como estandarte o coração, pois não existe educação sem paixão por ensinar. “Dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 2001, p. 16).

Além disso,

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem a outra (Freire, 1989, p. 19).

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores, que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado (Freire, 1989, p. 16). Para Paulo Freire (1996), a escola tem um papel bem mais amplo do que simplesmente repassar conteúdos: ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

É provável que a escola, assumindo esse papel de mediadora entre a sociedade e o processo educacional, certamente reescreverá sua história e alcançará um patamar mais elevado em seus objetivos de educar para vida.

De acordo com Freire (1996, p. 25),

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1996, p. 25).

Educar para a liberdade, requer, portanto, um posicionamento de compromisso com a função social da educação, e uma disposição para enfrentar o sistema que nos oprime e nos inviabiliza enquanto sujeitos emancipados. Somente quem é consciente de suas limitações e do quanto ainda temos a aprender, é capaz de promover uma educação na prática da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer esta jornada, concluímos que estamos vivendo tempos difíceis, mas que é possível desenvolver um olhar mais humano sobre a educação atual. Iniciamos com objetivos claros de pesquisar o papel social da escola, com ênfase na humanização, no diálogo e na Educação Popular, numa perspectiva freiriana de análise e discussão. Apesar de a perspectiva de Paulo Freire parecer-nos comum e consolidada enquanto modelo de formação, entendemos que nem sempre ela é implementada nas escolas, devido a uma série de questões que envolvem os sistemas de ensino e as legislações que os amparam e orientam. Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva freiriana poderia ser melhor desenvolvida nas escolas, com resultados para a formação de cidadão críticos, emancipados e livres.

Com Freire, Brandão, Gadotti e Morin, encontramos subsídios para descobrir que existem pessoas que dedicam sua vida a tentar abrir o olhar de quem ainda está na escuridão. A Educação Popular abre portas para que todos/as, sem exceção, possam participar ativamente das questões da existência da humanidade, em que todos/as possam sair da posição de oprimidos e serem sujeitos ativos, afetivos, libertos e emancipados. Como seres inacabados, mas humanos, precisamos aprender como conscientizar e dar oportunidades para que todos sejam participantes desse mundo e, ao ouvir as vozes do dissenso, permitir que a existência humana seja, de fato, alcançada para todos/as, e não somente para alguns que se acham no direito de oprimir e destruir sonhos inacabados.

É na utopia, no sonho, que se mantém a vida humana, a busca por ser mais, e todo ser humano, precisa, por meio do diálogo, exercer o seu direito de sonhar, não permitindo que ninguém o silencie. É no diálogo, portanto, que nos tornamos mais humanos, mais integrados, mais livres.

Nesta caminhada, percebemos que lutar pela liberdade é algo surreal e inconcluso, que todos/as, quando pronunciados ao mundo, terão seus direitos garantidos, pela igualdade, solidariedade e humanidade. Direitos assistidos não pela minoria, mas pela maioria. Entendemos, também, que a educação deve ser libertadora, que a busca por liberdade é incessante, e que é a educação que nos torna seres participantes do mundo, para atuar e transformar nossa realidade e a dos outros.

Em Freire, nos deparamos com o amor. Pronunciado da forma mais bela e humanizadora, poderíamos dar o nome de humanização. Portanto, se analisarmos bem, não é somente na escola que falta um olhar mais humano, mas em todos os setores, onde a ambição e a ganância falam mais alto – gritam.

Analisando o papel social da escola, vamos ao encontro do diálogo entre as pessoas, que é a forma mais expressiva de humanização, levando-nos à afetividade, à justiça, à lealdade, à dignidade. Na humanização, encontramos subsídios para desenvolver esta pesquisa, na qual o educando foi o foco e principal ator, e onde a educação sempre foi prioridade.

Na educação, se fazem presentes as possibilidades para que todos tornem-se sujeitos reflexivos, emancipados e conscientes de estar no mundo e participar dele, tendo oportunidade de usufruir das transformações, para que sua realidade seja também transformada. Nas obras de Freire e Brandão, encontramos conhecimento, liberdade, diálogo, humanização, educação e compreendemos a importância dos temas geradores, dessa busca por ser mais, e de o ser humano estar em constante processo de emancipação e humanização.

A importância da Educação Popular encontra-se em valorizar os saberes das pessoas, colaborando para que elas tenham um olhar crítico e humano sobre a realidade, permitindo-se conhecer a si mesmas e ao meio no qual estão inseridas. Na conscientização, Freire nos ensina que o sujeito se posiciona no mundo, tornando-se participante ativo para melhorar a sua vida e a vida do outro.

Assim como as transformações não param, o ser humano se mantém em busca de sua identidade, de seu lugar no mundo. Dessa forma, preocupamo-nos com a equidade social, que para ser almejada deve romper com a educação bancária, que falsamente atende ao sujeito, mas trabalha para o sistema opressor. A escola precisa de vida, amor, solidariedade, amizade, igualdade, empatia, enfim, de humanidade. Na humanização, damos continuidade ao ser do sujeito, ao sonho, a ser agente de sua própria história, pronunciando-se ao mundo. Nesse processo, o sujeito que não se cala e enfrenta os desafios de posiciona-se construirá sua consciência participativa, saindo de uma inconsciência operante, na qual atua como um mero observador, inerte, sem ação, sem reflexão.

Em síntese, concluímos que: a humanização, para Paulo Freire, não é apenas um ideal, mas uma prática cotidiana, que exige ação, reflexão e coragem. Em um mundo marcado por desigualdades e opressões, a educação humanizadora é uma ferramenta poderosa para promover a liberdade, a justiça social e a dignidade humana. Freire nos ensina que, ao humanizarmos a educação, estamos também humanizando a sociedade, e criando possibilidades para que todos possam ser mais.

É na pronúncia ao mundo que o homem se humaniza, se livra das amarras da opressão, pensa certo, porque está livre, liberto da dominação. Busca viver sua vida plenamente, indo ao encontro de seus anseios, de seus sonhos e de sua liberdade tão almejada. Os sujeitos se transformam pela educação, visto que é ela que impulsiona a sociedade, movimentando as

práticas sociais. Por outro lado, o diálogo só existirá se mantivermos a fé nos homens, no poder de fazer e refazer, criar e recriar. Ele não seria dado apenas a alguns homens, mas seria direito de todos. O homem dialógico, crítico, sabe que tem esse poder: o de fazer e recriar, transformando suas ações em libertação.

Falar de humanização em educação representa falar de uma existência quase que invisível. Por vezes, causa a impressão de que talvez estejamos a falar de uma espécie de entidade invisível a nos rondar. Ao discutir a educação a partir de um viés humanizador/desumanizador, podemos fazer convergir tais reflexões. E, dessa forma, a humanização poderia se tornar também um aspecto central em nossos debates educacionais, o que pode gerar resistência por parte de alguns.

Apontamos, como uma das contribuições desta pesquisa, o entendimento de que os aspectos humanizantes e desumanizantes, tecidos juntos, estão presentes nas práticas educativas. Desse modo, é papel da escola e dos/as educadores/as identificar padrões desumanizantes e lutar para mitigá-los. Humanizar, portanto, seria como respeitar a si mesmo e ao próximo, seus valores, suas deficiências, suas escolhas, abrindo portas para a emancipação e para a liberdade. O professor, em seu papel de humanizador, precisa, além de escolarizar, agir na sua prática com afetuosidade, solidariedade e respeito à diversidade presente na escola.

Se tomarmos a escolarização como prática que seja absolutamente humanizadora, em seu papel de desenvolvimento do potencial humano de crianças, jovens e adultos, deveríamos observar que práticas excludentes reforçam a desumanização dos sujeitos. O problema que se estabelece frente a inaceitáveis eventos desumanizantes reside no fato de que, por vezes, o professor não é capaz de agir sozinho no enfrentamento a essas questões. No entanto, é cada vez mais comum que práticas desumanizantes estejam presentes nas escolas e que passem a ser, em certa medida, naturalizadas.

A escola, enquanto espaço social que deveria proporcionar a formação de sujeitos críticos, emancipados e livres, acaba atuando de forma a reforçar as desigualdades presentes na sociedade, sendo incapaz de discuti-las e problematizá-las, no sentido de superar os modelos opressores. Freire (1996) destaca a constante busca dos homens por saber mais, por ser protagonista de sua história, por ser atuante e estar em processo de aprendizado para ser mais evoluído, para conhecer seu lugar no mundo, e tornar-se consciente de sua humanização.

A humanização, portanto, seria a vocação da natureza humana, muitas vezes impedida pelos atos violentos dos opressores sobre os oprimidos. Mas, na luta por libertação da opressão, tornam-se, muitas vezes, desumanizados, ficando à margem da sociedade, excluídos e

marginalizados por indivíduos opressores que acreditam ser superiores. Porém, não sabem eles que, ao libertar os oprimidos, também se libertam.

Os sujeitos são considerados oprimidos quando impedidos de concretizarem para si a sua humanização. Por outro lado, são tidos como opressores quando impõem obstáculos e impedimentos àqueles que, como eles, buscam humanizar-se. Cabe à escola, portanto, despertar nos/as educandos/as a consciência de que somos seres em desenvolvimento permanente, tendo em vista que somos sujeitos inacabados. Sendo o papel da escola o de humanizar os sujeitos, ela não pode ser um lugar de sofrimentos, de constrangimentos, de humilhações, constituindo-se um palco de guerra, com sujeitos negligenciados por quem deveria proporcionar-lhes a humanização.

Para finalizar, o/a educador/a que atua de maneira crítica não se restringe a um/a simples transmissor/a de conteúdos, mas representa aos seus/suas educandos/as um exemplo de como ser e agir no mundo. A escola que humaniza serve a todos que buscam preservar a história da humanidade, transformando e colaborando na formação de valores e de cidadãos emancipados e libertos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.
- ARAÚJO, Renata Miranda de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/FIL/article/view/3450>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- ARROYO, Miguel González. Gestão da Educação com Justiça Social: Que Gestão dos Injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 768-788, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932020000200768&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jan. 2025.
- ARROYO, Miguel González. Inclusão e exclusão no contexto das políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 359-369.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214631>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- ASSUMPÇÃO, Maria de Fátima. **Educação e Sociedade: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 51. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 45. ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de letras e palavras**. São Paulo: Edunesp, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 out. 2024.

CAETANO, Vitor Nunes. **Humanização e desumanização na escola**: o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos produzidos sobre as práticas escolares. 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/7186/1/Dissertacao_Vitor.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola: reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1 – 18, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, Amanda Rocha da; SILVA, Jociléa Santos; SPINELLI, Larissa Silva Freire. O papel social da Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Júnior 'Jaiminho' no Ensino Fundamental II. **Revista de Pedagogia**, Várzea Grande, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/view/1754>. Acesso em: 14 dez. 2024.

DAYRELL, Juarez. MOREIRA, Maria Ignez Costa. STENGEL Márcia. **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora Pucminas, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1-33. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Vitor da. **A educabilidade cognitiva e neuropsicopedagogia**: novos paradigmas da educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigia e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 42.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho D'água: 1995.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação ao longo da vida**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. CONAE 2014. Brasília: Instituto Paulo Freire, 2014.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2019** – Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 14 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2020** – Indicadores educacionais mostram desigualdade regional no acesso à educação. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 14 dez. 2024.

JUNQUEIRA, Adenilda Rodrigues da Silva; SOUZA, José Carlos Moreira de. Contemporaneidade de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. 1-23, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/324>. Acesso em: 25 out. 2024.

LACERDA, Nília Oliveira Santos; STRIEDER, Roseline Beatriz. Educação CTS e formação de professores: dimensões a serem contempladas a partir do modelo crítico-transformador. **Educação e Fronteiras**, v. 9, n. 25, p. 110-126, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11015>. Acesso em: 25 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 3, p. 366-384, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994/32034>. Acesso em: 10 out. 2024.

MASLOW, Abraham H. **Motivação e personalidade**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1975.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Elenora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; BREDÁ, Alice Cristina. O papel social da escola na educação: do controle ao respeito integral do saber. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16, n. 35, p. 251-260, 2022. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1571/767>. Acesso em: 9 dez. 2024.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 8, p. 103115, ago. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 249-276, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3dBTzXWzbNjDjtSB6pZYBLk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

PEREIRA, Gêssica Galdino da Silva; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Teorizações sobre a função social e o sentido da escola pública de periferia na contemporaneidade: notas introdutórias. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 731–746, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71411>. Acesso em: 5 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; LEITE, Ana Alice; FILGUEIRAS FILHO, Luiz Antônio. **Função social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho**, 2008. Disponível em: https://25anos.ead.fiocruz.br/materiaisead/especializacao/educacao-permanente-saude-e-educacao/percurso/documents/A5_ramos_funcao_social_escola.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

REIMER, Everett. **A escola está morta: alternativas em educação**. Tradução de Tony Thompson. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1979.

RIBEIRO, Kelen Gomes et al. Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, supl. 1, p. 1387-1398, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/3X3TL3CwsbdDTtgg5wmjPZB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2024.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender**. Trad. Antônio L. Manfredi. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTOS, Larissa Silva. Práticas pedagógicas na construção do pensamento criativo e crítico das crianças na escola. **Eventos Pedagógicos**, v. 12, n. 1, p. 112-122, 13 abr. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10341>. Acesso em: 20 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, Agnaldo Rodrigues da; DI RENZO, Ana Maria. **Educação e vivências**: a universidade nas escolas públicas de educação básica. Cáceres: UNEMAT, 2014.

SILVA, Maria Aparecida; FERREIRA, José Carlos. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/10355548/O_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais. Acesso em: 14 dez. 2024.

SOUZA, Eliza Militz de. **O conceito de liberdade na obra de Paulo Freire**. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23298>. Acesso em: 19 out. 2024.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRECK, Danilo Romeu. **Educação e cultura**: aproximações hermenêutico-dialéticas. Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, Danilo Romeu. **Paulo Freire**: educação e transformação social. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, Valéria O.; OLIVEIRA, Maria W. **Educação Popular**: uma história, um que-fazer. Educação Unisinos, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/vanessa-aguiar-cruz-valc3a9ria-oliveira-de-vasconcelos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e pós-modernidade**: os estudos foucaultianos como possibilidade pedagógica. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131158/000190982.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 dez. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Educação e pós-modernidade**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2010.