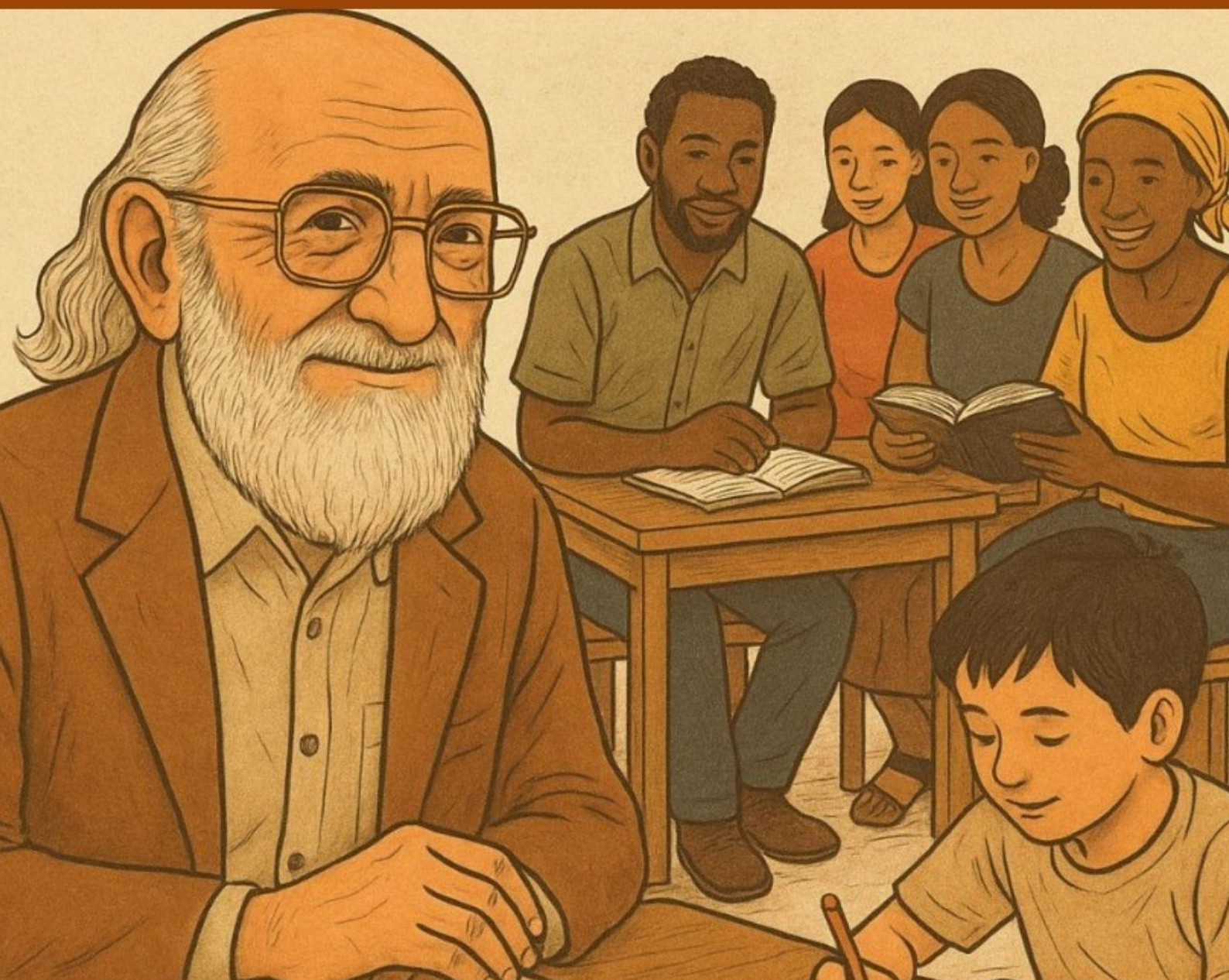


PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA



Elza Cristina Schramm Nogueira - Francisca Ivone da Silva Dourado
Gleiciane Marques da Silva Rios - Lucineide Ferreira dos Santos
Maria Leidiane Mendes Pereira - Marta Maria dos Santos Dantas
Nicole Stephanie Florentino de Sousa Carvalho - Sâmara Maria Braga Meneses
(org.)

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

1ª Edição



Organizadores

Elza Cristina Schramm Nogueira
Francisca Ivone da Silva Dourado
Gleiciane Marques da Silva Rios
Lucineide Ferreira dos Santos
Maria Leidiane Mendes Pereira
Marta Maria dos Santos Dantas
Nicole Stephanie Florentino de Sousa Carvalho
Sâmara Maria Braga Meneses

DOI: 10.47538/AC-2025.45



Ano 2025

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Paulo Freire e a educação popular: caminhos para uma práxis transformadora [recurso eletrônico] / organizado por Elza Cristina Schramm Nogueira ... [et al.]. – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2025.

PDF.

ISBN: 978-65-5321-032-5

DOI: 10.47538/AC-2025.45

1. Paulo Freire. 2. Educação popular. 3. Práxis educativa. 4. Transformação social. 5. Pedagogia crítica. I. Nogueira, Elza Cristina Schramm. II. Dourado, Francisca Ivone da Silva. III. Rios, Gleiciane Marques da Silva. IV. Santos, Lucineide Ferreira dos. V. Pereira, Maria Leidiane Mendes. VI. Dantas, Marta Maria dos Santos. VII. Carvalho, Nicole Stephanie Florentino de Sousa. VIII. Meneses, Sâmara Maria Braga. IX. Título.

CDU: 37.014.3:37.015.31

P324

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de
Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Clauia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa
Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2025

ORGANIZADORES DA OBRA



Elza Cristina Schramm Nogueira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Pós-Graduada em Gestão Escolar (Especialização Lato Sensu) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).



Francisca Ivone da Silva Dourado
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).



Gleiciane Marques da Silva Rios
Licenciada em Pedagogia e Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).



Ano 2025



Lucineide Ferreira dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus.



Maria Leidiane Mendes Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FVJ), Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade (EDUCAMINAS) e Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (EDUCAMINAS).



Marta Maria dos Santos Dantas

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Gestão Escolar e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda em Educação Brasileira também pela UFC.



Ano 2025



Nicole Stephanie Florentino de Sousa Carvalho
*Doutoranda em regime de cotutela em
Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade
Federal do Ceará (UFC) e em Economia pela
Universidade de Santiago de Compostela (USC) -
Espanha. Mestra em Avaliação de Políticas Públicas
pela UFC. Bacharela em Ciências Econômicas também
pela UFC.*



Sâmara Maria Braga Meneses
*Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Estadual do Ceará (UECE) e Especialista em Gestão
Escolar pela Faculdade Terra Nordeste (FATENE).*



Ano 2025

APRESENTAÇÃO

O livro que agora se abre ao leitor é um convite para uma reflexão crítica sobre a educação comprometida com a mudança social. Paulo Freire é uma figura central neste curso de desenvolvimento do pensamento, envolvendo sua carreira na história das lutas pela libertação popular brasileira e latino-americana. Seus pensamentos ainda animam educadores que veem a pedagogia não apenas como um ato educacional, mas também profundamente enraizado nas condições de vida cotidiana enfrentadas por pessoas cujas histórias nunca foram contadas.

Este e-book não pretende ser apenas mais uma pesquisa sobre o pensamento de Freire. O corpo de pensamento de Freire oferece caminhos em vez de fórmulas para a prática pedagógica que estão relacionadas à realidade e à demanda histórica dos oprimidos. Os conceitos de diálogo, conscientização e práxis, por exemplo, serão revisitados para que possamos enfatizar o poder encontrado em uma educação construída sobre a escuta, a troca e a ação coletiva.

A Educação Popular, como prática emancipatória, é aqui entendida como parte da estrutura de resistência e constituição de novos significados para a vida em comunidade. Este entendimento abrange domínios distantes além do esforço escolar formal — regiões onde o conhecimento é a própria experiência vivida, as relações humanas são modeladas imitando os exemplos da natureza sem exclusão ou atribuição de hierarquia a qualquer indivíduo. Nas práticas vividas mostradas ao longo destes capítulos, os eventos de aprendizagem popular são cruzados como um momento: um em que a contradição pode ser surpreendentemente criativa.

Ao descrever a história de vida de Paulo Freire, este primeiro capítulo o retrata como um herói. Sua produção intelectual é ambientada no contexto das convulsões políticas e sociais do Brasil e do mundo. A bússola fundamental para seu trabalho como educador e pensador original amante da liberdade emerge da ética. Isso também encontra expressão em seus poderes como uma pessoa institucional que desce sobre a cabeça de todo detentor de coroa [senhor ou rei]; então acho que você vê onde quero chegar aqui!

Além disso, o segundo capítulo explora as raízes da Educação Popular dentro do pensamento freireano, fornecendo um dispositivo interpretativo para a leitura crítica da realidade, construção coletiva do conhecimento e prática de transformação pela qual os educadores esperam transmitir sua mensagem. Reflete as últimas pesquisas e desenvolvimento dessas ideias em resposta aos desafios contemporâneos.



Ano 2025

O capítulo três examina a “Pedagogia do Oprimido” de Freire, uma de suas obras mais conhecidas. Usando uma perspectiva atual que traz novos significados ao antigo, esta seção, por sua vez, introduz e discute conceitos freireanos como

opressão, consciência ingênua e consciência crítica, a cultura do silêncio, educação bancária e educação libertadora.

A relação entre educação e mobilização social é o foco do capítulo quatro. Aqui, movimentos populares, sindicatos, pastorais sociais e práticas de educação popular de grupos comunitários são apresentados como palcos onde o conhecimento é produzido e práticas educacionais de transformação são fortalecidas. Estas são desenvolvidas a partir das ideias de Freire em conexão com este estilo de seu modelo de aprendizagem.

O capítulo cinco trata da Educação Popular em espaços não institucionais além das escolas: centros comunitários, projetos habitacionais rurais e grupos cívicos. Exemplos de experiências são editados e analisados para mostrar a educação dialógica, o protagonismo comunitário através de práticas de escuta/fala.

O capítulo seis examina a Educação de Jovens e Adultos (EJA), focando em práticas que se inspiram no método de Paulo Freire e o estendem dentro do Brasil. Os problemas de alfabetização crítica, formação de professores e políticas públicas são os temas de discussão aqui, baseados em experiências pedagógicas específicas como realidade reconhecida.

Finalmente, no sétimo capítulo, propomos uma reflexão sobre qual uso o pensamento de Paulo Freire ainda pode ter para as escolas do século XXI em um mundo ameaçado por retrocessos políticos e negacionismo. Se nada mais, os estudantes incumbentes devem ocasionalmente ser arrastados para frente, reconhecendo a importância histórica presente do que aprenderam para a política futura.

Boa leitura!



Ano 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	10
PAULO FREIRE: VIDA, CONTEXTO E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO	
Sâmara Maria Braga Meneses	
Mário Sergio Nunes Rodrigues	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Francisca Ivone da Silva Dourado	
CAPÍTULO II.....	27
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE: CRÍTICA E ÉTICA DA TRANSFORMAÇÃO	
Mário Sergio Nunes Rodrigues	
Sâmara Maria Braga Meneses	
Suely Christina de Sousa Miranda	
CAPÍTULO III.....	44
A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: CONCEITOS-CHAVE E EDUCAÇÃO CRÍTICA	
Romana Maria Vieira Melo	
Maria Leidiane Mendes Pereira	
CAPÍTULO IV	61
EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE	
Sâmara Maria Braga Meneses	
Mário Sergio Nunes Rodrigues	
Francisca Ivone da Silva Dourado	
Suely Christina de Sousa Miranda	
CAPÍTULO V.....	77
EDUCAÇÃO POPULAR NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: PERSPECTIVAS À LUZ DA TEORIA FREIREANA	
Mário Sergio Nunes Rodrigues	
Sâmara Maria Braga Meneses	
Suely Christina de Sousa Miranda	
Francisca Ivone da Silva Dourado	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
CAPÍTULO VI	94
PRÁTICAS FREIREANAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Francisca Ivone da Silva Dourado	
Maria Leidiane Mendes Pereira	
CAPÍTULO VII.....	110
LEGADO DE PAULO FREIRE NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
Romana Maria Vieira Melo	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Maria Leidiane Mendes Pereira	
O LEGADO DE PAULO FREIRE, UM CONVITE À REINVENÇÃO	127

CAPÍTULO I

PAULO FREIRE: VIDA, CONTEXTO E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO

Sâmara Maria Braga Meneses¹

Mário Sergio Nunes Rodrigues²

Elza Cristina Schramm Nogueira³

Francisca Ivone da Silva Dourado⁴

RESUMO: O capítulo analisa a trajetória e a produção intelectual de Paulo Freire, enfatizando a relação entre sua vivência pessoal e o desenvolvimento de uma pedagogia pautada no diálogo e na transformação social. Desde a infância marcada por privações no Recife até as experiências de alfabetização em Angicos (RN), Freire construiu uma prática pedagógica comprometida com a escuta dos sujeitos e com a crítica às estruturas de dominação. Seu método rompeu com a lógica tradicional do ensino ao valorizar a realidade vivida como ponto de partida para a aprendizagem. No exílio, dialogou com experiências educacionais em países da América Latina e da África, reforçando seu compromisso com os grupos historicamente silenciados. O texto destaca a centralidade da ética e da política na prática docente freiriana, compreendendo o educador como sujeito de responsabilidade social. A proposta de alfabetização de adultos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é apresentada como prática que respeita os tempos, saberes e memórias dos educandos. A pedagogia de Freire também é explorada em sua contribuição à formação docente, à valorização do saber popular e à construção de uma escola democrática. No século XXI, seu pensamento permanece como referência para experiências educacionais que reconhecem a diversidade e a dignidade dos sujeitos. Ao final, o capítulo reafirma que o legado de Freire está na atitude ética de educar com compromisso coletivo e na reinvenção constante da escola como espaço de transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Práxis. Ética Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire nasceu em um contexto marcado por desigualdade e instabilidade, no Recife da década de 1920. Sua vivência com a fome e a exclusão social foi determinante para sua compreensão sobre as relações de poder na sociedade e sobre o papel da educação nesse cenário. Desde cedo, Freire demonstrou atenção às

¹Especialista em Gestão Escolar. Faculdade Terra Nordeste (FATENE).

²Tecnologia em Gestão Ambiental. Instituto Federal do Ceará (IFCE).

³Pós-Graduada em Gestão Escolar (Especialização Lato Sensu). Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

⁴Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

experiências humanas e à escuta como base para a construção de vínculos com o mundo.

Essa experiência precoce com a pobreza não apenas moldou sua sensibilidade social, mas também fundamentou sua concepção de educação como prática de liberdade. Ao longo de sua trajetória, Freire rejeitou modelos pedagógicos autoritários e verticalizados, defendendo uma educação dialógica, capaz de promover a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade histórica. Para ele, ensinar era um ato político inseparável do compromisso ético com a transformação social, e o processo educativo deveria partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Sua formação em Direito, embora não tenha se concretizado em uma carreira jurídica, contribuiu para a articulação de uma visão crítica sobre a sociedade. Foi por meio da alfabetização de adultos que Freire encontrou o caminho da educação como prática de liberdade. Nos anos 1960, coordenou programas que transformaram o processo de ensino-aprendizagem em diálogo entre sujeitos e realidades.

O método desenvolvido nos círculos de cultura e nas experiências com palavras geradoras rompia com a lógica bancária da educação. Alfabetizar não era apenas ensinar códigos escritos, mas convocar sujeitos a refletirem sobre suas condições de vida e a pensarem estratégias coletivas de mudança.

A repressão do regime militar, que interrompeu o ciclo inicial de suas experiências no Brasil, não silenciou sua prática. No exílio, Freire atuou com populações de países latino-americanos e africanos, ampliando sua reflexão sobre educação, cultura e soberania.

Freire compreendia o educador como um sujeito em constante formação. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e o ato de ensinar não se dissocia do aprender. Por isso, toda prática pedagógica envolve responsabilidade ética e sensibilidade às condições históricas dos educandos (Candau, 2020).

Para Freire, o educador não é mero transmissor de conteúdos prontos, mas alguém que aprende com os educandos em uma relação horizontal e dialógica. Essa concepção rompe com a lógica bancária da educação — aquela em que o professor deposita conhecimento em alunos passivos — e propõe uma pedagogia em que ambos,

educador e educando, se transformam mutuamente. Tal postura exige abertura à escuta, reconhecimento da cultura do outro e disposição para reconstruir saberes a partir da experiência coletiva, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de humanização e emancipação.

Na perspectiva freiriana, a escola deve dialogar com as experiências vividas. O conhecimento não nasce do silêncio imposto, mas da problematização compartilhada, em que o erro e a dúvida são reconhecidos como parte do processo formativo.

Seu legado permanece atual ao propor uma prática docente alicerçada na ética da escuta e na valorização do saber popular. A postura do educador, nesse sentido, não é a de transmissor de conteúdos, mas de alguém que constrói junto com os estudantes novos modos de compreender e transformar o mundo (Torres, 2018).

Este capítulo apresenta a trajetória e as contribuições de Freire à educação, relacionando sua experiência de vida com a formulação de conceitos que ainda hoje orientam práticas pedagógicas pautadas na justiça social, no afeto e no compromisso coletivo.

A RELAÇÃO ENTRE VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

A trajetória de Paulo Freire se desenhou a partir de experiências de pobreza e exclusão vividas na infância, no Recife dos anos 1920. Essas vivências não passaram despercebidas e marcaram sua maneira de olhar o mundo e de compreender a educação como campo de compromisso humano. Ana Maria Araújo Freire (2006) destaca que desde a juventude ele cultivava uma escuta atenta e uma postura de acolhimento, que mais tarde se tornariam práticas constantes em sua atuação pedagógica.

Esses traços de sua juventude revelam uma ética voltada para o diálogo e para a valorização do outro como sujeito de saber. A escuta, para Freire, não era um gesto passivo, mas um exercício ativo de reconhecimento das vozes silenciadas pelas estruturas de dominação. Essa escuta comprometida com a realidade do oprimido foi central na construção de sua proposta pedagógica, que parte da experiência concreta dos sujeitos para gerar conhecimento e consciência crítica. Ao transformar a experiência em

ponto de partida do processo educativo, Freire reafirma que todo ato de ensinar é também um ato de conhecer o mundo com o outro.

O conhecimento, para Freire, nasce do mundo vivido e não de abstrações teóricas isoladas. A escola, nesse sentido, não poderia se manter afastada das experiências dos educandos. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) argumenta que toda prática educativa é posicionada: o ato de ensinar carrega uma leitura do mundo e uma direção ética. Essa afirmação encontra eco nas experiências de alfabetização realizadas nas décadas de 1950 e 1960, em que a linguagem escrita era trabalhada em diálogo com as condições concretas de vida das pessoas. A seguir, apresenta-se um quadro com as principais obras mobilizadas neste trecho, evidenciando como cada uma delas contribui para a compreensão da relação entre a vida e o pensamento de Paulo Freire.

Quadro 1 – Vida e obra de Paulo Freire.

Obra	Contribuição
Freire, Paulo (1987) - A importância do ato de ler	Discute a relação entre leitura do mundo e leitura da palavra como parte da práxis educativa.
Freire, Paulo (2014) - Pedagogia da esperança	Apresenta reflexões autobiográficas e o conceito de encontro pedagógico como construção conjunta.
Freire, Paulo (2021) - Pedagogia do oprimido	Fundamenta a compreensão de educação como prática política e não neutra.
Gadotti (1996) - Paulo Freire: uma biobibliografia	Oferece uma análise da trajetória de vida e obra de Freire, destacando sua coerência prática-teórica.
Araújo Freire, Ana Maria (2006) - Paulo Freire: uma história de vida	Relata passagens da vida de Freire com foco nas influências familiares e na formação de valores.
Torres, Carlos Alberto (2018) - A prática educacional progressista de Paulo Freire	Analisa a atuação de Freire em contextos internacionais e sua adesão à escuta intercultural.
Candau, Vera Maria (2020) - A pedagogia da educação popular	Explora a ética do cuidado e da escuta como fundamentos das relações pedagógicas em Freire.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A experiência de Angicos (RN), realizada em 1963, foi construída em torno da ideia de que os adultos podiam aprender a ler e escrever a partir de palavras relacionadas ao seu cotidiano. Os chamados “círculos de cultura” se baseavam em troca

de saberes e no compartilhamento de histórias. Gadotti (1996) relembra que o projeto rompeu com práticas escolares convencionais ao valorizar a fala e o pensamento dos sujeitos envolvidos no processo.

A proposta freiriana parte da ideia de que ninguém educa ninguém de forma unilateral. O educador aprende ao ensinar, e o educando ensina ao aprender. Em *Pedagogia da esperança*, Freire (2014) escreve que o gesto pedagógico acontece no encontro entre sujeitos que se colocam em movimento diante do mundo, com disposição para transformá-lo. Essa prática pedagógica não se realiza a partir de imposições, mas de escuta, diálogo e ação conjunta.

Durante o exílio, após 1964, Freire atuou em diversos países, como Chile, Guiné-Bissau e Nicarágua. Nessas experiências, manteve a mesma disposição em conhecer as realidades locais e dialogar com elas, sem impor um modelo pedagógico pronto. Carlos Alberto Torres (2018) observa que a atuação de Freire no exterior consolidou seu reconhecimento como educador que partia da experiência para construir ações educativas coerentes com os contextos onde estava inserido.

O vínculo entre ética e educação se mostra em todas as fases da sua produção. Para ele, ensinar envolve responsabilidade diante da vida e do mundo. Candau (2020) observa que o trabalho pedagógico freiriano se apoia em relações construídas com base na confiança, no afeto e no reconhecimento da dignidade de cada pessoa envolvida no processo de aprendizagem.

A ideia de práxis, presente desde os primeiros textos de Freire, representa o movimento contínuo entre pensar e agir. Não há, em seu trabalho, separação entre teoria e prática. Em *A importância do ato de ler*, ele (1987) explica que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e que compreender o que se lê exige compreender a realidade em que se está inserido. Essa relação entre palavra e mundo sintetiza sua concepção de educação como prática transformadora.

Vida e obra, no caso de Paulo Freire, não se dissociam. O que ele escreveu está ligado ao que viveu, e vice-versa. Gadotti (1996) observa que essa coerência é rara e que talvez seja ela um dos elementos que tornam o legado freiriano tão elementar. A trajetória do educador não se limita a cargos, publicações ou cargos institucionais, mas

se manifesta em gestos, encontros, experiências e escolhas que seguem sendo lidas e recriadas por educadores em diversos territórios.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA ÉTICA E POLÍTICA

A concepção de Paulo Freire sobre educação se estrutura em torno da responsabilidade ética que envolve o ato de ensinar. Para ele, ensinar é sempre um ato que implica escolhas, valores e relações com o mundo. Não existe prática educativa neutra, pois toda ação pedagógica envolve intencionalidades. Freire (2021) observa que educar é também assumir uma posição diante da realidade, reconhecendo as contradições sociais e os interesses em jogo nas relações educativas.

A neutralidade, frequentemente associada à objetividade científica, é recusada por Freire, por entender que ela mascara a reprodução de ideologias dominantes. O educador, ao silenciar sobre as condições de opressão, reforça desigualdades. Candau (2020) ressalta que, no pensamento freiriano, a ética da educação exige a escuta dos sujeitos, a valorização de suas vivências e o respeito à sua dignidade. Isso requer um compromisso com o diálogo e com a construção de espaços de partilha.

Ao conceber a educação como ato de liberdade, Freire desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a construção coletiva do saber. Essa concepção se contrapõe ao modelo bancário de ensino, em que os educandos são receptáculos passivos de informações. Freire (1987) propõe uma pedagogia dialógica, na qual o conhecimento é construído no encontro entre educador e educando, ambos implicados na leitura crítica da realidade.

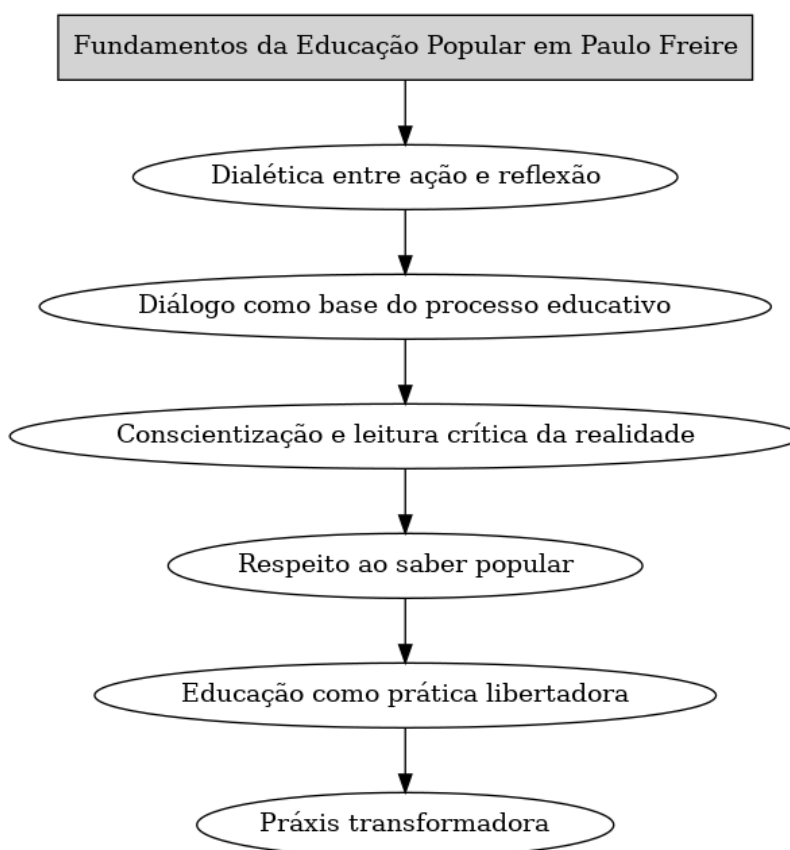
A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1987, p. 1)

A ética, nesse horizonte, não se reduz a um conjunto de normas externas. Trata-se de uma postura diante da vida e da relação com os outros. O educador que se compromete com a prática ética reconhece que ensinar é também aprender e que o processo educativo exige humildade, escuta e disposição para rever posições. Gadotti

(1996) observa que a autenticidade da prática docente em Freire está associada à coerência entre discurso e ação.

Essa ética da responsabilidade não se manifesta apenas no conteúdo ensinado, mas na forma como se estabelece a relação pedagógica. Freire (2014) defende que o ato de ensinar precisa ser atravessado por afeto, respeito e reconhecimento do outro como sujeito. A docência, nesse contexto, não pode ser autoritária nem paternalista, pois ambas as posturas negam a autonomia do educando e limitam a criação de vínculos pedagógicos significativos. A figura 1 apresenta os fundamentos que estruturam a concepção freireana de educação popular, destacando a interdependência entre ação-reflexão, diálogo, conscientização e a valorização do saber popular como elementos constitutivos de uma práxis transformadora.

Figura 1 – Educação Popular em Paulo Freire.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A dimensão política da educação se expressa no modo como o currículo, os métodos e os objetivos escolares se articulam com os projetos de sociedade. Freire compreende que toda proposta pedagógica é vinculada a um projeto histórico. Carlos Alberto Torres (2018) indica que a pedagogia freiriana não se reduz a uma didática alternativa, mas se constitui como proposta de transformação social, inseparável do compromisso com os grupos populares.

A prática educativa, em que me encontro envolvido, exige de mim uma definição em favor da educação como prática da liberdade, em oposição à educação como prática da dominação. Implica uma recusa à neutralidade e uma opção pelo comprometimento com os oprimidos na luta por sua libertação. Exige de mim uma coerência entre o que digo e o que faço, entre o que ensino e a maneira como me comporto diante dos outros (Freire, 1987, p. 83)

A escola, nesse quadro, deixa de ser entendida como espaço neutro. Ela passa a ser vista como campo de disputas simbólicas e culturais, em que diferentes visões de mundo se confrontam. Para Freire (2021), negar essa condição equivale a reforçar o status quo. Ao contrário, reconhecer a dimensão política da educação é passo necessário para criar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a autonomia e a consciência social.

Ensinar exige compromisso. Compromisso com a existência, com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige a assunção da identidade cultural. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade (Freire, 1987, p. 66).

Freire jamais propôs uma educação panfletária ou dogmática. Sua concepção de prática política está enraizada na escuta, na problematização e no diálogo. A política, em sua pedagogia, aparece como cuidado com o outro e com o mundo, como ação consciente que busca transformar realidades injustas. Segundo Candau (2020), o sentido político da docência está na possibilidade de criar espaços educativos onde se cultive o pensamento crítico.

A formação de educadores, sob essa lógica, não se resume à aquisição de técnicas. Ela demanda a construção de uma postura ética e política diante da docência. Freire (1987) argumenta que o educador precisa ser capaz de ler o mundo e de refletir sobre seu lugar nele. Essa leitura não é apenas intelectual, mas existencial, e implica reconhecer-se como agente implicado nos processos sociais e culturais que atravessam a escola.

Os vínculos entre ética e política em Freire ganham força nos contextos de crise, quando as desigualdades são agravadas e os direitos sociais são ameaçados. Nestes momentos, a prática docente precisa manter seu enraizamento no compromisso com os mais vulneráveis. Gadotti (1996) observa que, mesmo diante de perseguições e censuras, Freire nunca deixou de acreditar na potência transformadora da educação quando vinculada à ética da esperança.

O conceito de esperança, tão presente em sua obra, não se confunde com expectativa passiva. Trata-se de uma postura ativa diante do mundo, que se traduz em engajamento e construção de alternativas. Freire (2014) define a esperança como força que move o educador a acreditar na capacidade humana de transformar a realidade. Essa atitude é inseparável da prática pedagógica freiriana, que se constrói na ação reflexiva e solidária.

Ao discutir a docência como prática ética e política, Freire propõe uma escola em que o conhecimento não seja instrumento de dominação, mas de libertação. A construção dessa escola não depende apenas de estruturas, mas da ação cotidiana de sujeitos que escolhem se implicar nas contradições do mundo. Carlos Alberto Torres (2018) aponta que o legado freiriano convida a uma reinvenção permanente da educação, em diálogo com as necessidades históricas das comunidades.

PRÁTICAS FREIREANAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A atuação de Paulo Freire no campo da EJA evidencia o compromisso com sujeitos historicamente afastados da escola e do direito à palavra. Desde os anos 1960, sua proposta rejeita a repetição de métodos escolares tradicionais para o público adulto, apostando em uma educação situada na realidade de cada grupo. Freire (2021) propõe que o processo de alfabetização se organize a partir das experiências de vida dos educandos, respeitando seus tempos, vocabulários e histórias.

A experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, reuniu camponeses com baixos níveis de escolaridade em torno de um projeto de alfabetização político-pedagógico. Segundo Gadotti (1996), esse trabalho demonstrou que é possível promover a aprendizagem sem recorrer a fórmulas prontas, mas sim construindo o saber

com base na leitura do mundo feita pelos próprios educandos. A leitura da palavra se articula à leitura da realidade social, favorecendo a consciência coletiva.

Esse projeto pioneiro revelou como a educação pode ser ferramenta de emancipação quando parte do universo vocabular e das experiências vividas pelos educandos. Em Angicos, as palavras geradoras - como "trabalho", "terra" e "casa" - não serviam apenas para ensinar sílabas, mas para desencadear reflexões críticas sobre as condições de vida dos camponeses. A metodologia freireana mostrou ali sua potência ao transformar o ato de ler e escrever num processo de desvelamento da realidade, onde cada palavra aprendida se tornava um instrumento de libertação e organização política.

A escuta ativa, o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito estão no centro da metodologia freireana. O educador não ensina a partir da ausência no outro, mas reconhece que todos têm algo a dizer. Como lembra Candau (2020), a pedagogia freiriana requer abertura para o encontro, disposição para questionar o mundo e desejo de aprender com os que chegam à escola já atravessados por múltiplas vivências. Abaixo, o Quadro 2 apresenta os principais conceitos freireanos aplicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 2 – Práticas Freireanas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Eixo Temático	Conceitos Centrais	Referências Principais
Educação como prática situada	A alfabetização parte da experiência de vida dos educandos; rejeita métodos escolares tradicionais; respeita tempos, vocabulários e histórias.	Freire (2021); Gadotti (1996)
Diálogo e escuta ativa	A escuta é ponto de partida para a construção do conhecimento; o diálogo rompe com a lógica vertical da educação bancária.	Candau (2020); Freire (1987)
Temas geradores	Palavras e expressões extraídas do cotidiano dos alunos que servem de base para a alfabetização crítica; articulam linguagem e realidade social.	Freire (1987); Gadotti (1996)
Escola como espaço de acolhimento	O ambiente escolar deve considerar as condições materiais e emocionais dos estudantes da EJA, valorizando	Candau (2020); Araújo Freire (2006)

	suas vivências.	
Autonomia e construção coletiva	O educador é mediador do processo; não impõe modelos prontos, mas caminha com os educandos; valoriza o trabalho coletivo e comunitário.	Araújo Freire (2006); Torres (2018)
Alfabetização e consciência política	A escrita do próprio nome representa uma tomada de consciência; a alfabetização é um ato político e emancipador.	Freire (1996); Torres (2018)
Planejamento dialógico	O planejamento pedagógico é flexível, construído com os alunos a partir de seus contextos; recusa programas prontos e descontextualizados.	Gadotti (1996); Freire (2014)
Relação entre saber e território	A aprendizagem conecta-se ao território e aos saberes ancestrais; valoriza as práticas comunitárias como fontes legítimas de conhecimento.	Freire (1987); Torres (2018)
Respeito ao tempo do educando	A aprendizagem ocorre no ritmo do aluno, considerando seu percurso de vida; rejeita a rigidez institucional e a imposição de metas alheias à realidade.	Freire (2014); Candau (2020)
Educação como transformação	A EJA, inspirada em Freire, vai além da escolarização: é um espaço de reconstrução subjetiva e social, onde o aprender é também um ato de se refazer no mundo.	Freire (1996); Torres (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Freire (1987) constrói sua proposta a partir dos chamados “temas geradores”, expressões ou palavras que emergem do cotidiano dos educandos e que servem de base para a alfabetização. Esses temas não são escolhidos aleatoriamente, mas revelam sentidos, conflitos e vínculos com o território. A escola passa a dialogar com o entorno, com os saberes ancestrais e com a construção de uma nova consciência social.

O espaço escolar, nesse contexto, é reorganizado como um ambiente de encontro e partilha. O papel do professor deixa de ser o de repassador de conteúdos e se converte em alguém que aprende ao lado dos alunos. Araújo Freire (2006) observa que, ao adotar essa postura, o educador favorece a autonomia do educando sem impor modelos de conduta, mas convidando-o a pensar sua própria trajetória.

A alfabetização, nesse modo de organizar o trabalho pedagógico, não se dissocia da política. Aprender a escrever o próprio nome, por exemplo, não representa apenas um gesto técnico, mas uma tomada de consciência sobre a própria existência. Torres (2018) destaca que essa forma de aprender se liga a práticas comunitárias e à construção coletiva do conhecimento, desatrelada de padrões escolares rígidos.

Freire compreende que os adultos chegam à escola trazendo memórias, desejos, frustrações e saberes. O educador, nesse caso, deve construir vínculos capazes de acolher a história de cada um. Freire (2014) insiste que ensinar exige paciência e abertura ao erro, ao inacabamento e à dúvida, sem recorrer a correções que diminuam o sujeito. O aprendizado se faz no tempo de quem aprende e não no compasso da exigência institucional.

O planejamento pedagógico, nessa lógica, não segue um roteiro fixo. Ele é tecido junto aos educandos, a partir do diálogo e da escuta cotidiana. Gadotti (1996) lembra que Freire rejeitava a rigidez de programas prontos, pois acreditava que o educador precisa conhecer o universo cultural dos educandos e partir dele para propor situações de aprendizagem coerentes com o seu cotidiano.

Ao considerar as condições materiais e sociais dos estudantes da EJA, a proposta freireana compreende que a escola precisa funcionar como espaço de acolhimento. Muitos adultos frequentam a sala de aula após um dia de trabalho exaustivo ou enfrentando situações de insegurança alimentar. Para Candau (2020), é preciso que o educador leve em conta essas experiências e construa práticas pedagógicas que respeitem o corpo e a história dos alunos.

A leitura e a escrita, nessas experiências, não são fins em si mesmas. São formas de se posicionar no mundo, de nomear a dor e de reconstruir horizontes. Freire (1996) escreve que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e isso significa abandonar a postura de quem supõe saber tudo. O educador freiriano é aquele que propõe, escuta, se compromete e caminha junto.

A escola que se inspira nesse modo de ensinar é aquela que reconhece o valor do coletivo. A aprendizagem não ocorre isoladamente, mas na relação entre os sujeitos. Torres (2018) aponta que o trabalho colaborativo entre professores e entre estudantes

fortalece os vínculos com a comunidade e com as necessidades que emergem do território onde a escola se insere.

As práticas freireanas na EJA indicam que a educação de adultos pode ser espaço de encontro e de transformação. Não se trata apenas de oferecer vagas ou salas, mas de reconhecer os sujeitos que ali chegam como portadores de saberes e histórias. A cada encontro, renova-se a ideia de que aprender é também se refazer, se reconstruir no tempo e no espaço da palavra.

LEGADO DE PAULO FREIRE NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA

O legado de Paulo Freire segue presente em debates, projetos e práticas educativas, especialmente quando se pensa o papel social da escola. Sua concepção de educação como ato político, ético e transformador não se limita a contextos de alfabetização, mas atravessa questões ligadas à gestão democrática, à escuta das juventudes e à construção de currículos que dialoguem com a realidade. Freire (1996) não via a escola como espaço neutro, mas como território de disputa de sentidos e saberes.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um lugar de reprodução de conteúdos alheios à vida dos estudantes e passa a ser concebida como espaço de produção de conhecimento situado, onde os sujeitos se reconhecem como parte ativa de um processo coletivo. A educação proposta por Freire convida ao engajamento com as contradições do mundo, promovendo uma prática docente comprometida com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos. Essa proposta permanece atual frente aos desafios impostos pelas desigualdades educacionais e pela necessidade de reinventar formas de ensinar que estejam enraizadas nas experiências dos educandos.

O ideário freiriano contribui para compreender a escola como espaço de produção de sujeitos históricos. Isso implica reconhecer que alunos e professores não estão ali apenas para cumprir etapas curriculares, mas para desenvolver práticas de leitura do mundo. Gadotti (1996) observa que Freire sempre articulou a pedagogia com a ideia de projeto coletivo, em que o educador atua como alguém que acredita na capacidade do outro de construir conhecimento.

No século XXI, a escola enfrenta novas exigências. A desigualdade social, o avanço das tecnologias e as demandas por inclusão exigem posturas pedagógicas sensíveis às múltiplas vozes presentes no ambiente escolar. Freire não prescreveu modelos prontos, mas ofereceu uma ética de atuação que parte da escuta, do respeito às diferenças e da defesa da autonomia dos sujeitos (Candau, 2020).

O diálogo permanece como um dos eixos centrais do legado freireano. Em um cenário marcado por tensões sociais, discursos autoritários e fragilidade institucional, a escola pode funcionar como espaço de cuidado e reconstrução de vínculos. Para Freire (2014), educar exige disposição para ouvir e coragem para intervir, sem impor verdades, mas promovendo o encontro entre diferentes experiências.

A proposta freireana também orienta reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico. A verticalização da autoridade docente, os currículos inflexíveis e a padronização de avaliações são questionadas à luz de uma pedagogia que valoriza o contexto e a criatividade. Torres (2018) destaca que Freire apostava na capacidade da escola de reinventar suas práticas com base na realidade vivida pelos estudantes.

A escuta das juventudes, especialmente em escolas públicas, é uma das frentes que retomam o pensamento de Freire com força renovada. Projetos que integram arte, cultura, território e narrativas juvenis aproximam a escola dos sujeitos que a habitam. Freire (1987) lembra que ninguém educa ninguém, mas todos se educam entre si, e isso só ocorre quando se reconhece o outro como fonte legítima de saber.

O legado de Freire também se faz presente em programas de formação docente. Cursos que dialogam com sua obra buscam formar professores que compreendam sua atuação como prática social situada. A prática pedagógica, nesse sentido, não é apenas aplicação de técnicas, mas construção de relações, sentidos e compromissos com o coletivo. Gadotti (1996) sustenta que Freire sempre apostou na formação como ato político e inacabado.

A pedagogia freiriana serve como referência para experiências de educação antirracista, indígena e quilombola, que resgatam saberes e práticas excluídas da tradição escolar. A partir da valorização das culturas locais, a escola passa a desempenhar outro papel, contribuindo para a reconstrução de identidades e para o

reconhecimento de epistemologias marginalizadas. Para Candau (2020), esse é um dos caminhos mais férteis de reinvenção da escola.

O pensamento freiriano também influencia práticas pedagógicas voltadas à construção de uma escola inclusiva, que acolha pessoas com deficiência, estudantes trans e populações historicamente silenciadas. A centralidade do diálogo, da escuta e do respeito às trajetórias individuais torna essa pedagogia uma referência para a construção de ambientes escolares mais abertos e justos (Torres, 2018).

Em tempos de controle performativo e de mercantilização da educação, a pedagogia freiriana oferece uma alternativa ao discurso da eficiência. A formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de agir no mundo, contrasta com a lógica da produtividade que domina os indicadores escolares. Freire (1996) propõe uma pedagogia da pergunta, e não da resposta pronta.

A permanência do legado freireano não depende apenas da leitura de suas obras, mas da criação de espaços em que sua ética se torne prática. Escolas que favorecem o protagonismo estudantil, que promovem rodas de conversa e que abrem espaço para a escuta coletiva são exemplos dessa continuidade. Como lembra Freire (2014), ensinar exige generosidade, humildade e compromisso com os que nos rodeiam.

A obra de Freire não oferece receitas, mas fundamentos para repensar o cotidiano escolar. Sua atualidade reside na capacidade de provocar inquietações, abrir caminhos e inspirar novas formas de ensinar e aprender. O século XXI apresenta desafios distintos dos vividos por Freire, mas a essência de seu pensamento continua a gerar movimento nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória e a obra de Paulo Freire permanecem como referências centrais para quem acredita na educação como prática comprometida com a dignidade humana. Suas reflexões ultrapassam o campo da alfabetização e da escola formal, alcançando dimensões mais amplas da vida social, política e cultural. Ao propor uma pedagogia baseada no diálogo, no afeto e na escuta, Freire amplia os sentidos do educar, transformando-o em ato de encontro entre sujeitos históricos.

Ao longo deste e-book, procurou-se evidenciar como os fundamentos da educação popular freireana podem inspirar práticas educativas em diferentes contextos. Os conceitos de consciência, práxis, problematização e leitura do mundo se articulam na construção de propostas pedagógicas que reconhecem o saber do outro, rompem com modelos impositivos e reforçam o caráter coletivo da aprendizagem. A escola, nesse horizonte, deixa de ser espaço de controle e se torna lugar de invenção de outras formas de vida.

As experiências de educação de jovens e adultos, os movimentos sociais, as práticas escolares e os espaços educativos não formais mostram que o legado de Freire continua em movimento. Não se trata de repetir sua obra, mas de recriá-la, levando em conta as contradições do presente. Freire nos convida a recusar o conformismo, a desconfiar da neutralidade e a construir o ato educativo como experiência compartilhada de liberdade.

O compromisso com uma pedagogia da pergunta, da escuta e do diálogo é, ainda hoje, um gesto de resistência. Em contextos marcados por negacionismo, individualismo e aprofundamento das desigualdades sociais, retornar a Freire é lembrar que ninguém educa sozinho e que aprender é também se posicionar no mundo. A pedagogia freireana nos provoca a reconhecer a potência de cada sujeito e a escola como espaço de reinvenção da convivência.

Mais do que um conjunto de teorias ou técnicas, o pensamento de Paulo Freire é convite à ação ética. Seu legado está menos na letra e mais na atitude de quem, ao ensinar, se compromete com a transformação das relações humanas. Cabe a cada educador e educadora o esforço de manter essa chama acesa, não por fidelidade ao autor, mas por responsabilidade com os que ainda aguardam por uma educação que reconheça sua existência.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. A pedagogia da educação popular: Paulo Freire e a educação como prática política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 6-23, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fv7TZfVJRCQqJzj9JvKHcVs>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, poder e ideologia: uma introdução crítica à sociologia da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE: CRÍTICA E ÉTICA DA TRANSFORMAÇÃO

Mário Sergio Nunes Rodrigues⁵

Sâmara Maria Braga Meneses⁶

Suely Christina de Sousa Miranda⁷

RESUMO: O capítulo aborda os fundamentos da educação popular em Paulo Freire, destacando sua natureza política, ética e transformadora. Freire concebe a educação como prática de liberdade, vinculada à realidade histórica e cultural das classes populares, superando modelos bancários de ensino. Seu enfoque dialógico e problematizador valoriza os saberes cotidianos, promovendo a conscientização e a práxis (ação-reflexão) como eixos centrais para a emancipação. O estudo tem como objetivo sistematizar os princípios freireanos, analisando conceitos como diálogo, escuta, autonomia e não neutralidade, além de discutir sua aplicação em contextos educativos diversos. A metodologia baseia-se em análise qualitativa e documental das obras de Freire e de seus comentadores (Gadotti, Brandão, McLaren, entre outros), identificando categorias como práxis, conscientização e esperança. Os resultados evidenciam que a educação popular freireana rompe com hierarquias pedagógicas, privilegiando a construção coletiva do conhecimento e a leitura crítica do mundo. A escuta ativa e o compromisso político do educador emergem como elementos essenciais para uma pedagogia engajada. As discussões reforçam a atualidade do pensamento freireano, especialmente frente a desafios como a mercantilização da educação e a necessidade de democratização dos espaços formativos. Conclui-se que a educação popular, enquanto projeto inacabado, mantém-se relevante por sua capacidade de articular formação humana, justiça social e esperança como motores da transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Paulo Freire. Diálogo. Práxis.

INTRODUÇÃO

A educação popular, tal como concebida por Paulo Freire, emerge como uma prática educativa profundamente vinculada aos processos históricos, culturais e políticos das classes populares. Mais do que um método, trata-se de uma concepção de mundo e de ser humano, construída a partir da escuta dos oprimidos e da valorização dos saberes cotidianos. Desde suas primeiras obras, Freire buscou compreender como o ato educativo poderia colaborar com a transformação das estruturas sociais injustas.

⁵Tecnologia em Gestão Ambiental. Instituto Federal do Ceará (IFCE).

⁶Especialista em Gestão Escolar. Faculdade Terra Nordeste (FATENE).

⁷Especialista em Administração Escolar. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Freire parte da premissa de que educar é um ato político, e jamais neutro. A proposta da educação popular busca desnaturalizar a opressão ao promover uma leitura crítica do mundo. Para ele, não há educação sem projeto de sociedade. Nesse sentido, “ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2011, p. 79). Tal compreensão perpassa todos os momentos do processo pedagógico.

A noção de diálogo, central na pedagogia freireana, não se confunde com mera troca de palavras. Trata-se de um compromisso com o reconhecimento do outro como sujeito de saber. Para Gadotti (2009), o diálogo permite construir o conhecimento com base nas experiências dos educandos e fortalece sua autonomia, numa lógica horizontal de escuta e cooperação. Ao contrário do modelo bancário, o diálogo instaura uma pedagogia da pergunta e da problematização.

A prática da educação popular, conforme discutida por Carlos Rodrigues Brandão (2011), propõe a superação da separação entre teoria e prática. Essa articulação se concretiza no conceito de práxis, que Freire (2021, p. 60). define como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Não se trata de agir por agir, mas de refletir com os outros sobre o sentido de cada ação.

Outro elemento estruturante da educação popular é a consciência histórica. O processo educativo freireano visa contribuir para a construção de uma consciência crítica, que permita aos sujeitos entenderem as determinações sociais de sua realidade e agirem sobre ela de forma transformadora. A alfabetização, nesse contexto, é muito mais do que decodificação de signos; é um exercício de leitura do mundo (Freire, 1982).

Freire rejeita a ideia de neutralidade na ação educativa, como também rechaça qualquer forma de autoritarismo pedagógico. A ética da responsabilidade e da coerência é parte fundamental de sua proposta. Walter Kohan (2021) observa que Freire constrói uma pedagogia da escuta radical, que exige humildade e disposição para aprender com o outro. A formação do educador, assim, se dá na relação com os educandos e com a realidade.

A educação popular freireana rompe com a lógica verticalizada de transmissão de conhecimento. Em vez disso, propõe uma construção coletiva, baseada na problematização dos conteúdos e na análise crítica das condições de vida. Essa

abordagem exige que o educador seja também educando, assumindo-se como sujeito inacabado em constante movimento (Freire, 1996).

Romão (2001) reforça que a educação popular tem o compromisso com a radicalização da democracia. Isso significa apostar na construção de espaços formativos em que todos possam se expressar e ser ouvidos. A sala de aula, nesse sentido, torna-se lugar de encontro e de reinvenção da política. O currículo não é dado, mas construído com base nas vivências e nas necessidades concretas dos sujeitos.

A esperança, para Freire, não é ingenuidade, mas um motor ético da prática pedagógica. Sem esperança, o educador perde o sentido de seu trabalho. Como afirma Haddad (2019), Freire manteve esse compromisso mesmo nos períodos de exílio e repressão. Sua pedagogia é atravessada por um compromisso com a dignidade humana e com o direito de todos à palavra.

A relação entre educação popular e movimentos sociais também atravessa a obra de Freire. Seu trabalho com camponeses, trabalhadores urbanos e povos africanos em processo de descolonização mostra que a educação pode ser um instrumento de libertação coletiva. Gadotti (2000) destaca que a internacionalização do pensamento freireano decorre justamente de sua conexão com experiências populares de resistência.

McLaren (2000), por sua vez, aproxima a pedagogia de Freire de outras teorias críticas que denunciam os efeitos do neoliberalismo sobre a escola. Para ele, a proposta freireana continua atual por sua capacidade de questionar os modelos de avaliação, hierarquia e controle que se expandem nas redes educacionais. A educação popular, nesse contexto, se revela como uma resistência pedagógica.

Neste capítulo, propõe-se apresentar os fundamentos centrais da educação popular em Paulo Freire, discutindo suas dimensões éticas, epistemológicas e políticas. Serão abordados os conceitos de diálogo, conscientização, práxis, escuta e responsabilidade, bem como os desdobramentos dessas categorias em práticas pedagógicas situadas. O objetivo é refletir sobre a atualidade desses fundamentos e sua pertinência para repensar as finalidades da educação em contextos diversos.

METODOLOGIA

Este capítulo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, centrada na análise conceitual e documental da obra de Paulo Freire e de seus principais comentadores. A escolha metodológica justifica-se pela natureza reflexiva do objeto estudado, que envolve a compreensão dos fundamentos teóricos e práticos da educação popular como expressão de uma pedagogia crítica. A leitura das obras buscou identificar categorias-chave que estruturam o pensamento freireano.

A seleção das fontes se concentrou em livros e artigos produzidos por Freire entre as décadas de 1960 e 1990, complementados por autores que estudam sua trajetória e elaboram interpretações sistematizadas de seu legado. As obras de Brandão (2011), Gadotti (2000; 2009), Haddad (2019), McLaren (2000), Romão (2001) e Kohan (2021) foram fundamentais para contextualizar e interpretar os princípios freireanos em relação às práticas da educação popular em diferentes realidades.

A leitura das obras foi guiada por categorias analíticas como diálogo, conscientização, práxis, escuta e ação político-pedagógica. Esses conceitos foram extraídos dos textos de Freire e cotejados com as interpretações dos comentadores. O cruzamento das ideias permitiu estabelecer relações entre os fundamentos teóricos da pedagogia freireana e suas possíveis aplicações no campo educacional e social.

Não se trata de uma pesquisa empírica com coleta de dados em campo, mas de uma investigação teórica orientada à sistematização de princípios pedagógicos que emergem da obra freireana e dialogam com experiências formativas nos âmbitos escolares e não escolares. A metodologia adotada possibilita construir um caminho de leitura crítica sobre os sentidos da educação popular como práxis coletiva.

A escrita da seção foi organizada a partir da inter-relação entre as categorias identificadas, respeitando a cronologia das obras e a coerência interna de seus argumentos. O percurso metodológico reafirma o compromisso com uma leitura engajada, que reconhece o lugar político do conhecimento e compreende a educação como mediação para a transformação social, conforme propõe Freire (1996; 2005).

REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia de Paulo Freire apresenta uma construção teórica que parte da escuta dos oprimidos e da convicção de que toda educação é um ato político. Essa concepção se desenvolve a partir de categorias centrais como diálogo, conscientização, práxis e autonomia. Em sua obra mais conhecida, Freire propõe uma educação como prática da liberdade, contraposta à lógica da opressão, isto é, uma tarefa de libertação que não pode ser elaborada por opressores.

A pedagogia proposta por Freire exige, assim, que o educador reconheça sua inserção nas estruturas sociais e assume uma postura comprometida com os que foram historicamente silenciados. Não se trata de falar por eles, mas de construir condições para que possam falar com sua própria voz. O ato pedagógico deixa de ser instrumento de manutenção da ordem e passa a ser uma experiência compartilhada de leitura crítica do mundo, em que o conhecimento é gerado a partir da tensão entre realidade e transformação.

O conceito de diálogo, estruturante de sua proposta, não se reduz a uma técnica comunicativa, mas constitui um modo de relação ética com o outro. Freire afirma que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam” (Freire, 2021, p. 91). Essa prática supõe escuta, humildade e reconhecimento da alteridade, em oposição à imposição de conteúdos prontos.

Segundo Kohan (2021), o diálogo em Freire é também uma abertura ao inédito. O autor interpreta a atitude dialógica como uma disposição existencial, uma escuta radical que subverte a lógica de autoridade. Essa concepção se desdobra em sua crítica à educação bancária, na qual o educador deposita informações no educando, tratado como recipiente passivo. Em oposição, a educação libertadora propõe a construção compartilhada do conhecimento.

Freire (2011, p. 25) sustenta que “a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade”, e acrescenta que “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Nesse sentido, educador e educando se constituem mutuamente em um processo inacabado. Essa dinâmica nega qualquer

forma de neutralidade pedagógica, pois toda prática educativa implica uma posição diante do mundo.

A conscientização, como categoria articulada ao diálogo, expressa o movimento pelo qual o sujeito toma consciência de sua situação histórica e se reconhece como agente de transformação. Brandão (2011) observa que a educação popular se dirige ao mundo vivido pelos sujeitos e parte de suas experiências para despertar o desejo de ação transformadora. Trata-se de um exercício de leitura do mundo, mais do que de conteúdos escolares.

Para Freire (1982, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e “a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo”. Esse entendimento desloca o foco da alfabetização para a reflexão crítica sobre o cotidiano. Ao ler e escrever sua realidade, os sujeitos reorganizam suas práticas e reconstroem sua dignidade histórica. A práxis é outro conceito estruturante da pedagogia freireana. Ela se refere à unidade entre ação e reflexão como motor da transformação social. Freire (2021, p. 60) afirma:

A práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A essa transformação do mundo que se faz pela práxis, corresponde a ação dos homens de modificar-se a si mesmos. Só a práxis é capaz de pôr em marcha a superação da contradição opressor-oprimido.

McLaren (2000) amplia essa noção ao vincular práxis a uma pedagogia contra hegemônica, crítica ao neoliberalismo e às formas sutis de dominação cultural. Para o autor, a proposta freireana permanece atual por sua potência em articular teoria crítica e engajamento político.

Outra dimensão significativa do pensamento de Freire é a compreensão de que o ato educativo exige coerência entre discurso e prática. Ele adverte que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2011, p. 99). Essa coerência se manifesta no compromisso ético do educador com a transformação das condições sociais que negam a humanização dos sujeitos.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire escreve sobre a responsabilidade do educador como aquele que “com o povo e não para o povo” se compromete com a construção de uma nova realidade. Em uma de suas cartas, o autor ressalta:

O educador progressista deve comprometer-se com os homens e mulheres a quem serve, recusando ser simples agente de uma ordem opressora, e optando por participar com eles da luta por uma sociedade menos injusta (Freire, 1987, p. 39).

Essa ideia é reforçada por Romão (2001), que analisa a radicalidade democrática da proposta freireana. A educação popular, em sua perspectiva, não se limita à sala de aula, mas se estende aos territórios, comunidades e movimentos sociais como forma de reorganizar a vida coletiva com base na escuta e no diálogo.

Dessa forma, a educação popular freireana transcende os muros da escola, integrando-se às lutas sociais e fortalecendo a autonomia dos sujeitos como protagonistas de sua própria história. Essa perspectiva reforça a ideia de que a verdadeira educação não se conforma com a reprodução das desigualdades, mas se constitui como um ato de coragem e esperança na transformação da realidade.

Segundo Haddad (2019), a trajetória de Freire expressa coerência entre pensamento e prática. Ele atuou em contextos diversos, sempre buscando construir processos formativos que partissem da realidade dos sujeitos e fossem orientados pelo respeito, pela escuta e pela ação coletiva. Sua pedagogia é, nesse sentido, inseparável de sua vida pública e ética. Para organizar visualmente os fundamentos apresentados neste referencial, o quadro a seguir evidencia os principais autores mobilizados, suas obras e as contribuições centrais que oferecem à compreensão da educação popular como prática pedagógica e política.

Quadro 1 – Autores, obras e contribuições.

Autor(a)	Obra	Contribuições Centrais
Paulo Freire	Pedagogia do Oprimido (2021)	Educação como prática da liberdade; crítica à educação bancária; defesa da práxis e do diálogo como fundamentos pedagógicos.
Paulo Freire	Pedagogia da Autonomia (2011)	Valorização do erro, respeito à autonomia dos educandos, coerência entre discurso e prática, e o inédito viável como horizonte educativo.
Paulo Freire	Cartas à Guiné-Bissau (1987)	Compromisso político do educador com os oprimidos; educação como instrumento de transformação coletiva.
Carlos Rodrigues Brandão	O que é educação (2011)	Educação popular como prática vinculada à vida cotidiana dos sujeitos; conscientização como leitura do mundo.

Walter Kohan	Paulo Freire mais que nunca (2021)	Diálogo como escuta radical e abertura ao inédito; crítica à autoridade pedagógica e valorização da alteridade.
Peter McLaren	A pedagogia revolucionária (2000)	Interpretação da práxis como resistência contra-hegemônica; articulação entre teoria crítica e prática política.
Moacir Gadotti	História das ideias pedagógicas (2009)	Interpretação do inédito viável como esperança e abertura a novos horizontes coletivos.
José Eustáquio Romão	Educação e emancipação (2001)	Defesa da radicalidade democrática; valorização da educação em contextos comunitários e populares.
Sergio Haddad	Paulo Freire: um homem do mundo (2019)	Coerência entre vida e pedagogia; atuação em diferentes contextos com foco na ação coletiva e emancipadora.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Freire também propõe uma pedagogia que reconhece o erro como parte do processo formativo. Em *Pedagogia da autonomia*, escreve:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. A pedagogia que realmente forma não é a que esmaga, mas a que propicia condições para o inédito viável (Freire, 2011, p. 43).

Esse inédito viável, conceito criado por ele, representa a abertura ao novo, àquilo que ainda não existe, mas pode ser construído coletivamente. Gadotti (2009) interpreta essa categoria como central para uma pedagogia da esperança, voltada à reinvenção de horizontes possíveis.

O inédito viável não é um sonho distante, mas uma possibilidade concreta que nasce da práxis coletiva. Gadotti (2009) destaca que essa noção rompe com o fatalismo, mostrando que a história não está predeterminada, mas é um campo aberto à intervenção humana. Na sala de aula, isso se traduz numa pedagogia que não se limita a reproduzir o existente, mas que estimula professores e alunos a imaginarem e lutarem por um mundo mais justo. O inédito viável é, portanto, a materialização pedagógica da esperança freireana - não como mero otimismo, mas como compromisso ético com a transformação social.

O respeito à autonomia dos educandos também atravessa a obra freireana. O autor rejeita qualquer forma de tutela, apostando na construção do sujeito ético-político.

Ele escreve que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e que “o saber do professor não anula o saber do aluno” (Freire, 2011, p. 29). O autor sustenta que a prática educativa deve estar comprometida com a superação da opressão, sem jamais transformar-se em doutrinação. Segundo Freire (2021, p. 78) “A educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. [...] A prática libertadora do educador se dá na contradição, e não fora dela”.

A escuta é outro elemento presente em sua pedagogia. Kohan (2021) interpreta a escuta como um gesto político e formativo. Escutar o outro não é concordar, mas se dispor a reconstruir o mundo com ele. A pedagogia freireana propõe a construção de uma escuta ativa e sensível, que resiste às lógicas da indiferença e da imposição.

Freire denuncia que as formas tradicionais de ensino muitas vezes silenciam os estudantes, negando-lhes o direito à palavra. Em contraposição, propõe um educador que fala com, e não sobre, seus educandos. A linguagem se torna, então, espaço de partilha e não de hierarquia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras de Freire permite perceber que os fundamentos da educação popular não se constituem como teoria abstrata, mas como expressão de uma prática social ancorada no cotidiano das classes populares. O diálogo, a escuta, a práxis e a conscientização se apresentam como práticas fundadas na experiência e no compromisso ético com a transformação da realidade. Freire não separa o conteúdo da forma; seu projeto pedagógico está diretamente vinculado às condições históricas de quem educa e de quem é educado.

A sistematização dos conceitos evidencia que o diálogo, em sua dimensão política, exige do educador um deslocamento de sua posição de autoridade para uma postura de escuta. Esse deslocamento não é simples, pois demanda desconstruir práticas cristalizadas pela tradição bancária da educação. Gadotti (2009) argumenta que a escuta ativa não é apenas um recurso didático, mas uma atitude existencial que reorienta a relação pedagógica.

Nas experiências concretas de educação popular, como aquelas relatadas em *Cartas à Guiné-Bissau*, observa-se que o educador se posiciona como sujeito que aprende com o povo, e não como transmissor de saberes já legitimados. Essa inversão desloca o eixo da ação pedagógica para a vida concreta dos sujeitos. A alfabetização, nesse contexto, ganha o sentido de “ler o mundo”, e não apenas a palavra (Freire, 1982).

A categoria de conscientização, por sua vez, não pode ser compreendida como mero acúmulo de conhecimento político. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e coletivo de tomada de consciência das relações sociais e dos mecanismos de dominação. Brandão (2011) enfatiza que essa tomada de consciência se dá no confronto com a realidade e exige coragem epistemológica para nomear o mundo com os próprios termos.

Outro resultado relevante da análise foi a centralidade da práxis na proposta freireana. A práxis aparece como uma resposta à fragmentação entre teoria e prática presente nos modelos tradicionais de ensino. Ao propor a integração entre ação e reflexão, Freire insere a educação no campo da luta social. Para McLaren (2000), a práxis freireana é um exercício de insurgência pedagógica.

As práticas analisadas nas obras de Freire indicam que o conteúdo pedagógico não está separado da vivência dos sujeitos. Ao contrário, o conteúdo emerge da problematização da realidade. Isso implica abandonar o currículo fixo e verticalizado para abrir espaço à construção coletiva do saber. Esse processo exige uma postura investigativa do educador, que deve estar disposto a aprender com o cotidiano de seus educandos (Freire, 1996).

Essa postura investigativa não se resume à observação, mas requer envolvimento com as histórias, memórias e formas de expressão presentes no território onde o processo educativo ocorre. O educador se torna alguém que interpreta sinais, pergunta com humildade e reconhece que o conhecimento nasce do encontro com o outro. Nessa direção, o conteúdo curricular se transforma em diálogo com o mundo vivido, reorganizando o sentido da escola e vinculando o aprendizado às necessidades concretas da comunidade.

A ética da responsabilidade também se destaca como fundamento da educação popular. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire defende que ensinar exige respeito aos

saberes dos educandos e comprometimento com a transformação das injustiças sociais. Haddad (2019) ressalta que essa ética não se limita ao campo individual, mas constitui uma exigência política que atravessa toda a prática docente.

O estudo revela que o conceito de autonomia, tal como formulado por Freire, não significa individualismo ou autoajuda, mas a capacidade coletiva de agir historicamente sobre as condições de vida. A educação popular busca construir sujeitos autônomos no sentido da responsabilidade compartilhada pela transformação social. Romão (2001) interpreta essa autonomia como condição para a democracia radical.

Essa compreensão de autonomia como projeto coletivo exige, portanto, uma pedagogia que supere a dicotomia entre educador e educando, estabelecendo relações dialógicas onde ambos se reconhecem como sujeitos históricos em permanente processo de formação. Como afirma Freire (2011), a verdadeira autonomia só se realiza na medida em que os indivíduos, conscientes de seu papel social, engajam-se criticamente na transformação das estruturas opressoras. Nesse sentido, a educação popular freireana configura-se não apenas como método pedagógico, mas como prática política capaz de fomentar a participação democrática e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento seja instrumento de libertação e não de dominação.

Outro aspecto identificado foi a crítica à neutralidade da educação. Freire reitera que todo ato pedagógico é carregado de intenções políticas e valores. Nesse sentido, silenciar o caráter político da escola é uma forma de reforçar a ideologia dominante. Kohan (2021) propõe que a pedagogia freireana torna visível a política da educação e recoloca o debate sobre sua finalidade. Para melhor visualizar essa questão apresenta-se um quadro com as categorias analisadas nesta seção, com base nas obras de Freire e de seus comentadores, que contribuem para compreender a educação popular como prática política e formativa.

Quadro 2 – Fundamentos da Educação Popular e suas Referências Teóricas.

Categoria	Descrição Conceitual	Autores e Obras
Diálogo	Relação horizontal entre educador e educando, mediada pelo mundo, baseada na escuta, respeito e construção conjunta.	Freire (2021); Freire (2011); Kohan (2021); Gadotti (2009)
Conscientização	Processo coletivo de tomada de consciência crítica da realidade e superação da passividade.	Freire (1982); Brandão (2011); Romão (2001)

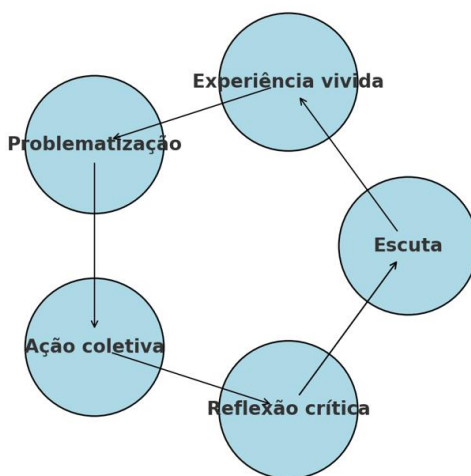
Práxis	Unidade entre ação e reflexão como força transformadora da realidade.	Freire (2021); McLaren (2000); Gadotti (2000)
Autonomia	Construção coletiva de sujeitos históricos comprometidos com a transformação social.	Freire (2011); Haddad (2019); Romão (2001)
Não neutralidade	Reconhecimento de que toda prática educativa é política e situada historicamente.	Freire (1996); Kohan (2021); McLaren (2000)
Escuta ativa	Postura ética e política de reconhecimento do outro como sujeito.	Freire (2011); Kohan (2021); Haddad (2019)
Espaço não escolar	Ampliação dos espaços formativos para além da escola, incorporando experiências comunitárias.	Freire (1987); Brandão (2011); Romão (2001)
Esperança e inédito viável	Crença na criação coletiva de novas realidades possíveis por meio da educação.	Freire (2011); Freire (2005); Gadotti (2009)

Fonte: Elaborado pelos autores.

As análises também indicaram que a educação popular propõe uma reorganização do espaço-tempo da aprendizagem. Em vez de horários rígidos e currículos fixos, a proposta freireana sugere a escuta dos tempos e ritmos dos sujeitos. Essa reconfiguração permite que a escola ou os espaços de formação se tornem lugares de partilha, não apenas de conteúdo, mas de vida.

Essa reconfiguração requer atenção constante às condições materiais e simbólicas que afetam o percurso formativo dos educandos. O educador precisa lidar com desigualdades sociais que interferem diretamente na permanência e no envolvimento dos sujeitos com o processo educativo. Ao reconhecer os ritmos da vida coletiva, constrói-se um ambiente mais receptivo, capaz de acolher experiências diversas como parte constitutiva da aprendizagem. A dinâmica entre escuta, problematização e ação coletiva pode ser representada como um ciclo de relações que sustenta o processo educativo proposto por Freire. O ciclo reforça a noção de que o tempo educativo na proposta freireana é construído em movimento, a partir da escuta e da vida cotidiana.

Figura 1 – Ciclo da Educação Popular.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa reorganização espaço-temporal da aprendizagem implica uma ruptura com os modelos tradicionais de educação que fragmentam e homogeneizam os processos formativos. A pedagogia freireana, ao centrar-se nos tempos vitais dos educandos, reconhece que a construção do conhecimento deve dialogar com as realidades concretas e os contextos existenciais dos sujeitos.

De acordo com Brandão (2011) e Gadotti (2009), essa flexibilidade não significa ausência de rigor, mas sim a compreensão de que os processos educativos autênticos emergem do encontro entre os saberes científicos e os saberes da experiência vivida. Nesta perspectiva, o espaço educativo transforma-se em território de diálogo intercultural, onde diferentes temporalidades e modos de conhecer se articulam para produzir uma compreensão crítica e transformadora da realidade. A educação, assim concebida, deixa de ser mera transmissão de conteúdos para tornar-se processo vivo de humanização e emancipação coletiva.

A relação entre teoria e prática, destacada nos escritos de Freire, está presente como fio condutor das experiências reunidas. O educador não pode dissociar sua ação da reflexão crítica sobre o que faz. Gadotti (2000) indica que esse movimento constante de repensar a prática torna o trabalho educativo um exercício permanente de recriação do mundo.

Essa articulação dialética entre teoria e prática configura o que Freire denomina de práxis educativa, superando tanto o academicismo teórico quanto o ativismo sem crítica. Essa abordagem transforma a educação num processo investigativo contínuo, onde educador e educandos produzem conhecimento a partir da realidade concreta. Cada intervenção pedagógica deve ser simultaneamente ação transformadora, reflexão crítica e reelaboração constante. Dessa forma, a prática educativa deixa de ser transmissão passiva para se tornar ferramenta de transformação social - essência da pedagogia freireana que une compreensão e mudança do mundo através da ação consciente coletiva (Gadotti, 2000).

Essa articulação não ocorre de forma espontânea, exigindo disposição para rever conteúdos e estratégias diante das vivências concretas dos educandos. O ato de educar, nesse contexto, passa a ser uma construção coletiva, marcada por escuta mútua e engajamento com os sentidos atribuídos ao conhecimento. A teoria se desloca da abstração e se enraíza nas relações que se estabelecem no cotidiano.

A proposta freireana pode ser visualizada em uma matriz que evidencia a articulação entre diferentes dimensões do processo educativo e seus efeitos nos espaços de formação. Esse modelo permite evidenciar, de forma clara e organizada, como diferentes dimensões se entrelaçam na educação popular e estão presentes nos textos analisados.

Quadro 3 – Dimensões da Educação Popular.

Dimensão	Conceito	Expressão nos textos de Freire
Temporalidade	Ritmos dos sujeitos	Reorganização do tempo escolar
Ética	Escuta e cuidado	Abertura à alteridade
Política	Compromisso com os oprimidos	Posicionamento diante da opressão

Fonte: Elaborado pelos autores.

As obras indicam que a construção da consciência crítica passa pelo reconhecimento do conflito. Freire não propõe uma pedagogia da harmonia, mas do enfrentamento das contradições que atravessam a sociedade. McLaren (2000) observa que a pedagogia crítica se alimenta do conflito para desnaturalizar relações de poder e gerar alternativas formativas.

Nos textos de Freire, especialmente em *Pedagogia do oprimido*, observa-se que a categoria de opressão não é genérica, mas localizada em relações sociais concretas. Ele convida o educador a se posicionar em favor dos oprimidos, assumindo o compromisso de atuar com eles na construção de um novo projeto de sociedade. Essa escolha não é neutra e demanda coragem política.

A escuta aparece como eixo transversal de toda a proposta pedagógica. Escutar é reconhecer o outro como sujeito e legitimar sua fala como fonte de saber. Kohan (2021) entende a escuta em Freire como ato de cuidado e abertura à alteridade. Essa escuta gera vínculo e possibilita que o processo educativo seja um caminho coletivo.

As experiências relatadas nas obras de Freire revelam que a educação popular não se limita a espaços escolares. Sua proposta alcança sindicatos, comunidades, movimentos populares e espaços informais de aprendizagem. Isso amplia o campo de atuação do educador popular e reposiciona o saber como construção coletiva, vinculada às lutas sociais.

A análise das obras evidencia que a educação popular é um projeto político-pedagógico em permanente construção. Seus fundamentos não são fórmulas prontas, mas orientações éticas e epistemológicas que se renovam a cada encontro entre educador e educando. Freire propõe uma pedagogia da esperança, fundada na criação coletiva do que ainda não foi vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular, conforme concebida por Paulo Freire, não se constitui como um modelo pedagógico fechado, mas como uma prática ética e política sustentada pela escuta, pelo diálogo e pela ação transformadora. Os fundamentos analisados ao longo do capítulo revelam que a proposta freireana está enraizada na experiência das classes populares, comprometida com a superação das injustiças sociais e com a criação de novas formas de convivência e produção de saber.

A centralidade do diálogo como mediação entre sujeitos históricos evidencia a recusa de Freire à verticalidade na relação pedagógica. O educador não ocupa uma posição de autoridade, mas caminha junto aos educandos na construção de sentidos.

Essa postura requer disponibilidade para escutar, reconhecer as vivências e problematizar a realidade, deslocando o saber da lógica da transmissão para a lógica da partilha.

Outro elemento recorrente nas obras de Freire é a práxis como unidade entre teoria e prática. A ação pedagógica não se restringe à sala de aula nem se subordina à mera reprodução de conteúdos. Ela implica a intervenção crítica sobre o mundo, orientada pela consciência histórica e pelo desejo coletivo de transformação. A formação dos sujeitos, nesse contexto, está diretamente relacionada à sua capacidade de ler e reescrever o mundo.

A educação popular, como prática situada, encontra eco em múltiplos territórios: escolas, comunidades, sindicatos, movimentos sociais. Trata-se de um processo formativo que valoriza a cultura popular, reconhece os saberes locais e propõe um currículo aberto, construído a partir das experiências concretas. A proposta freireana não se encerra no espaço escolar, mas se expande como uma pedagogia engajada, sensível à diversidade e à pluralidade.

Diante do exposto é possível argumentar que os fundamentos da educação popular discutidos neste capítulo demonstram a atualidade do pensamento de Paulo Freire frente às contradições que atravessam o campo educacional. Sua pedagogia convoca educadores e educandos a compartilharem a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa. Ao colocar a esperança como atitude histórica e a educação como possibilidade de reinvenção coletiva, Freire reafirma o poder da palavra e da ação como caminhos para a liberdade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência pedagógica em processo. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular:** uma perspectiva internacional. São Paulo: Cortez, 2009.
- HADDAD, Sérgio. **O educador:** um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire:** mais do que nunca. Petrópolis: Vozes, 2021.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogia crítica, Paulo Freire e a política da esperança:** contra o império da ignorância. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a educação para a democracia radical.** São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: CONCEITOS-CHAVE E EDUCAÇÃO CRÍTICA

Romana Maria Vieira Melo⁸

Maria Leidiane Mendes Pereira⁹

RESUMO: A Pedagogia do Oprimido (1970), de Paulo Freire, é uma obra fundamental da educação crítica, elaborada durante seu exílio. Freire propõe uma educação libertadora, baseada na conscientização e na práxis (ação-reflexão), visando superar a opressão estrutural que desumaniza tanto oprimidos quanto opressores. A pedagogia tradicional, chamada por ele de "bancária", é criticada por reforçar a passividade, enquanto a educação problematizadora valoriza o diálogo horizontal entre educador e educando, construindo conhecimento coletivamente. Freire destaca que a libertação não é individual, mas coletiva, exigindo engajamento político e ético. A conscientização permite aos oprimidos reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de transformar sua realidade. O diálogo é central nesse processo, pois, ao nomear o mundo, os oprimidos rompem com a "cultura do silêncio" imposta pela dominação. A educação, assim, torna-se um ato político de denúncia e anúncio de novas possibilidades. A obra enfatiza que a desumanização é um produto histórico, não natural, e que sua superação requer práticas pedagógicas baseadas na escuta e na participação. Freire rejeita a neutralidade, defendendo um compromisso com os oprimidos. Sua pedagogia permanece relevante por inspirar ações educativas emancipatórias em contextos de desigualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Opressão. Diálogo. Conscientização.

INTRODUÇÃO

Publicado em 1970, o livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, tornou-se uma das principais referências da educação crítica latino-americana e mundial. Escrita durante o exílio do autor, a obra resulta da articulação entre experiências concretas com populações empobrecidas e uma reflexão profunda sobre as relações entre opressão, conscientização e libertação. O texto não apresenta uma metodologia pedagógica tradicional, mas uma ética e uma política do ato educativo.

Freire estrutura sua pedagogia a partir do reconhecimento da opressão como uma realidade histórica, sustentada por relações assimétricas de poder que negam a

⁸Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁹Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

humanidade dos sujeitos subalternizados (Kohan, 2021). Para ele, a educação deve operar no sentido inverso: contribuir para a humanização e para a superação dessas estruturas por meio da práxis — a articulação entre ação e reflexão. A pedagogia do oprimido, assim, é uma pedagogia da escuta, do diálogo e da transformação.

O autor propõe uma abordagem radicalmente dialógica, na qual educador e educando aprendem juntos na construção do conhecimento. Ao romper com a lógica vertical e transmissiva da educação bancária, Freire abre espaço para uma educação centrada na problematização da realidade vivida. O saber, nesse processo, não é transferido, mas construído coletivamente em um movimento contínuo de leitura do mundo e reescrita de sua história.

No primeiro capítulo da obra, Freire apresenta a contradição entre opressores e oprimidos como elemento estruturante da realidade social. Essa contradição não pode ser ignorada pelo educador que se engaja no trabalho formativo. Como escreve o autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1970, p. 29). A libertação exige compromisso com a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos.

Em seguida, o autor analisa a chamada “educação bancária”, caracterizada pela prática de depósitos de conhecimento no educando. Trata-se de uma concepção que nega a dialogicidade e reforça a passividade. Em oposição, a educação problematizadora valoriza a palavra como instrumento de denúncia e de anúncio, de consciência crítica e de ação transformadora. Freire (1970, p. 81) defende que “a palavra verdadeira, isto é, a palavra transformadora, é que é um ato de criação”.

A dialogicidade ocupa lugar central na pedagogia do oprimido. Para Freire, o diálogo é mais do que uma técnica de comunicação: é um gesto político e existencial. Ele emerge da escuta do outro, do reconhecimento de sua dignidade e da disposição para caminhar junto na construção de saberes. O diálogo, assim, é condição da humanização e da prática educativa libertadora.

Outro conceito fundamental é o de conscientização, entendido como processo de tomada de consciência das determinações históricas da realidade. Conscientizar-se é compreender que a situação de opressão não é natural nem imutável, mas fruto de

relações sociais. Esse despertar político é o que permite ao oprimido romper com a internalização da ideologia dominante e assumir-se como sujeito histórico.

A pedagogia do oprimido convoca o educador a assumir uma postura ética diante das injustiças sociais. Não há neutralidade possível frente à opressão. O educador que se cala diante da violência estrutural acaba por reforçá-la. Freire recusa qualquer forma de adaptação acrítica e insiste na educação como prática da liberdade. Nesse sentido, a formação docente precisa estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

A metodologia adotada neste capítulo baseia-se em revisão bibliográfica de caráter analítico-interpretativo, tendo como fonte principal a obra original de Freire (*Pedagogia do oprimido*, 1970). Foram também considerados autores que dialogam com o pensamento freiriano e contribuem para sua atualização, como Gadotti (2000), McLaren (2000) e Kohan (2021). A análise prioriza as categorias conceituais desenvolvidas por Freire, como opressão, conscientização, diálogo, educação bancária, práxis e humanização, examinando suas articulações internas e implicações pedagógicas.

Esse esforço de sistematização conceitual não tem a intenção de cristalizar o pensamento freiriano em fórmulas, mas de favorecer sua apropriação crítica por educadores comprometidos com práticas emancipatórias. Ao evidenciar os fundamentos da pedagogia do oprimido, busca-se fomentar reflexões sobre como esses conceitos podem inspirar experiências formativas no contexto atual, marcado por tensões sociais e ataques à educação pública.

OPRESSÃO E DESUMANIZAÇÃO

A pedagogia do oprimido parte do reconhecimento de que a opressão é uma construção histórica, produzida e sustentada por relações de dominação. Freire compreende que a desumanização não é uma condição natural, mas uma distorção da vocação ontológica do ser humano, que é ser mais. O oprimido é aquele que teve negada essa vocação, submetido a estruturas que naturalizam sua condição como inevitável.

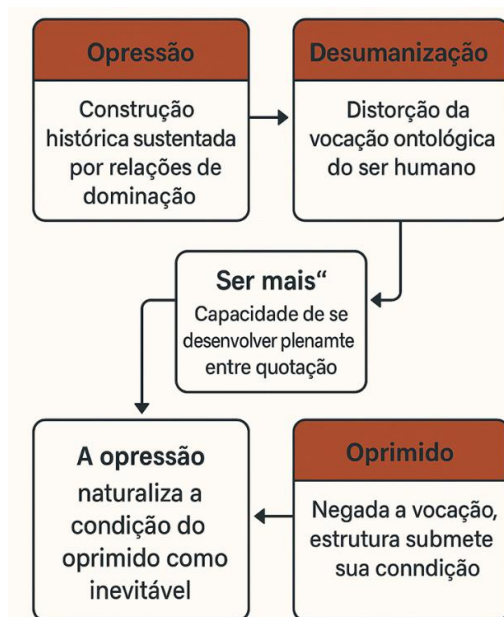
Por isso, a educação libertadora freireana busca desnaturalizar essas estruturas opressoras através da conscientização - um processo pelo qual os oprimidos passam a enxergar criticamente sua realidade, reconhecendo-se não como objetos passivos, mas como sujeitos capazes de transformar seu mundo (Kohan, 2021). Essa pedagogia não se limita a transmitir conhecimentos, mas cria condições para que os educandos descubram seu próprio poder de ação e reflexão.

Freire (1970) nos mostra que a opressão não é algo natural ou inevitável - ela foi criada ao longo da história por sistemas injustos de poder. O ser humano, por natureza, tem capacidade e direito de se desenvolver plenamente ("ser mais"), mas a opressão tira isso das pessoas, fazendo com que os oprimidos aceitem sua situação como se fosse normal. A educação tradicional muitas vezes reforça essa opressão, ensinando os oprimidos a se verem como inferiores.

Nesse processo, o conhecimento não é simplesmente transferido, mas construído coletivamente a partir da realidade vivida pelos oprimidos. A verdadeira educação, para Freire, é aquela que desperta a consciência crítica, mostrando que a situação de opressão pode e deve ser transformada pela ação organizada dos próprios oprimidos. Essa abordagem transforma a sala de aula num espaço de libertação, onde os estudantes deixam de ser meros receptores passivos para se tornarem agentes ativos de mudança social.

Para Kohan (2021), a pedagogia de Freire propõe justamente o contrário: ajudar as pessoas a perceberem que podem transformar sua realidade, resgatando essa capacidade humana de crescer e mudar o mundo. É como se a opressão tivesse "adormecido" o potencial das pessoas, e a educação libertadora tivesse o papel de "acordá-las" para essa possibilidade de mudança. O esquema abaixo ilustra, de forma sintética, como a opressão atua na negação do desenvolvimento humano pleno, conforme a análise proposta por Paulo Freire.

Figura 1 - Dinâmica da Opressão e da Desumanização em Freire.



Fonte: Elaborado com base em Freire (1970).

Segundo Freire (1970), essa desumanização atinge não apenas os oprimidos, mas também os opressores, embora de maneiras distintas. Aos primeiros, é negado o direito de existir como sujeitos históricos; aos segundos, é negada a própria humanidade na medida em que negam a dos outros. Como ele escreve:

A desumanização, que não é uma vocação ontológica, mas o resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, e esta, o ser menos. Tornar-se ‘mais’ é tarefa histórica dos oprimidos, e não favor que alguém lhes possa conceder (Freire, 1970, p. 40).

O autor insiste que a superação da opressão não se dá pela substituição de sujeitos no exercício do poder, mas pela transformação das relações que sustentam a lógica opressora. O oprimido que apenas repete os gestos do opressor perpetua o ciclo da violência. O processo de libertação exige consciência crítica, engajamento coletivo e negação ativa da estrutura desumanizante.

A pedagogia proposta por Freire convida o educador a romper com a neutralidade. Não se trata de assumir uma suposta imparcialidade diante da opressão, mas de escolher um lugar a partir do qual educar (Kohan, 2021). Nesse contexto, Freire (1970, p. 42) ressalta: “É tarefa dos oprimidos libertarem-se a si mesmos e aos opressores. Estes, enquanto classe que oprime, não podem libertar nem a si mesmos nem aos oprimidos”.

Ao reconhecer a opressão como fenômeno social e político, o educador é chamado a construir práticas que contribuam para sua superação. Essas práticas partem da escuta dos sujeitos e da leitura crítica de sua realidade. Não se trata de transmitir conteúdos neutros, mas de criar condições para que os oprimidos reflitam sobre sua situação e atuem sobre ela.

A desumanização aparece, assim, como um processo histórico que pode ser revertido. Isso exige coragem e engajamento ético. Freire (1970, p. 46) escreve: “Descobrir-se oprimido é o início da libertação. O que parece pura resignação, é, na verdade, forma camuflada de luta. O oprimido, quando toma consciência de sua opressão, começa a preparar o caminho para sua libertação”.

Essa libertação, porém, não é um ato solitário. Ela se constrói em comunhão, por meio da práxis. A práxis, entendida como ação e reflexão conjunta, é o que permite aos sujeitos transformar o mundo. A opressão, ao negar essa prática, pretende fixar os sujeitos na adaptação. A educação proposta por Freire, ao contrário, busca romper com a adaptação acrítica.

Freire não idealiza o oprimido. Ele reconhece as marcas da opressão em sua subjetividade. O medo da liberdade, a interiorização do opressor e a dificuldade de confiar em sua própria capacidade de transformação são realidades presentes (Kohan, 2021). Por isso, a pedagogia do oprimido exige tempo, paciência histórica e disposição para o diálogo.

A superação da desumanização não está garantida apenas pelo acesso à educação formal. É necessário que a educação seja espaço de escuta, diálogo e tomada de consciência. O projeto de Paulo Freire vai além da alfabetização: propõe uma educação comprometida com a libertação dos sujeitos, em todas as suas dimensões.

DIÁLOGO, CONSCIÊNCIA E PRÁXIS NA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Na pedagogia freiriana, o diálogo não é apenas um método didático, mas o fundamento da própria educação como prática de liberdade. Diferente de uma relação vertical entre quem detém o saber e quem deve recebê-lo, o diálogo instaura uma

relação horizontal entre sujeitos que aprendem juntos. Essa horizontalidade exige escuta mútua, confiança e compromisso com a transformação da realidade (McLaren, 2000).

Freire concebe o diálogo como um encontro entre sujeitos que buscam, de forma coletiva, a construção do saber. Não se trata de uma conversa superficial ou de troca de opiniões descompromissadas, mas de um processo profundamente ético. O autor argumenta que, no diálogo verdadeiro, não há espaço para manipulação ou imposição. O saber é produzido no encontro e não transmitido de forma unilateral.

A consciência, nesse processo, não é reduzida à percepção imediata da realidade. Trata-se de uma consciência histórica, capaz de interpretar criticamente o mundo e os próprios condicionamentos sociais. A pedagogia do oprimido aposta na possibilidade de que os sujeitos se reconheçam como inacabados e, por isso mesmo, em permanente construção. Essa consciência do inacabamento impulsiona a busca por transformação. Freire (1970, p. 72) afirma que:

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre. O saber que resulta da busca é um saber que se comunica. Ao contrário, o saber do opressor se transmite, se impõe, se engaveta. Sua pedagogia, que se baseia na transferência de conhecimentos, é a negação da educação como prática da liberdade.

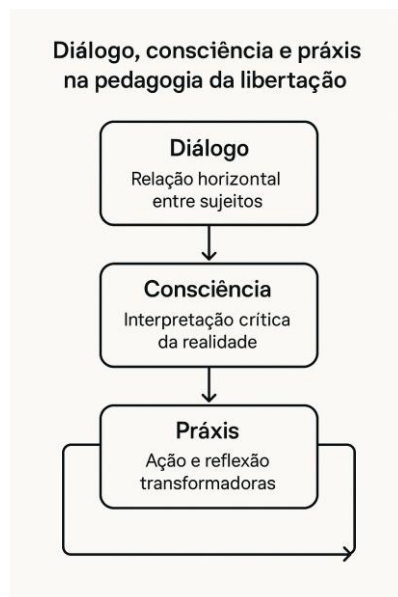
A prática pedagógica que se baseia no diálogo rompe com o modelo bancário de educação, no qual o professor deposita conteúdos prontos na mente dos estudantes. No lugar disso, propõe-se uma educação problematizadora, que parte das experiências dos sujeitos e da realidade que os constitui. Essa abordagem torna a aprendizagem um processo coletivo, vinculado à ação.

Essa ação, entretanto, não pode se descolar da reflexão. A práxis é definida como a união entre ação e reflexão voltadas à transformação do mundo. Freire entende que a simples ação sem reflexão pode levar à reprodução da opressão, enquanto a reflexão sem ação se torna alienada. A práxis é, portanto, o movimento que rompe com a imobilidade e constrói novas possibilidades de existência. Assim esclarece Freire (1970, p. 66):

A reflexão verdadeira conduz à ação. Sobre ela incide e dela resulta. Não há, assim, prática educativa que não implique na práxis. Nela, o ser humano se faz e se refaz como sujeito de sua história. Não é um ente fechado em si mesmo, mas um ser no mundo e com o mundo.

O diálogo, quando vinculado à práxis, torna-se instrumento de libertação. Não se limita à denúncia da opressão, mas aponta caminhos para sua superação. O educador que se coloca nesse caminho reconhece sua tarefa como política e ética, recusando a neutralidade e assumindo sua responsabilidade histórica com os educandos.

Figura 2 - Diálogo, consciência crítica e práxis na pedagogia freiriana.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Freire (1970).

A relação entre consciência e práxis também exige sensibilidade para os ritmos de cada sujeito. A tomada de consciência não ocorre de forma homogênea ou imediata. O processo de conscientização demanda tempo, escuta e respeito ao percurso singular de cada um. O educador popular não dirige o processo, mas o acompanha com atenção e compromisso.

Freire (1970) defende que a conscientização não é doutrinação, pois não se impõe de fora para dentro. Ela é provocada pela problematização da realidade concreta. Ao refletirem sobre suas condições de vida, os educandos passam a intervir sobre ela. Essa intervenção é o que caracteriza a prática libertadora, oposta à adaptação submissa.

O diálogo, nesse contexto, não é apenas conteúdo, mas método e ética. Ele exige humildade, coragem e coerência. Requer do educador a disposição para aprender com o

outro e para revisar suas certezas diante das experiências partilhadas. O diálogo, como prática, transforma quem ensina e quem aprende.

A pedagogia do oprimido propõe, assim, um novo modo de estar no mundo. Um modo baseado na escuta, na reflexão crítica e na ação comprometida. Para McLaren (2000), essa pedagogia recusa a neutralidade e se posiciona em favor dos que são historicamente silenciados.

SUPERAÇÃO DA CULTURA DO SILÊNCIO E A DENÚNCIA DA OPRESSÃO

O silêncio imposto aos grupos socialmente subordinados constitui uma das dimensões centrais do processo de opressão. Para Paulo Freire, esse silêncio não resulta da ausência de pensamentos ou experiências, mas da negação sistemática da possibilidade de expressão e reconhecimento da palavra dos oprimidos. A cultura do silêncio é um produto histórico de estruturas de dominação que naturalizam a exclusão.

Freire propõe romper com esse condicionamento, permitindo que os sujeitos historicamente silenciados recuperem sua voz. A fala, nesse contexto, não se restringe à oralidade, mas representa a possibilidade de nomear o mundo. A palavra é entendida como práxis, como ação e reflexão que se articulam no processo de transformação da realidade.

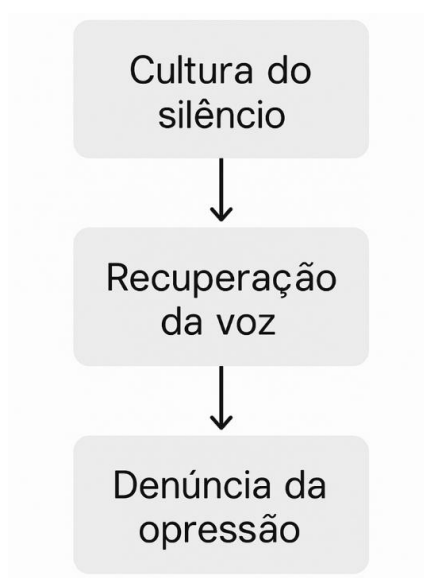
No modelo bancário de educação, a palavra do educador é a única legítima, enquanto a do educando é desqualificada. Essa estrutura reforça a cultura do silêncio, pois impede que os sujeitos se reconheçam como portadores de saber. Freire desafia esse modelo ao afirmar que todos os sujeitos, independentemente de sua escolarização formal, têm o direito de ler o mundo e produzir conhecimento a partir de suas experiências.

A denúncia da opressão só é possível quando os sujeitos compreendem que sua condição histórica não é natural, mas construída. A cultura do silêncio é rompida quando se revela que o mundo pode ser transformado. Freire (1970, p.81) descreve esse processo:

A cultura do silêncio dos oprimidos começa a ser quebrada quando, no ato de dizer sua palavra, os homens percebem que, ao nomear o mundo, o transformam. Dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos. É no diálogo que a palavra se torna ação e ganha sentido histórico.

A denúncia, nesse sentido, não é um lamento ou queixa isolada. Ela constitui um momento inaugural da consciência crítica. Ao nomear sua realidade, o sujeito reconhece os mecanismos de opressão que o afetam e pode se organizar com outros para enfrentá-los. Essa denúncia coletiva é o que dá origem às lutas sociais e aos movimentos populares.

Figura 3 - Do silêncio à denúncia.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Freire sustenta que não há neutralidade diante da opressão. O educador comprometido com a pedagogia do oprimido precisa assumir o lado dos que foram calados. Isso implica criar espaços de escuta e expressão, onde a palavra dos educandos não seja tratada como erro, mas como saber em construção (McLaren, 2000). O educador não conduz o processo sozinho, mas caminha junto com os educandos na leitura crítica do mundo.

A denúncia da opressão também exige coragem, pois envolve o enfrentamento de estruturas sociais arraigadas. Freire reconhece que há medo e insegurança no início do processo, tanto por parte dos oprimidos quanto dos educadores que escolhem trilhar

esse caminho. No entanto, é a partir da coragem ética de romper o silêncio que se inicia a construção de uma nova realidade.

Dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Esta palavra não é propriedade de ninguém. Nasce da escuta, do diálogo e da decisão de romper com o que oprime. O silêncio dos oprimidos não é natural: é imposição. Libertar-se é, antes de tudo, dizer a sua palavra (Freire, 1970, p. 93).

Ao reconhecer o caráter político da linguagem, Freire desconstrói a ideia de que falar corretamente é sinônimo de superioridade. Ele propõe valorizar as linguagens populares e as formas próprias de expressão de cada grupo social. O processo de alfabetização, por exemplo, deve partir do universo vocabular dos educandos, permitindo que se vejam representados no conteúdo escolar.

O rompimento com a cultura do silêncio não se dá de modo repentino. Trata-se de um processo progressivo de escuta, acolhimento e validação das experiências vividas. O educador popular atua como mediador, ajudando os sujeitos a perceberem que seus saberes são legítimos e que podem ser compartilhados como contribuição para a coletividade.

Freire (1970) destaca que a pedagogia do oprimido não é uma proposta para os outros, mas com os outros. O compromisso com os silenciados exige disposição para reconstruir a prática pedagógica, abandonando o autoritarismo e investindo em relações horizontais. O educador, nesse modelo, também se transforma ao escutar as histórias que lhe são confiadas.

Ao final, a superação da cultura do silêncio representa mais do que o acesso à fala: trata-se de uma reconstrução subjetiva e coletiva. Os sujeitos que aprendem a dizer sua palavra tornam-se agentes de sua história. A denúncia da opressão, sustentada pelo diálogo, inaugura o caminho da liberdade. Essa é uma das contribuições mais duradouras da pedagogia freiriana.

A DESUMANIZAÇÃO COMO EXPRESSÃO HISTÓRICA DA OPRESSÃO

A desumanização não é uma condição inerente ao ser humano. Trata-se de um processo histórico, que resulta de estruturas sociais marcadas pela desigualdade e pela

violência simbólica e material. A opressão, nesse sentido, não apenas limita o corpo, mas tenta anular a subjetividade e a capacidade de ação dos sujeitos (Freire, 1970).

Ao discutir a desumanização, Freire rompe com visões naturalizadas da inferioridade dos oprimidos. Ele sustenta que a negação da humanidade é uma construção das relações de dominação. Essa condição não define o sujeito oprimido, mas reflete o projeto dos opressores de manter o controle sobre corpos, saberes e territórios.

O educador brasileiro destaca que a condição de oprimido é marcada pela negação da vocação ontológica de “ser mais”. A humanidade, é processo inacabado, movimento de superação de condições impostas. A opressão bloqueia esse processo, fixando os sujeitos em posições de dependência e submissão. De acordo com o autor:

A desumanização, que não é uma vocação ontológica, mas uma realidade histórica dos homens submetidos à dominação dos seus opressores, que os transformam em ‘coisas’, a eles se opondo, é a distorção do ser mais (Freire, 1970, p. 42).

A imagem abaixo representa de forma esquemática, o processo de superação da cultura do silêncio por meio do diálogo, da recuperação da voz e da denúncia da opressão, conforme proposto por Freire.

Figura 4 - Processo de Emancipação na Pedagogia do Oprimido.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Freire (1970).

Esse processo de negação da humanidade se expressa, por exemplo, nas práticas educativas que desqualificam os saberes populares e impõem currículos descontextualizados. A pedagogia do oprimido propõe inverter essa lógica, reconhecendo os sujeitos como produtores de conhecimento e como agentes de transformação de sua própria realidade.

Freire argumenta que a humanização não pode ser um presente dado pelos opressores aos oprimidos. Trata-se de uma conquista coletiva, construída na luta e na ação pedagógica libertadora. Essa pedagogia é inseparável da ética, pois reconhece que todo processo formativo envolve escolhas e compromissos com a justiça social.

A desumanização não se sustenta apenas pela força, mas pelo consentimento forçado, forjado no medo, na ignorância e na internalização das ideologias opressoras (Gadotti, 2000). É nesse contexto que Freire propõe a conscientização como caminho para o reconhecimento da opressão e para a construção de novas formas de existência. “Enquanto ‘coisa’, o oprimido não pode cumprir sua vocação ontológica de ser sujeito. Só quando deixa de ser oprimido e, ao mesmo tempo, opressor de si mesmo, pode recuperar-se, refazer-se, humanizar-se” (Freire, 1970, p. 45).

De acordo com McLaren (2000), a pedagogia freiriana não busca uma compensação moral à opressão, mas a ruptura com a lógica que sustenta sua reprodução. A educação, nesse cenário, deve criar condições para que os sujeitos se reconheçam como históricos, inconclusos e capazes de se refazer em relação com os outros.

Freire (1970), compreende que os oprimidos, muitas vezes, reproduzem as práticas dos opressores, pois aprenderam a partir de modelos autoritários. A educação libertadora precisa romper esse ciclo, criando experiências formativas em que o diálogo, o afeto e a escuta sejam valores centrais na construção de relações mais horizontais.

Essa ruptura exige uma transformação radical na postura do educador, que deve abandonar seu papel tradicional de detentor exclusivo do saber para assumir uma atitude de humildade e aprendizagem mútua. Como destaca Freire, o verdadeiro diálogo educativo só ocorre quando educador e educando se reconhecem como sujeitos incompletos em permanente processo de formação. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma num espaço de co-investigação da realidade, onde os conhecimentos

científicos dialogam com os saberes populares, e onde a afetividade se torna ponte para a construção de um conhecimento verdadeiramente emancipatório.

A superação da desumanização exige mais do que mudanças individuais. É necessário que os contextos sociais, políticos e institucionais sejam também transformados. A educação, por meio da práxis, atua como instrumento coletivo na construção de uma nova ordem social mais justa e menos desigual.

Ao afirmar que “a revolução é feita com os homens e não para os homens” (Freire, 1970), o autor destaca que os sujeitos não podem ser tratados como instrumentos de projetos alheios. A humanização passa pela construção de espaços em que todos possam nomear o mundo, problematizá-lo e reconstruí-lo em comunhão.

A pedagogia do oprimido, ao denunciar a desumanização e afirmar a potência do ser humano, convida educadores e educandos a assumirem a tarefa ética de reconstruir o mundo. Essa proposta não se encerra em técnicas pedagógicas, mas propõe uma mudança profunda nas relações entre as pessoas e entre estas e a realidade (Mclaren, 2000).

PRÁXIS LIBERTADORA E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Freire (1970), compreende a práxis como um conceito central de sua pedagogia. Para ele, trata-se da união entre ação e reflexão, realizada de forma consciente e comprometida com a superação da opressão. A práxis não é uma atividade qualquer, mas aquela que busca transformar a realidade injusta por meio da atuação coletiva e crítica dos sujeitos.

Essa compreensão se distancia de práticas mecânicas e alienadas, que muitas vezes são confundidas com engajamento. A práxis exige intencionalidade, leitura do mundo e inserção concreta nas contradições sociais convidando o educando a atuar na realidade, e não apenas a interpretá-la ou adaptá-la (Gadotti, 2000).

No processo educativo, a práxis assume o papel de dinamizadora do aprendizado. A relação entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana dos educandos permite que o conhecimento seja construído com sentido e propósito. A escola, nesse modelo, torna-se espaço de elaboração coletiva de novos saberes e de fortalecimento de

vínculos com o território. Segundo o autor: “A práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Os homens não se fazem no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1970, p. 72).

Gadotti (2000) evidencia que essa ação-reflexão precisa estar ancorada na escuta e na problematização do cotidiano. O educador que atua com base na práxis não entrega respostas prontas, mas propõe perguntas que provoquem o pensamento e incentivem a autonomia. O processo de ensino-aprendizagem torna-se caminho de descoberta e compromisso coletivo.

Freire alerta para os riscos de uma ação sem reflexão, que pode reproduzir a lógica opressora. Da mesma forma, a reflexão sem ação se esvazia em discursos que não interferem na realidade.

A práxis se constrói no equilíbrio entre esses dois movimentos, criando um ciclo contínuo de problematização e intervenção social. “Transformar a realidade é o conteúdo histórico da práxis. Por isso, é na práxis que os homens se fazem verdadeiramente humanos. A práxis é condição para que haja liberdade” (Freire, 1970, p. 76).

A transformação proposta por Freire não ocorre de forma individualizada. A práxis demanda processos coletivos de conscientização, em que os sujeitos reconheçam as estruturas que os condicionam e atuem para superá-las. Esse processo requer diálogo, respeito e coragem ética para enfrentar contradições e conflitos (Gadotti, 2000).

Na experiência freiriana, o educador popular assume a função de mediador da práxis. Ele não conduz o processo de forma vertical, mas caminha junto aos educandos, identificando temas geradores que emergem das vivências do grupo. Esses temas orientam as discussões e conectam o saber escolar ao saber comunitário (Pontual, 2005).

Para Gadotti (200), a práxis libertadora se realiza em diferentes contextos: escolas, movimentos sociais, sindicatos, associações de bairro, entre outros. Em todos esses espaços, o objetivo é o mesmo: criar condições para que os sujeitos reconheçam sua agência e ajam para transformar o mundo. O conhecimento, nessa lógica, é sempre relacional e construído com base na escuta ativa.

Freire (1970) não reduz a práxis a uma metodologia, mas a entende como expressão ética e política de uma pedagogia comprometida com a liberdade. O ato de educar passa a ser um processo coletivo de criação de novos sentidos para a existência. Os sujeitos, ao se engajarem nesse processo, não apenas se informam, mas se transformam.

A educação libertadora, fundada na práxis, recusa o fatalismo e a naturalização das injustiças. Ela parte da esperança ativa, que reconhece a dor, mas aposta na possibilidade de criar novas formas de convivência. Ao propor essa prática pedagógica, Freire convida educadores e educandos a assumirem sua condição histórica e a reinventarem suas trajetórias.

A práxis, por fim, constitui o núcleo da pedagogia do oprimido (McLaren, 2000). Não como uma fórmula, mas como uma exigência ética de não pactuar com a opressão. Ao refletir e agir sobre o mundo, os sujeitos deixam de ser objetos da história para se tornarem coautores de uma nova realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da obra *Pedagogia do oprimido* permite compreender que o projeto educacional proposto por Paulo Freire não se limita a práticas pedagógicas inovadoras, mas propõe uma nova compreensão do ser humano em sua historicidade. Os conceitos-chave discutidos ao longo do capítulo – opressão, desumanização, conscientização e práxis – revelam uma pedagogia que parte da escuta, da denúncia e da ação transformadora, enraizada no compromisso ético com os que foram historicamente silenciados.

A educação, para Freire, não pode ser um instrumento de adaptação, mas um espaço de construção coletiva da liberdade. Ao rejeitar a neutralidade pedagógica, o autor exige do educador uma postura crítica diante das estruturas que mantêm a desigualdade. O processo educativo torna-se, assim, uma prática política, no sentido de convocar os sujeitos à participação ativa na transformação de suas condições de existência.

A noção de práxis mostra-se como um eixo estruturante da pedagogia freiriana. Não basta agir; é preciso refletir sobre essa ação. Não basta conhecer; é necessário fazer do conhecimento um caminho de emancipação. Essa tensão constante entre teoria e prática fortalece uma concepção de educação centrada no diálogo, no vínculo e na construção do inédito viável.

Há ainda um forte compromisso com a humanização dos sujeitos. Contra todas as formas de desumanização, Freire convoca educadores a reconhecerem o outro como sujeito histórico. Essa tarefa exige sensibilidade, coragem e disposição para caminhar junto. O educador não se coloca acima, mas ao lado daqueles com quem partilha o ato educativo.

Conclui-se, portanto, que os conceitos discutidos neste capítulo não compõem apenas uma base teórica, mas apontam caminhos para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. A pedagogia do oprimido permanece atual ao denunciar estruturas que mantêm a opressão e ao afirmar que a educação, quando realizada com escuta e coragem, pode ser semente de transformação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. São Paulo: Autêntica, 2021.
- PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (org.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis Editora, 2005. p. 37-58.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE

Sâmara Maria Braga Meneses¹⁰

Mário Sergio Nunes Rodrigues¹¹

Francisca Ivone da Silva Dourado¹²

Suely Christina de Sousa Miranda¹³

RESUMO: Este capítulo investiga as relações entre a educação popular freireana e os movimentos sociais no Brasil, demonstrando como esses espaços de luta se constituem em territórios pedagógicos fundamentais para a construção de uma prática educativa emancipatória. A partir do referencial teórico de Paulo Freire - especialmente suas obras "Pedagogia do Oprimido" (1970) e "Educação como Prática da Liberdade" (2000). A metodologia adotada combina análise bibliográfica utilizando uma abordagem qualitativa que privilegia a articulação entre teoria e prática. O estudo organiza-se em três eixos principais: 1) os fundamentos teóricos da educação popular; 2) as práticas pedagógicas em movimentos sociais; e 3) os sentidos políticos da educação na emancipação popular. Os resultados evidenciam que movimentos como o MST, ocupações urbanas e comunidades tradicionais desenvolvem processos educativos inovadores, onde o currículo emerge das necessidades concretas e da leitura crítica do mundo. A educação deixa de ser transmissão bancária para se tornar construção coletiva, como demonstram as escolas itinerantes do MST, as assembleias formativas em ocupações e os círculos de cultura em comunidades periféricas. A discussão destaca três aspectos centrais: primeiro, a educação popular como ato político que questiona estruturas opressoras; segundo, o movimento social como espaço privilegiado de produção de saberes; e terceiro, a práxis educativa como síntese entre reflexão e ação transformadora. Conclui-se que a pedagogia freireana, quando articulada aos movimentos sociais, potencializa sua dimensão libertadora, tornando-se ferramenta crucial na construção de projetos contra-hegemônicos e na formação de sujeitos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Movimentos sociais. Pedagogia freireana. Emancipação social.

INTRODUÇÃO

A educação popular, como concebida por Paulo Freire, nasce da prática coletiva e da escuta dos sujeitos que constroem suas trajetórias nas margens das estruturas

¹⁰Especialista em Gestão Escolar. Faculdade Terra Nordeste (FATENE).

¹¹Tecnologia em Gestão Ambiental. Instituto Federal do Ceará (IFCE).

¹²Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

¹³Especialista em Administração Escolar. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

tradicionais de poder. Freire não propõe uma técnica, mas um compromisso ético com os que vivem situações de opressão. O diálogo entre educação e movimentos sociais revela essa proposta pedagógica como força que rompe com a lógica verticalizada da escola e caminha junto às experiências de luta, resistência e reinvenção de modos de vida (Freire, 1970).

No Brasil, os movimentos sociais têm desempenhado papel central na criação de espaços formativos que partem da realidade vivida e da organização coletiva. As experiências nesses contextos revelam práticas pedagógicas que emergem do território e dos vínculos comunitários, abrindo caminhos para a construção de ações educativas conectadas com as demandas dos sujeitos envolvidos (Gohn, 2013). Tais práticas não seguem roteiros fixos e buscam promover relações horizontais entre educadores e educandos.

A pedagogia freireana rompe com o modelo bancário de educação e propõe uma relação em que todos têm o que ensinar e o que aprender. O saber não é transferido de um sujeito a outro, mas produzido no encontro, por meio da escuta ativa e da problematização da realidade. Esse princípio dialoga com a forma como os movimentos sociais organizam seus processos educativos: pela coletividade, pela convivência e pela construção partilhada de sentidos (Freire, 2000).

Gohn (2013) observa que os movimentos sociais produzem conhecimentos que não se restringem à academia ou à escola. São saberes nascidos da vida comum, das lutas cotidianas, da resistência aos processos de exclusão. Ao se aproximar dessas experiências, a educação popular se torna prática que reconhece as culturas locais, a diversidade de trajetórias e a produção autônoma de saberes e ações.

A ação pedagógica inspirada em Freire não se limita ao conteúdo escolar. Ela emerge da experiência concreta dos sujeitos e das necessidades que brotam das relações sociais. Gerhardt e Frantz (2019) evidenciam que os grupos populares, ao assumirem o papel de formadores, constroem processos pedagógicos que fortalecem a identidade coletiva e contribuem para a organização política de seus territórios.

Na pedagogia do oprimido, a educação parte da consciência da realidade e da disposição de transformá-la. Não se trata de adaptar os sujeitos à ordem existente, mas de engajá-los em processos de leitura crítica do mundo e ação transformadora (Freire,

1970). Ao se vincular aos movimentos sociais, a proposta freireana ganha corpo em práticas vivas, permeadas por tensões, negociações e reinvenções.

Brandão (1981) descreve que os grupos populares não seguem fórmulas, mas constroem suas trilhas educativas na medida em que vivem e refletem. A pedagogia do cotidiano, como a chama, se desenha nas festas, nos mutirões, nas assembleias e nos espaços de troca comunitária. A presença da educação popular nesses momentos reforça o caráter político do conhecimento e da prática formativa.

Ao falar da educação como prática da liberdade, Freire (2000) não se refere a um ideal abstrato. Trata-se de uma experiência situada, construída nos encontros e no compromisso com os que têm seus direitos negados. Nos movimentos sociais, essa prática é concreta: está no enfrentamento das ausências, na partilha do alimento, no trabalho coletivo e nas lutas por moradia, terra, água e dignidade.

A elaboração deste capítulo baseia-se em análise bibliográfica de textos fundantes da pedagogia freireana, especialmente as obras *Pedagogia do oprimido* (1970), *Educação como prática da liberdade* (2000) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Também foram consideradas produções de autores que pesquisam a interface entre educação popular e movimentos sociais, como Gohn (2013), Gerhardt e Frantz (2019), Brandão (1981) e Scocuglia (2000).

As obras foram organizadas a partir de núcleos temáticos que buscam compreender o papel da educação nos processos de mobilização popular. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com foco na articulação entre teoria e prática e na compreensão das experiências formativas nos territórios populares como expressões da pedagogia freireana.

O trabalho busca identificar como conceitos como diálogo, práxis, escuta e conscientização aparecem nas práticas dos movimentos sociais. Essa investigação não se propõe a esgotar a diversidade de experiências existentes, mas a refletir sobre a força transformadora da educação quando enraizada nas lutas coletivas.

O capítulo será organizado em três partes. A primeira tratará dos fundamentos freireanos da educação popular e sua aproximação com os movimentos sociais. A segunda apresentará experiências pedagógicas em espaços organizados coletivamente.

A terceira refletirá sobre os sentidos políticos da educação nos processos de emancipação construídos por meio da ação coletiva.

Ao reconhecer os movimentos sociais como espaços educativos, reafirma-se que a escola não é o único lugar onde o aprendizado ocorre. Comunidades, associações, ocupações urbanas e movimentos do campo são territórios de formação, onde o saber é gestado na prática e no conflito, no cuidado mútuo e na construção de projetos comuns.

A educação popular se constitui, assim, como prática que acompanha as formas de organização dos sujeitos populares. Ela é ação e reflexão, é palavra e escuta, é denúncia e anúncio, como diria Freire. E nos encontros com os movimentos sociais, ela se atualiza como força pedagógica que insiste na construção de um mundo menos injusto.

FUNDAMENTOS FREIREANOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A educação popular, conforme elaborada por Paulo Freire, não se confunde com uma prática pedagógica assistencialista. Ela parte da experiência concreta dos sujeitos e da escuta das contradições que atravessam seu cotidiano. Ao se vincular aos movimentos sociais, a pedagogia freireana encontra um campo fértil de atuação, já que ambos compartilham o compromisso com a transformação das estruturas excludentes da sociedade (Freire, 1970).

Freire (1970) compreende que a educação é um ato político e, como tal, está sempre implicada nas relações de poder. A neutralidade, frequentemente evocada em discursos educacionais, é, para ele, um engano. A escola e os demais espaços formativos são atravessados por escolhas ideológicas que precisam ser reconhecidas e enfrentadas. Nesse sentido, a educação popular representa uma tomada de posição.

O educador que se orienta por essa pedagogia não se coloca acima dos educandos, mas caminha junto com eles. A construção do conhecimento se dá no encontro, mediado pelo mundo e pela linguagem. Como lembra Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica acolher a cultura popular, as narrativas locais e as formas próprias de organizar o saber.

A pedagogia freireana está alicerçada na dialogicidade. Não se trata de um recurso metodológico, mas de uma ética da escuta e da partilha. No diálogo, todos se reconhecem como sujeitos históricos e capazes de intervir na realidade. Essa prática se torna central nos movimentos sociais, que constroem seus processos formativos em assembleias, rodas de conversa, círculos de cultura e outras formas coletivas de elaboração do saber.

Freire (1970) recusa a lógica da adaptação dos sujeitos às normas vigentes e propõe a construção do que chamou de “inédito viável”. Essa expressão designa as saídas possíveis dentro das condições concretas de opressão. A pedagogia do oprimido, assim, não prescreve uma direção única, mas estimula os sujeitos a formularem caminhos próprios, com base na leitura crítica do mundo.

O Quadro 1 apresenta os principais conceitos e fundamentos da pedagogia freireana em sua relação com os movimentos sociais, conforme discutido no trecho fornecido. São destacados os autores, conceitos centrais e suas contribuições para a compreensão da educação popular como prática emancipatória e política.

Quadro 1 – Educação Popular e Movimentos Sociais.

Autor(a)	Conceito Central	Contribuição para a Educação Popular
Paulo Freire (1970, 1996)	Educação como ato político, diálogo, inédito viável, práxis	Defende a educação como prática libertadora, fundamentada na escuta, no diálogo e na ação-reflexão. Relaciona a educação popular às lutas dos movimentos sociais e à construção coletiva do saber.
Carlos Rodrigues Brandão (1981)	Educação não institucionalizada	Destaca que os movimentos populares são espaços de produção de saber, com práticas que nascem da realidade e da ação coletiva.
Maria da Glória Gohn (2013)	Temas geradores	Aponta que os conteúdos da educação popular emergem da realidade social e política dos sujeitos, sendo construídos de forma coletiva.
Walter Omar Kohan (2021)	Escuta como ato de cuidado	Reflete sobre a escuta como prática ética que valoriza a produção de conhecimento dos sujeitos e rompe com a imposição de conteúdos.
Gerhardt & Frantz (2019)	Consciência política e solidariedade	Analisa o papel dos movimentos sociais como formadores de consciência crítica e fortalecedores dos vínculos comunitários.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na perspectiva freireana, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Isso significa que a experiência vivida pelos sujeitos é ponto de partida para a ação educativa. Nos movimentos sociais, essa leitura se dá nos acampamentos, nas ocupações, nas lutas por terra, moradia e reconhecimento. A escola, nesses contextos, passa a ser entendida como um direito que deve dialogar com as lutas em curso.

Os fundamentos da educação popular incluem a defesa da autonomia, da dignidade e da esperança. Freire (1996) escreve que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Nesse sentido, a educação que se constrói nos movimentos sociais é atravessada por afetos, conflitos e projetos coletivos.

Os movimentos populares tornam-se, então, espaços pedagógicos não institucionalizados, onde saberes são produzidos de forma coletiva. Brandão (1981) chama atenção para o fato de que esses grupos não seguem modelos predefinidos. Suas práticas nascem do cotidiano e da urgência da ação. Isso exige do educador uma escuta atenta e uma presença sensível.

Na educação popular, o conteúdo não é dado previamente. Ele emerge das necessidades, dos enfrentamentos e das perguntas que os sujeitos trazem. Gohn (2013) destaca que essa construção é parte de um processo político e formativo. Os temas geradores, conceito desenvolvido por Freire, são centrais nesse processo. Eles conectam os saberes escolares à experiência social e abrem espaço para discussões transformadoras.

Ao trabalhar com os temas geradores, os movimentos sociais transformam as contradições vividas em matéria-prima para a formação. A terra não é apenas objeto de disputa agrária, mas também campo de estudo sobre desigualdade, política, cultura e história. O mesmo ocorre com a moradia, com o trabalho, com o transporte. Tudo pode se tornar tema pedagógico.

A escuta é uma das chaves da prática freireana. Escutar, nesse contexto, não é apenas ouvir. É reconhecer o outro como sujeito, capaz de produzir conhecimento e interpretar sua realidade. Kohan (2021) analisa a escuta como ato de cuidado e afirma que ela rompe com a lógica da imposição de conteúdos, promovendo o encontro de saberes diversos.

Nas lutas coletivas, o conhecimento deixa de ser propriedade exclusiva da escola ou da universidade. A pedagogia freireana desloca o centro da formação e amplia os espaços de aprendizado. Gerhardt e Frantz (2019) apontam que os movimentos sociais atuam como formadores de consciência política, ao mesmo tempo em que fortalecem os vínculos comunitários e a solidariedade.

O conceito de práxis, central em Freire, articula ação e reflexão. Ele indica que a transformação da realidade só é possível quando há um movimento constante de interpretar o mundo e agir sobre ele. Essa dinâmica é visível nas práticas pedagógicas dos movimentos sociais, que não se encerram na teoria, mas buscam caminhos concretos de mudança.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1970, p. 47) escreve: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. O amor é ato de coragem, não de medo, é compromisso com os homens. Onde quer que exista um homem oprimido, o ato de amor está na luta por sua libertação”.

Essa passagem ilustra a base ética da pedagogia freireana e mostra como os movimentos sociais se constituem como expressões vivas dessa pedagogia. A luta por justiça social se torna, assim, também um exercício pedagógico.

A educação popular, articulada aos movimentos sociais, exige o reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano dos sujeitos. Ao transformar essas experiências em material formativo, amplia-se a capacidade de intervenção coletiva e se fortalece o compromisso com a construção de outras formas de convivência social.

Ao compreender os fundamentos da educação popular sob a ótica de Freire, torna-se possível perceber que essa proposta não se esgota em metodologias. Trata-se de um projeto ético-político que se realiza na vida partilhada, na luta coletiva e na crença de que educar é um ato de criação de mundos possíveis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EXPERIÊNCIAS DE MOBILIZAÇÃO COLETIVA

As experiências pedagógicas desenvolvidas em movimentos sociais revelam a presença concreta de práticas freireanas que articulam escuta, diálogo e ação. Em

acampamentos rurais, ocupações urbanas e comunidades tradicionais, observa-se que o processo educativo emerge das necessidades coletivas e da busca por emancipação.

As experiências pedagógicas desenvolvidas em movimentos sociais revelam a presença concreta de práticas freireanas que articulam escuta, diálogo e ação. Em acampamentos rurais, ocupações urbanas e comunidades tradicionais, observa-se que o processo educativo emerge das necessidades coletivas e da busca por emancipação.

Essa dinâmica dialógica, fundamentada na pedagogia crítica de Freire, transforma os espaços de luta em ambientes de aprendizagem mútua, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir das realidades vividas.

No contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, a educação é construída no interior dos acampamentos e assentamentos como parte da luta pela terra. As escolas itinerantes e os centros de formação retomam os princípios da educação popular ao transformar a realidade concreta em ponto de partida para o saber. Caldart (2004) descreve essas escolas como territórios pedagógicos marcados pela leitura crítica do mundo e pela organização coletiva do trabalho.

As práticas de alfabetização desenvolvidas nesses espaços seguem a tradição dos círculos de cultura, concebidos por Freire como ambientes em que a palavra é desdobrada a partir do cotidiano. Em vez de partir de conteúdos impostos, o processo formativo se inicia com a escuta dos temas geradores, ligados à vida comunitária, ao plantio, à água, à luta por moradia e justiça social.

Nessas experiências, o educador popular não se apresenta como dono do saber. Ele atua como parte do grupo, aprendendo junto com os demais. Essa proposição orienta a relação entre educador e educando nos movimentos sociais. O conhecimento nasce do encontro, da partilha de experiências e da problematização coletiva da realidade.

Figura 1 - Elementos da prática pedagógica nos movimentos sociais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em movimentos urbanos, como os que lutam por moradia, a pedagogia também se faz presente. A Ocupação Mauá, em São Paulo, ou o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), promovem assembleias, reuniões comunitárias e ações culturais como espaços formativos. Gohn (2013) aponta que essas práticas não seguem um currículo tradicional, mas mobilizam saberes diversos com base na luta cotidiana.

As ocupações de escolas por secundaristas em 2015 também foram palco de práticas pedagógicas inspiradas por Freire. Durante os dias de mobilização, os estudantes organizaram aulas públicas, debates e oficinas, construindo coletivamente novos significados para a escola. O protagonismo estudantil ganhou centralidade, e a experiência revelou o potencial formativo da resistência.

Essa reflexão sustenta as práticas que emergem nos movimentos sociais. O conhecimento não é abstrato, mas forjado na luta. Cada experiência de resistência, cada assembleia, cada construção coletiva é, também, uma oportunidade de aprender e ensinar.

As mulheres nos movimentos populares têm sido protagonistas na construção de uma pedagogia que considera o cuidado, a maternidade, o trabalho doméstico e a violência de gênero como temas geradores. A pedagogia feminista dialoga com Freire

ao propor uma leitura crítica da opressão a partir da experiência das mulheres e ao valorizar o coletivo como espaço de transformação.

Nas comunidades quilombolas e indígenas, práticas educativas são construídas com base nas tradições orais, na escuta dos mais velhos, nos rituais e nos modos próprios de compreender o mundo. Ao dialogar com esses saberes, a pedagogia freireana se amplia, acolhendo a diversidade como fundamento da formação.

A experiência do Projeto Axé, na Bahia, também exemplifica práticas freireanas. Voltado à educação de crianças e adolescentes em situação de rua, o projeto parte da escuta sensível das trajetórias de vida e propõe a arte como caminho pedagógico. As oficinas de música, capoeira e teatro tornam-se espaços de reconhecimento e reconstrução da identidade.

As práticas pedagógicas relatadas não ignoram os conflitos e as tensões presentes nos processos formativos. Pelo contrário, reconhecem o conflito como constitutivo da aprendizagem. McLaren (2000) aponta que a pedagogia crítica se alimenta da contradição para provocar deslocamentos e ampliar o campo do possível.

Nos mutirões de construção de moradias, nos grupos de economia solidária e nos fóruns de juventude, a pedagogia se expressa na ação concreta, nos afetos partilhados e na organização comunitária. Essas vivências formam sujeitos que não apenas aprendem, mas participam ativamente da produção de novos mundos.

Freire (1996) sustenta que ensinar exige humildade, o que implica reconhecer-se como inacabado e aberto à escuta. Essa postura rompe com a lógica vertical do ensino e dá lugar à horizontalidade das trocas. As experiências dos movimentos sociais evidenciam essa dinâmica ao colocar em diálogo diferentes formas de saber.

Em ambientes de repressão e criminalização, como os vividos por lideranças de movimentos populares, a educação se torna resistência. A formação política desses sujeitos não se dá apenas em cursos ou oficinas, mas no cotidiano da luta. O enfrentamento às violações de direitos torna-se, também, um processo pedagógico.

As práticas pedagógicas analisadas revelam que a pedagogia freireana não se restringe à escola, mas se enraíza na vida. Em cada ação coletiva, em cada assembleia,

em cada roda de conversa, estão presentes os elementos centrais da educação popular: diálogo, escuta, partilha, consciência crítica e práxis.

O educador popular, inserido nessas práticas, constrói sua atuação na confluência entre o compromisso ético e o pertencimento aos territórios. O conhecimento se dá na caminhada, e a pedagogia torna-se, assim, uma expressão do viver coletivo e da esperança organizada.

SENTIDOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO POPULAR

A pedagogia proposta por Paulo Freire insere a educação no campo da política, compreendendo que ensinar e aprender não se separam da transformação social. A sala de aula, os territórios e os espaços comunitários tornam-se campos de disputa, onde se trava o embate entre opressão e libertação. Nesse cenário, a ação pedagógica assume o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Essa concepção revolucionária da educação exige do educador uma postura radicalmente diferente da tradicional. Ele deixa de ser o "detentor do saber" para se tornar um mediador crítico, que problematiza a realidade junto com os educandos. Nesse processo, os conteúdos educativos deixam de ser abstratos e descontextualizados para emergirem das experiências concretas da comunidade, transformando-se em ferramentas de análise e ação sobre o mundo. A aprendizagem passa então a ser um ato político coletivo, onde educador e educandos, juntos, desvelam as contradições sociais e constroem caminhos para sua superação.

Freire (1970) constrói sua proposta a partir da denúncia das estruturas de dominação que moldam o cotidiano. Ele reconhece que a educação não é neutra: ou contribui para a manutenção do status quo, ou alimenta práticas transformadoras. Essa concepção desestabiliza a ideia de um saber desinteressado, descolado das relações de poder.

Para o autor todo ato educativo é, em essência, um ato político. Quando uma professora escolhe quais conteúdos ensinar, quando um livro didático decide quais vozes incluir ou silenciar, estão fazendo escolhas que reforçam ou questionam as

desigualdades existentes. O grande alerta de Freire (1970) é que a pretensa neutralidade da educação muitas vezes acaba servindo aos interesses dos grupos dominantes, pois mantém intactas as estruturas de poder. Por isso, sua pedagogia propõe uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que ensina a ler o mundo criticamente, desvendando os mecanismos de opressão que parecem naturais no dia a dia. Essa educação transformadora não se contenta em apenas informar - ela forma cidadãos capazes de reescrever coletivamente a história.

A dimensão política da pedagogia aparece, sobretudo, na convocação à tomada de consciência. A formação crítica exige que o sujeito identifique as marcas da opressão, reconheça sua posição no mundo e se disponha à transformação. A educação popular, nesse contexto, não visa apenas à informação, mas à formação de sujeitos históricos.

Nesse processo de conscientização, a educação popular freireana opera em três dimensões fundamentais: primeiro, desnaturaliza as desigualdades, mostrando que são construções históricas e não realidades imutáveis; segundo, fortalece a autoestima dos oprimidos, resgatando sua dignidade como sujeitos de saber e de direitos; e terceiro, estimula a organização coletiva para a ação transformadora. Por isso, a verdadeira alfabetização vai além das letras: é a capacitação política para "ler o mundo" e reescrevê-lo.

Freire (1970, p. 45) sustenta: “A pedagogia do oprimido, que deve ser elaborada com ele e não para ele, implica um processo pedagógico em que o conteúdo da educação se refira à realidade concreta de sua situação”. Diante disso, nota-se que o processo educativo, para ser libertador, precisa partir da vivência dos oprimidos e dialogar com os conflitos que os atravessam. Não se trata de oferecer soluções prontas, mas de construir saberes no confronto com a realidade.

Quadro 2 - Sentidos Políticos da Educação nos Processos de Emancipação Popular.

Autor(a)	Conceito Central	Contribuição para a Educação Popular
Paulo Freire (1970, 1992, 1996)	Educação como ato político, práxis, pedagogia da esperança	Apresenta a educação como instrumento de transformação, com base na consciência crítica, no diálogo e na ação coletiva. Destaca a não neutralidade da

		prática pedagógica e a esperança como engajamento político.
Peter McLaren (2000)	Pedagogia crítica e insurgência	Defende uma formação voltada à consciência das contradições sociais e à ação transformadora por parte dos sujeitos populares.
Moacir Gadotti (2000)	Práxis e compromisso social	Ressalta que a ação educativa deve estar vinculada ao compromisso com a transformação das condições sociais opressoras.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos movimentos sociais, a formação política é parte indissociável da organização coletiva. Assembleias, grupos de estudo, rodas de conversa e experiências culturais são também momentos pedagógicos, em que se constroem valores, vínculos e horizontes comuns. Essa dimensão formativa está presente na pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que articula estudo e militância.

A práxis, como categoria central da pedagogia freireana, exige a articulação entre reflexão e ação. Não há prática transformadora sem pensamento crítico, nem pensamento emancipador sem ação concreta. Gadotti (2000) observa que o ato educativo se efetiva quando há compromisso com a mudança das condições sociais que limitam a vida dos sujeitos.

A pedagogia da esperança, proposta por Freire (1992), não se confunde com otimismo ingênuo. Ela nasce da leitura crítica da realidade e da convicção de que a história é processo aberto. A esperança pedagógica implica engajamento ético e político, alimentado pela confiança no poder criador dos sujeitos populares.

Em espaços de vulnerabilização, a pedagogia freireana tem servido de fundamento para experiências que enfrentam a exclusão e abrem caminhos de dignidade. Seja em comunidades periféricas, seja em centros de privação de liberdade, a formação para a consciência crítica tem gerado novos modos de ver o mundo e de agir sobre ele.

Freire (1996) insiste na necessidade de que o educador não se isente das lutas sociais. Para ele, a neutralidade é ilusória e, muitas vezes, cúmplice da opressão. O educador popular precisa se posicionar, reconhecer o sentido histórico de sua prática e caminhar junto aos que lutam por justiça.

A dimensão coletiva da pedagogia se torna evidente quando os processos educativos são construídos em redes. Movimentos sociais, organizações comunitárias, sindicatos e universidades populares constroem práticas compartilhadas que desafiam o individualismo e produzem sentidos novos para a educação.

Nesses contextos, a linguagem deixa de ser instrumento de imposição e passa a ser veículo de diálogo. A palavra, na pedagogia freireana, é ação e reflexão, criação e transformação. Para Freire (1970, p. 109): “Dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”.

Essa concepção ressignifica o ato pedagógico como prática de liberdade. A linguagem passa a ser ferramenta de organização, denúncia e construção de novos projetos coletivos. Nessa perspectiva, a alfabetização de adultos - experiência pioneira de Freire - vai muito além da decodificação de letras e palavras. Ela se torna um ato político de apropriação da linguagem como instrumento de libertação. Quando os oprimidos aprendem a ler e escrever sua própria realidade, passam a "nomear o mundo" de forma crítica, rompendo com o silêncio histórico a que foram submetidos. Como afirma Freire, a leitura da palavra só se completa com a leitura do mundo, num processo contínuo de ação-reflexão que transforma tanto os sujeitos quanto sua realidade social.

A educação popular contribui para forjar sujeitos capazes de interpretar a história, nomear as opressões e atuar politicamente. Essa formação se dá na experiência concreta, onde os saberes se entrelaçam à luta cotidiana. McLaren (2000) destaca que a pedagogia crítica forma sujeitos insurgentes, atentos às contradições sociais.

O papel do educador popular, nesses processos, é o de mediador. Ele não conduz os caminhos, mas participa da caminhada, ajuda a formular perguntas e sustenta o diálogo. Essa atuação exige sensibilidade ética, compromisso político e abertura constante ao inacabamento de si e dos outros.

Os sentidos políticos da educação freireana estão atravessados pela noção de solidariedade. A formação coletiva não visa apenas ao crescimento individual, mas à reconstrução das relações sociais em bases mais justas. A prática educativa, assim compreendida, se transforma em ação de reconstrução do tecido social.

A pedagogia de Paulo Freire permanece como referência para experiências que desejam transformar a educação em campo de liberdade. Em tempos de negação de direitos e aprofundamento das desigualdades, sua obra convoca educadores e educandos a retomarem a palavra, o diálogo e a esperança como caminhos de reinvenção do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre educação popular e movimentos sociais revela uma pedagogia centrada na vida concreta dos sujeitos. Ao romper com modelos escolares baseados na hierarquia e na repetição, Paulo Freire abre caminhos para uma prática educativa comprometida com a transformação das estruturas sociais. A aprendizagem não se resume à aquisição de conteúdos, mas emerge da escuta, do diálogo e da ação coletiva.

O capítulo evidenciou que a educação proposta por Freire é atravessada por uma dimensão política que não pode ser dissociada do ato de ensinar. A neutralidade, frequentemente associada à prática pedagógica, é desconstituída quando se reconhece que todo ato educativo está inserido em um contexto de disputa. Nesse sentido, a escola, a comunidade e os espaços de formação se tornam campos de construção coletiva da liberdade.

As práticas educativas construídas nos territórios populares, nos movimentos sociais e em experiências autônomas mostram que o conhecimento pode ser um instrumento de libertação. A pedagogia freireana não oferece fórmulas, mas propõe uma atitude: a de quem busca caminhar junto, compartilhar perguntas, enfrentar contradições e construir alternativas. Nesse processo, a escuta, o vínculo e o cuidado com a palavra se tornam centrais.

A práxis, como síntese entre ação e reflexão, ocupa lugar fundamental na proposta de Freire. Ela permite que o processo formativo não seja alheio às contradições da realidade, mas que delas parta para construir novos horizontes. A formação crítica, ao mesmo tempo em que questiona as estruturas, afirma a potência dos sujeitos para intervir no mundo.

O legado de Paulo Freire permanece vivo na prática de educadores e educadoras que atuam em meio às lutas sociais. Seus escritos continuam sendo fonte de inspiração e instrumento de análise. Mais do que homenageá-lo, manter sua pedagogia em movimento significa afirmar que a educação popular segue como força ativa nos projetos de emancipação coletiva.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

GERHARDT, Milton César; FRANTZ, Walter. Educação popular e movimentos sociais: possibilidades de relações democráticas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 92-104, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46367>. Acesso em: 04 jul. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (org.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis Editora, 2005. p. 37-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO POPULAR NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: PERSPECTIVAS À LUZ DA TEORIA FREIREANA

Mário Sergio Nunes Rodrigues¹⁴

Sâmara Maria Braga Meneses¹⁵

Suely Christina de Sousa Miranda¹⁶

Francisca Ivone da Silva Dourado¹⁷

Elza Cristina Schramm Nogueira¹⁸

RESUMO: O presente capítulo analisa a presença da educação popular em espaços não escolares, evidenciando como práticas formativas se articulam a partir do cotidiano, dos territórios e das lutas sociais. Fundamentado nas obras de Paulo Freire, Brandão, Stotz, Caldart, Gohn, Herkenhoff, Celeste, Tardelli e Campos, o texto adota como metodologia a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, orientada pela leitura crítica das contribuições teóricas desses autores. O objetivo é compreender de que maneira práticas educativas emancipatórias se estruturam fora dos sistemas formais, atuando como estratégias de formação política, cultural e social. A análise percorre experiências em comunidades, movimentos sociais rurais e urbanos, territórios populares e espaços vinculados à saúde coletiva. Evidencia-se que a educação popular nesses contextos não dissocia teoria e prática, prioriza o diálogo e valoriza os saberes dos sujeitos historicamente marginalizados. As práticas pedagógicas observadas desafiam o modelo escolar tradicional ao propor currículos abertos, metodologias participativas e o reconhecimento das linguagens artísticas, afetivas e comunitárias como componentes da formação. Entre os principais resultados, destaca-se a centralidade do vínculo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento. A educação emerge como prática política enraizada nos territórios e nas relações sociais. As considerações finais reforçam que a pedagogia freireana se renova a cada encontro educativo e que os espaços não escolares seguem sendo lugares fecundos de resistência, solidariedade e invenção de outros mundos possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Territórios. Movimentos sociais; Práticas pedagógicas.

¹⁴Tecnologia em Gestão Ambiental. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: mario.nunes@uece.br.

¹⁵Especialista em Gestão Escolar. Faculdade Terra Nordeste (FATENE).

¹⁶Especialista em Administração Escolar. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

¹⁷Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

¹⁸Pós-Graduada em Gestão Escolar (Especialização Lato Sensu). Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

INTRODUÇÃO

A educação popular não se restringe às salas de aula formais. Desde sua origem, ela se constituiu como prática inserida em contextos comunitários, movimentos sociais, ações pastorais e experiências coletivas de resistência. Paulo Freire abriu caminho para pensar a formação a partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo o cotidiano como espaço pedagógico legítimo. Essa ampliação do campo educativo tem impacto direto na forma como se concebem as práticas formativas, seus conteúdos e finalidades.

Nas experiências fora da escola, o território ganha centralidade como lugar de produção de saberes e articulação das relações sociais. A vida do dia a dia, com seus conflitos e possibilidades, é a base onde a prática educativa se constrói. Segundo Brandão (2007), a educação popular acontece nas ruas, nos sindicatos, nos campos, nos bairros, nas associações de moradores, nos grupos de jovens, nos mutirões das favelas e nas vivências comunitárias. Ela surge a partir das demandas e realidades concretas das pessoas.

A centralidade do território evidencia a importância do vínculo entre educadores e comunidades. Não se trata de levar conhecimento de fora, mas de construir junto. Essa construção exige escuta, afeto e partilha. Segundo Stotz (2009), os territórios não são apenas espaços físicos, mas também simbólicos, afetivos e políticos, e a educação popular desencadeia práticas que se constituem em resistência ao sofrimento e negação da vida.

A educação popular em saúde é uma das áreas que mais tem se desenvolvido nos contextos não escolares. Campos (2009) defende que as ações de saúde, quando articuladas com práticas educativas críticas, podem contribuir para a ampliação da autonomia dos sujeitos e da construção de uma cidadania ativa, especialmente nos territórios vulnerabilizados. Nesses espaços, o saber técnico se encontra com os saberes locais, gerando processos formativos potentes.

As comunidades urbanas e rurais são cenários de experiências educativas marcadas pela autogestão e pelo protagonismo coletivo. Caldart (2004), ao analisar a pedagogia do Movimento Sem Terra, evidencia como a prática educativa nasce do cotidiano da luta e da necessidade de organizar a vida. Para a autora, a prática educativa

no MST tem início nas ações coletivas dos acampamentos e assentamentos, onde a vida em comum exige processos constantes de reflexão, negociação e tomada de decisões.

Essa concepção de educação rompe com a ideia de que só se aprende em espaços institucionalizados. Como destaca Gohn (2010), a educação popular é parte da educação não formal e contribui para a formação política dos sujeitos, mesmo que ocorra fora das estruturas tradicionais. Nas organizações sociais, grupos culturais, igrejas e movimentos, constroem-se valores, atitudes e conhecimentos fundamentais para a participação social.

Ao reconhecer os espaços não escolares como ambientes educativos legítimos, rompe-se com a hierarquia entre saberes eruditos e populares. Essa ruptura não elimina tensões, mas abre espaço para a criação de metodologias próprias, baseadas no diálogo, na experiência e na escuta ativa. Herkenhoff (2004) aponta que a cidadania se aprende na prática cotidiana, em ações que envolvem partilha, corresponsabilidade e ética comunitária.

A educação popular nesses espaços é marcada pela construção coletiva do conhecimento. Em vez de conteúdos previamente definidos, o processo parte das perguntas que surgem na convivência e nos enfrentamentos cotidianos. Celeste (2011), ressalta que a problematização da realidade vivida pelos sujeitos constitui a matéria-prima das práticas educativas que se desenvolvem nas comunidades.

As práticas educativas fora da escola são fundamentadas em laços de solidariedade e pertencimento, transformando a educação em um processo coletivo. Segundo Tardelli (2018), a formação cidadã surge de ações compartilhadas em comunidades urbanas, enquanto a abordagem freireana destaca o diálogo como essencial, exigindo que o educador construa significado sem imposição. Essas experiências geram novas formas de conhecimento, articulando-se com teorias clássicas sem perder sua singularidade, promovendo uma educação engajada na transformação social.

O estudo se baseia em análise bibliográfica de Paulo Freire e outros autores que investigam a educação popular em contextos não escolares, como movimentos sociais e comunidades urbanas e rurais. A seleção das fontes priorizou a atualidade, relevância

acadêmica e alinhamento com os princípios freireanos, destacando a educação como ferramenta de ação coletiva e justiça social.

O COTIDIANO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O cotidiano, muitas vezes invisibilizado pelas estruturas formais da educação, constitui-se como um território fecundo para a construção de saberes. Na pedagogia freireana, as experiências vividas pelos sujeitos são ponto de partida para o processo educativo. A realidade concreta, com suas contradições, é compreendida como solo formativo, onde os sujeitos interpretam, resistem e atuam (Freire, 1996).

Carlos Rodrigues Brandão (2007) defende que a educação popular não se restringe a um espaço determinado, mas se desdobra nas práticas do cotidiano, nos vínculos comunitários, nos mutirões, nas conversas de vizinhança e nas lutas sociais. Ao reconhecer o saber que nasce da vida, reconfigura-se a ideia de currículo, deslocando-se da centralidade dos conteúdos prontos para uma pedagogia dos encontros.

A noção de leitura do mundo, trabalhada por Freire (1989), sustenta a ideia de que toda prática educativa deve partir da realidade dos sujeitos. Não se trata de simplesmente inserir temas cotidianos na sala de aula, mas de tomar o cotidiano como espaço-tempo de reflexão e de ação coletiva. Nesse processo, o educador é convocado a escutar e a dialogar.

Para Gohn (2010), a educação não formal que emerge de práticas comunitárias e experiências sociais possibilita a formação de sujeitos críticos e engajados. Essas experiências formativas criam laços, fortalecem identidades coletivas e promovem a participação social. O cotidiano, nesse sentido, é vivido como um campo de aprendizagem e ação.

Tardelli (2018), ao analisar práticas educativas em comunidades urbanas, destaca que o cotidiano se revela como lugar de elaboração de sentidos e valores. A formação se dá nos espaços em que se constrói a vida comum, como cozinhas comunitárias, hortas coletivas, encontros culturais e assembleias populares.

A pedagogia do cotidiano exige sensibilidade para perceber os gestos, rituais e práticas que configuram a vida em comunidade. Brandão (2007) afirma que não há

ensino mais sério, mais radical e mais transformador do que aquele que se dá no processo do viver coletivo, onde as lições não se separam da vida e da luta. Nesse sentido, educar é partilhar mundos.

Na perspectiva de Herkenhoff (2004), a cidadania se forja em práticas sociais concretas, como o exercício da solidariedade, da escuta, da convivência e da organização. Esses gestos, muitas vezes naturalizados no cotidiano, assumem uma dimensão pedagógica quando reconhecidos como parte do processo de formação política dos sujeitos.

Freire (1996) aponta que a prática educativa exige coragem para que se continue a lutar com os outros, na tentativa de refazer o mundo. A luta cotidiana dos sujeitos populares, ao buscar melhores condições de vida, abriga em si saberes pedagógicos que não se encerram em um conteúdo, mas se expressam em ações.

Stotz (2009), em sua análise sobre educação popular em saúde, mostra como o cotidiano dos territórios periféricos é atravessado por saberes ligados ao cuidado, ao corpo e ao território. Essas práticas educativas, realizadas em casas, praças, centros comunitários ou nas próprias unidades de saúde, revelam o cotidiano como lugar de resistência e invenção.

Nesse contexto, o educador popular atua como mediador entre saberes acadêmicos e saberes populares. Sua escuta atenta e sua presença ética o tornam agente de articulação entre o vivido e o construído coletivamente. A mediação não é neutra, mas comprometida com a transformação da realidade (Campos, 2009).

Em experiências ligadas a movimentos de base, como pastorais, sindicatos e grupos comunitários, o cotidiano aparece como motor da formação. Caldart (2004), ao refletir sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra, observa que o campo se transforma em espaço de formação quando o trabalho, a cultura e a política se tornam dimensões educativas. Para Caldart (2004, p. 127): “A terra e o território são, ao mesmo tempo, meio de sobrevivência e lugar de produção de identidade. O cotidiano da luta camponesa educa, forma, recria sujeitos.”

Essa compreensão amplia a ideia de escola, transbordando seus muros e reconhecendo que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem também nos trajetos,

nas assembleias, nos mutirões e nos momentos de convivência cotidiana. A escola deixa de ser o único espaço legítimo da educação.

Quadro 1 - O Cotidiano como Espaço de Formação.

Autor(a)	Ideia Central	Contribuição para a Pedagogia do Cotidiano
Paulo Freire (1989, 1996)	O cotidiano é ponto de partida para a educação; a leitura do mundo precede a leitura da palavra.	Educação como prática libertadora e dialógica; exige escuta, coragem e ação coletiva para transformar a realidade.
Carlos Rodrigues Brandão (2007)	Educação popular ocorre nas práticas do cotidiano, como mutirões e lutas sociais.	Reconfigura o currículo tradicional; valoriza os saberes que nascem da vida e da convivência.
Gohn (2010)	Educação não formal promove sujeitos críticos e engajados.	O cotidiano é espaço de formação política e fortalecimento da identidade coletiva.
Tardelli (2018)	O cotidiano urbano é lugar de construção de sentidos e valores.	Formação ocorre em espaços comuns, como hortas e encontros culturais; educação acontece no viver diário.
Herkenhoff (2004)	Cidadania se forma nas práticas sociais cotidianas.	Gestos comuns como escuta e solidariedade têm valor formativo e político.
Stotz (2009)	Saberes da saúde popular emergem dos territórios periféricos.	O cotidiano é espaço de resistência, cuidado e invenção; saúde como prática educativa comunitária.
Campos (2009)	O educador popular media saberes acadêmicos e populares.	O educador deve agir eticamente, com escuta ativa, comprometido com a transformação social.
Caldart (2004)	No MST, o cotidiano do campo é formativo.	A luta camponesa educa; a terra é meio de sobrevivência e formação de identidade.
Celeste (2011)	Práticas educativas comunitárias são circulares, baseadas em troca e cuidado.	Saberes locais e coletivos ganham centralidade; a aprendizagem ocorre por meio de relações, memórias e práticas compartilhadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Brandão (2007), a educação popular recusa a lógica da segmentação entre teoria e prática, e isso fica evidente no cotidiano. Aprender a cozinhar coletivamente, a se organizar para reivindicar direitos, a celebrar festas tradicionais e a cuidar do território são experiências formativas que produzem conhecimento.

Celeste (2011) reforça essa ideia ao destacar que as práticas educativas comunitárias fortalecem os vínculos sociais, funcionando tanto como processos de cuidado quanto de construção de saberes locais. Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de forma vertical, mas circular, baseada na partilha e na troca. Esses saberes cotidianos, longe de seguirem uma lógica fragmentada ou disciplinar, manifestam-se em redes de relações, práticas simbólicas e memórias coletivas. Ao reconhecê-los, a educação popular não apenas legitima as experiências dos sujeitos, mas também valoriza suas formas próprias de interpretar o mundo.

Diante do exposto, ao tomar o cotidiano como espaço de formação, a pedagogia freireana reafirma o valor da escuta, do vínculo e da ação coletiva como princípios educativos. Essa pedagogia parte da vida para construir outros modos de vida, em que o saber esteja em constante diálogo com a experiência.

TERRITÓRIOS, SABERES E COMUNIDADES

O território, na perspectiva da educação popular, não se reduz a uma delimitação geográfica, mas é compreendido como espaço simbólico, político e afetivo onde os sujeitos constroem identidades e vínculos. A relação com o lugar assume um papel formativo, pois envolve práticas, histórias e disputas por reconhecimento. Segundo Herkenhoff (2004), o território abriga saberes que emergem da experiência concreta das populações e que não podem ser ignorados pelos processos educativos.

Freire (1996) propõe que os educadores atuem com atenção às realidades locais, construindo o currículo a partir dos saberes que os sujeitos carregam de suas vivências. Essa escuta do território possibilita que o processo educativo esteja enraizado na cultura e na história da comunidade. Ao invés de impor conteúdos descolados da realidade, o educador popular busca reconhecer e dialogar com os conhecimentos que circulam nos espaços sociais.

De acordo com Caldart (2004), os territórios são atravessados por memórias coletivas, práticas de resistência e redes de solidariedade. A pedagogia do Movimento Sem Terra, por exemplo, toma o território como base material e simbólica para a construção de uma escola do campo, que respeita os tempos da vida rural e valoriza os saberes agrícolas, culturais e políticos da comunidade camponesa.

Nas experiências de educação popular em saúde, o território é o ponto de partida para ações pedagógicas. Stotz (2009) destaca que o reconhecimento das condições de vida dos sujeitos, sua forma de habitar o espaço e as redes de cuidado que constroem são elementos fundamentais para pensar práticas formativas ligadas à promoção da saúde coletiva. O território se torna, assim, cenário e agente do processo educativo.

A escola, quando inserida no território de forma dialógica, pode se tornar parte da comunidade e não um ente separado dela. Para Celeste (2011), os projetos educativos que respeitam a cultura local e envolvem a comunidade nos processos decisórios tendem a gerar vínculos mais fortes entre educadores, estudantes e famílias. O saber escolar deixa de ser um corpo estranho e passa a dialogar com os saberes da vida.

Essa concepção de território exige que o educador desenvolva uma postura de escuta e implicação. Campos (2009) aponta que atuar no território pressupõe uma ética do cuidado, em que o educador esteja disposto a construir laços, respeitar dinâmicas locais e abrir-se à construção coletiva do conhecimento. É nesse movimento que o saber se transforma em experiência partilhada.

Ao trabalhar com comunidades indígenas, quilombolas ou ribeirinhas, por exemplo, o reconhecimento do território implica o respeito a modos próprios de organização, linguagem e relação com a natureza. A educação popular se fortalece quando considera essas formas de existência como legítimas e produtivas.

A pedagogia freireana, ao se vincular à realidade territorial, convida o educador a desconstruir a ideia de neutralidade do saber. A prática educativa ganha densidade quando está situada em uma comunidade concreta, marcada por relações de poder, desigualdades e resistências. Nesse sentido, o território é também campo de disputa simbólica e material.

Gohn (2010) observa que os movimentos sociais ocupam os territórios não apenas como espaço físico, mas como lugar de formação política. Ao organizar ações de base, como mutirões, rodas de conversa, alfabetizações ou campanhas de conscientização, os movimentos ampliam os espaços de educação popular e reafirmam o direito dos sujeitos à produção e circulação de saberes.

Na prática, os territórios se constituem como mapas vivos, nos quais os sujeitos desenham suas trajetórias, afetos e práticas educativas. Tardelli (2018) demonstra que a

cartografia social tem sido uma metodologia potente para visibilizar as narrativas dos sujeitos sobre seu espaço, permitindo que o território se torne objeto de reflexão e ação pedagógica.

Brandão (2007) reforça que o educador deve se aproximar do território como quem se aproxima de um texto. Ler o território, nesse sentido, implica reconhecer seus signos, silêncios, contradições e potências. É um exercício de escuta ativa e de decodificação das práticas sociais que ali se desenvolvem. Essa leitura transforma o educador em pesquisador do mundo vivido.

Nos territórios urbanos marcados pela exclusão, a educação popular pode fomentar práticas de ressignificação do espaço. Grupos culturais, centros comunitários, igrejas de base e coletivos artísticos atuam como polos formativos que desafiam o abandono estatal e criam possibilidades de pertencimento. A educação que se conecta com esses processos se fortalece como prática social.

A escola que dialoga com o território contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com sua comunidade. Quando estudantes são convidados a investigar problemas do bairro, entrevistar moradores ou desenvolver projetos que respondam a necessidades locais, constroem-se pontes entre o saber acadêmico e a experiência cotidiana.

O educador popular, nessa abordagem, não leva respostas prontas ao território, mas perguntas abertas. Sua presença se configura como um convite à reflexão coletiva sobre a vida, o espaço e o futuro comum. Como defende Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes que os educandos carregam, o que pressupõe reconhecer que o território é fonte de conhecimento.

Nota-se que a relação entre território, saber e comunidade reafirma o princípio ético da educação popular: partir da realidade para construir outros modos de existência. Ao assumir o território como espaço formativo, a prática educativa se torna um processo de enraizamento, pertencimento e transformação.

EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE COLETIVA

As conexões entre educação popular e saúde coletiva no Brasil representam um dos campos mais férteis da pedagogia crítica. Ao considerar o território como espaço pedagógico e o corpo como expressão da vida social, essa articulação busca superar modelos biomédicos e individualizantes de cuidado. Stotz (2009) propõe que práticas pedagógicas em saúde devem ser construídas junto às comunidades, partindo de seus modos de vida, suas necessidades e seus saberes cotidianos.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS), instituída pelo Ministério da Saúde em 2013, consolida esse diálogo e reconhece o protagonismo popular nas ações de promoção, prevenção e atenção à saúde. Como destaca Campos (2009), o processo educativo nesse campo deve valorizar o saber comunitário, criar vínculos solidários e fomentar a autonomia dos sujeitos frente às instituições sanitárias.

Freire (1989) oferece bases teóricas para pensar essa prática pedagógica como caminho de emancipação. De acordo com a sua visão, a educação verdadeira é aquela que se faz com o educando, reconhecendo-o como sujeito da construção do saber”. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de intervenção, no qual os profissionais da saúde detêm o conhecimento e os demais são apenas receptores.

Nos processos formativos com agentes comunitários de saúde, é possível observar o impacto dessa abordagem freireana. Segundo Herkenhoff (2004), as rodas de conversa, os grupos de escuta e os mutirões educativos possibilitam que o cuidado se dê a partir de uma escuta ativa, acolhedora e horizontal. A prática educativa, nesse sentido, é inseparável do vínculo afetivo e do compromisso político.

Para Stotz (2009) o território é o lugar da produção da vida, da reprodução social e das práticas de saúde. Esse entendimento permite que as ações educativas levem em conta não apenas o adoecimento, mas as condições sociais que o determinam. A partir dessa lente, a saúde deixa de ser apenas um problema clínico e se torna um tema político, ético e cultural.

A atuação nos territórios exige sensibilidade para as tensões e desigualdades que marcam os processos de cuidado. Caldart (2004) lembra que não há prática educativa neutra: toda ação formativa está inserida em um projeto de sociedade. No caso da saúde,

a educação popular busca afirmar o direito coletivo à vida digna, à informação acessível e à construção de práticas comunitárias de autocuidado.

Nas experiências de educação em saúde com populações vulnerabilizadas, como pessoas em situação de rua ou usuários de saúde mental, a escuta ativa e a construção de vínculos tornam-se eixos centrais. Kohan (2021) reforça que a escuta, para Freire, é ato político e pedagógico: escutar o outro é reconhecê-lo como sujeito capaz de produzir sentidos sobre o mundo e sobre si.

Os encontros educativos nesse campo não seguem roteiros fixos. Ao contrário, são construídos a partir da experiência vivida e da problematização coletiva da realidade. Celeste (2011) aponta que, nesses espaços, o saber técnico se encontra com o saber popular, e ambos se transformam. Essa transformação exige abertura, humildade e disposição para o diálogo intercultural.

O agente comunitário, nesse processo, deixa de ser um mero executor de tarefas e se torna educador popular. Sua vivência no território o habilita a articular conhecimentos científicos e experiências de vida, tornando-se ponte entre o sistema de saúde e as comunidades. Como destaca Brandão (2007), o educador popular é aquele que transforma sua prática em ato político de partilha e escuta.

A produção de materiais educativos no campo da saúde também se beneficia da abordagem freireana. Em vez de cartilhas impositivas ou panfletos verticalizados, a educação popular propõe processos de criação coletiva, onde imagens, palavras e símbolos partem da experiência das pessoas. Tardelli (2018) aponta que a pedagogia visual é uma ferramenta potente nesse processo, pois favorece a mediação simbólica e o reconhecimento mútuo.

A PNEPS valoriza essas práticas ao estabelecer como princípios o diálogo, a amorosidade, a problematização e a construção compartilhada do saber. Campos (2009) entende que essa política não é apenas um conjunto de diretrizes, mas um campo de disputa por outro modo de cuidar. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico para a efetivação dos direitos sociais.

A saúde coletiva e a educação popular compartilham o compromisso com a vida em sua integralidade. Não se trata apenas de ensinar formas de prevenir doenças, mas de construir processos formativos que fortaleçam o protagonismo dos sujeitos. Nos

serviços públicos de saúde, a inserção da educação popular requer mudanças na lógica institucional. Gohn (2010) aponta que há resistências à horizontalidade, ao tempo da escuta e à valorização do saber popular. Contudo, onde esses princípios se consolidam, observa-se maior adesão das comunidades, redução de barreiras culturais e ampliação do cuidado.

As experiências de educação popular em saúde não seguem modelos prontos. Elas brotam da escuta, do encontro e da necessidade coletiva. São experiências construídas no chão da vida, nos quintais, nos postos de saúde, nos abrigos e nas feiras populares. Esse caminho exige coragem para reinventar o cuidado, coragem para reconhecer a dor do outro e para construir pontes entre mundos distintos. A educação popular, ao dialogar com a saúde coletiva, contribui para tecer redes de solidariedade, fortalecer os vínculos comunitários e afirmar o direito à vida em todas as suas expressões.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTOS RURAIS E URBANOS

As práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais rurais e urbanos revelam o enraizamento da educação popular em lutas concretas por justiça social. Esses espaços formativos não se restringem à escolarização, mas constituem processos contínuos de construção coletiva de saberes. Brandão (2002) observa que educar nesses contextos é partilhar sentidos, construir pertencimento e ampliar a capacidade de intervenção no mundo.

Nos movimentos rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação está entrelaçada à luta pela terra e pela dignidade. Caldart (2004) aponta que o processo formativo nas escolas do campo parte da realidade do território, articulando saberes científicos, populares e políticos. Essa prática rompe com o modelo escolar urbano e eurocentrado, construindo uma pedagogia enraizada na vida camponesa.

As escolas do campo criadas a partir da luta social não se limitam a adaptar conteúdos ao meio rural, mas propõem uma nova concepção de educação. Essa concepção reconhece o tempo da roça, o calendário das colheitas e a relação com a natureza como dimensões educativas. Arroyo (2007) sustenta que a pedagogia do

campo se constrói no enfrentamento das exclusões históricas sofridas pelas populações rurais.

Nos contextos urbanos, os movimentos populares também assumem a educação como dimensão estratégica. Ocupações urbanas, centros culturais periféricos e coletivos autônomos criam espaços formativos voltados à autonomia, ao cuidado comunitário e à afirmação identitária. Gohn (2010) destaca que essas práticas tensionam a estrutura educacional tradicional ao valorizar saberes invisibilizados e modos alternativos de ensinar e aprender.

As metodologias utilizadas nesses movimentos priorizam a escuta, o diálogo e a participação ativa. Inspiradas em Paulo Freire, essas práticas pedagógicas recusam a lógica transmissiva e vertical. O educador atua como mediador do processo, e não como portador exclusivo do saber. Como ressalta Freire (1970, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Figura 1 – Dimensões educativas nos movimentos sociais rurais e urbanos



Fonte: Elaborado pelos autores.

A pedagogia dos movimentos populares valoriza a construção de narrativas próprias, que confrontam estigmas e violências simbólicas. Ao narrar suas histórias, os sujeitos reafirmam suas existências e redesenham os sentidos da educação. Herkenhoff (2004) compreende as práticas educativas emancipatórias como processos em que o sujeito é produtor de conhecimento e agente de transformação.

A auto-organização dos territórios populares permite a criação de currículos que respondem às demandas concretas da comunidade. Esses currículos não são documentos prontos, mas pactos coletivos de aprendizagem. Celeste (2011) indica que a construção do conhecimento nesses espaços desafia as hierarquias tradicionais e amplia o campo epistemológico da educação.

A espiritualidade, a ancestralidade e a solidariedade são dimensões presentes nas práticas educativas dos movimentos. Esses elementos, geralmente ignorados pela escola tradicional, aparecem como fundamentos da formação integral dos sujeitos. Streck (2008) defende que a educação popular articula razão, emoção e corporeidade como partes inseparáveis do processo educativo.

As práticas desenvolvidas nos movimentos dialogam diretamente com a luta por direitos e reconhecimento. Em comunidades periféricas, cursos livres, bibliotecas comunitárias e redes de apoio funcionam como espaços de resistência pedagógica. Gohn (2010) observa que essas experiências desafiam o monopólio estatal da educação e afirmam a potência da sociedade civil organizada.

O compromisso político que orienta essas práticas está ancorado na luta coletiva e no bem comum. A educação, nesses contextos, não é neutra, mas ferramenta de denúncia e de construção de novos projetos de vida. Como propõe Freire (1989, p. 45), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A pedagogia freireana presente nos movimentos rurais e urbanos não é homogênea, mas compartilhada em seus princípios éticos e políticos. O respeito à autonomia dos sujeitos, o diálogo com os saberes locais e a valorização da cultura popular atravessam essas experiências formativas como práticas de liberdade.

A diversidade das práticas educativas dos movimentos mostra que a educação popular não se fecha em modelos fixos. Cada território, cada coletivo e cada demanda

social dá forma a pedagogias próprias, construídas na escuta e no enfrentamento das contradições. Essa pluralidade fortalece a educação como ação situada e transformadora.

Os educadores populares enfrentam adversidades constantes: ausência de financiamento, repressão estatal, precariedade de infraestrutura. Ainda assim, é na solidariedade e na partilha que constroem práticas pedagógicas que resistem ao apagamento e reafirmam a potência da educação como bem coletivo.

A educação popular em contextos de luta propõe uma revalorização do cotidiano como espaço formativo. As ruas, os assentamentos e os becos tornam-se salas de aula vivas, onde o saber circula, se reinventa e se fortalece na resistência. Essa pedagogia cotidiana rompe as fronteiras entre o formal e o informal.

Em tempos de intensificação das desigualdades, as práticas educativas dos movimentos sociais rurais e urbanos permanecem como faróis de reinvenção coletiva. Inspiradas por Paulo Freire, essas ações reafirmam que a educação pode ser um ato de coragem, de cuidado e de transformação partilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do cotidiano como espaço educativo revela a potência de práticas que emergem da vida concreta e das lutas populares. Nas experiências analisadas, a educação se apresenta como parte inseparável da construção da dignidade, da autonomia e da participação. Ao romper com os limites da escola tradicional, essas práticas demonstram que ensinar e aprender são atos profundamente enraizados no viver coletivo.

A interlocução entre os saberes locais e a reflexão crítica promove a formação de sujeitos implicados na transformação de seus territórios. O diálogo, princípio fundante da pedagogia freireana, aparece como motor de experiências que conectam conhecimento e ação. Em vez de reproduzir conteúdos prontos, os espaços não escolares abrem margem para a criação de sentidos compartilhados e estratégias de enfrentamento das injustiças sociais.

Nos movimentos rurais e urbanos, a educação popular assume uma forma viva, forjada no enfrentamento cotidiano das exclusões. As metodologias participativas, a escuta ativa e o reconhecimento da pluralidade cultural afirmam uma pedagogia do vínculo e da resistência. Essa pedagogia, longe de ser homogênea, se constrói no entrelaçamento entre história, território e desejo de mudança.

Ao expandir as fronteiras da educação para além da sala de aula, os sujeitos envolvidos nas práticas populares criam novos caminhos para o aprender. Caminhos que consideram os tempos da comunidade, os saberes invisibilizados, as linguagens da arte, da oralidade e da luta. São experiências que desafiam o modelo hegemônico e reafirmam o direito de todos à produção do conhecimento.

As práticas analisadas apontam que a educação popular, quando situada nos territórios da luta, mantém viva a proposta de uma pedagogia libertadora. Elas atualizam o legado de Paulo Freire ao reconhecer a educação como práxis, como encontro ético entre sujeitos que se fazem no mundo e com o mundo. Nesses espaços, a esperança não é utopia vazia, mas gesto cotidiano de reinvenção e resistência.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **A saúde pública e a defesa da vida**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CELESTE, Silvio Luiz. Educação popular e saúde: práticas educativas em comunidades. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 1053–1065, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000045>. Acesso em 01 jul. 2025.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Educação popular e cidadania**. São Paulo: Vozes, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

STRECK, Danilo R. **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

STOTZ, Eduardo. Territórios e práticas educativas: experiências da educação popular em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 1612–1621, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009000700015>. Acesso em 07 jul. 2025.

TARDELLI, Sandra. Educação popular na cidade: experiências comunitárias e formação cidadã. **Revista da ABPN**, Niterói, v. 10, n. 24, p. 50–70, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/revista/index.php/abpn/article/view/535>. Acesso em 04 jul. 2025

CAPÍTULO VI

PRÁTICAS FREIREANAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Elza Cristina Schramm Nogueira¹⁹

Francisca Ivone da Silva Dourado²⁰

Maria Leidiane Mendes Pereira²¹

RESUMO: O capítulo propõe uma análise das práticas freireanas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando sua fundamentação pedagógica e os sentidos formativos que emergem do diálogo com as experiências dos sujeitos historicamente excluídos da escola. Parte-se da compreensão da educação como prática libertadora, conforme propõe Freire (2021), para examinar como os processos educativos voltados à EJA podem ser organizados com base na escuta, no vínculo e na valorização do saber popular. O referencial teórico é composto por obras de Paulo Freire e de autores que dialogam com sua pedagogia, como Brandão (2007), Gohn (2006), Caldart (2012), Arroyo (2012), Rosas (2004), entre outros, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Os objetivos do capítulo consistem em investigar como os princípios da pedagogia freireana se materializam em práticas educativas destinadas à EJA e analisar as condições necessárias para sua efetividade. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados apontam que a práxis educativa, na EJA, exige a articulação entre a experiência vivida dos educandos, o compromisso ético-político do educador e a construção coletiva do conhecimento. A escuta ativa, o reconhecimento das trajetórias e a ruptura com modelos transmissivos aparecem como elementos estruturantes das experiências analisadas. As considerações finais reforçam que a EJA freireana constitui um espaço de humanização, resistência e reinvenção de caminhos formativos, exigindo sensibilidade, compromisso político e aposta nos sujeitos como protagonistas do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Práxis. Educação Popular.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos no Brasil constitui um campo historicamente atravessado por disputas políticas, apagamentos e resistências. Voltada ao atendimento

¹⁹Pós-Graduada em Gestão Escolar (Especialização Lato Sensu). Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

²⁰Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

²¹Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

de sujeitos que, por múltiplas razões, tiveram seu direito à escolarização interrompido, a EJA emerge como uma prática educativa que carrega consigo tensões estruturais e possibilidades formativas que extrapolam os limites da escolarização formal (Soares, 2018). A proposta de Paulo Freire, elaborada a partir do diálogo com os sujeitos populares, oferece bases teóricas e metodológicas potentes para pensar práticas pedagógicas capazes de valorizar a experiência de vida dos educandos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento.

Historicamente marginalizada pelas políticas educacionais, a EJA se consolidou no país como uma demanda das lutas sociais por justiça e democratização da educação. Como observa Haddad (2000), a trajetória da EJA está profundamente vinculada à mobilização popular, aos movimentos sociais e às experiências de educação popular inspiradas na pedagogia freireana. Ao colocar a experiência concreta do educando como ponto de partida da ação pedagógica, Freire desestabiliza as concepções tradicionais de ensino, propondo uma relação horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam de forma coletiva e dialógica.

A pedagogia do diálogo, estruturada por Freire, confere centralidade ao ato de escutar, compreender e agir com os educandos. Ao invés de partir de conteúdos prontos e descontextualizados, o educador deve investigar a realidade vivida pelos sujeitos e problematizá-la por meio de temas geradores que dialoguem com sua historicidade (Freire, 2021). Essa prática demanda uma postura ética e política, em que o educador reconhece a incompletude de seu saber e assume o compromisso de construir conhecimento em comunhão.

A proposta de alfabetização de adultos desenvolvida por Freire em Angicos (RN), em 1963, exemplifica essa abordagem. Ali, o ato de ler e escrever não era desvinculado do ato de ler o mundo, conforme defendido em *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2021). Nesse processo, os educandos eram convidados a refletir sobre suas condições de vida e a intervir na realidade, o que representava não apenas uma experiência pedagógica, mas um gesto político de conscientização.

Essa concepção encontra eco nas experiências atuais de EJA, que buscam resistir à lógica bancária da educação. Em vez de transmitir conteúdos, essas práticas apostam na construção de saberes a partir da escuta, da troca de experiências e da valorização

dos saberes cotidianos. Brandão (2022) destaca que a educação popular não se realiza apenas em espaços escolares, mas se expande por territórios diversos, como associações, sindicatos e comunidades, transformando o espaço educativo em um campo de articulação política e cultural.

Para que essas práticas sejam efetivadas, é necessário repensar o currículo da EJA e suas formas de organização. Segundo Paiva (2019), o currículo precisa dialogar com as necessidades concretas dos sujeitos, suas trajetórias e os contextos em que vivem. Nesse sentido, uma prática freireana exige rupturas com a normatividade da escola tradicional, abrindo-se a processos educativos mais sensíveis às realidades sociais dos jovens e adultos que dela participam.

Outro aspecto importante da pedagogia freireana é a compreensão da alfabetização como um processo que ultrapassa a decodificação de palavras. Como afirma Freire (2021), “a alfabetização não é apenas aprender a técnica da leitura e da escrita, mas um modo de compreender o mundo e intervir nele”. Essa dimensão política da alfabetização está presente em muitas experiências de EJA que propõem uma formação integral, articulando leitura, cidadania, trabalho e cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reforçam essa proposta ao reconhecer a EJA como modalidade que requer metodologias específicas, capazes de dialogar com a diversidade dos sujeitos e promover sua autonomia. Essa orientação legal encontra respaldo na pedagogia freireana, ao propor uma formação baseada no respeito às experiências dos educandos e na construção coletiva do conhecimento.

O contexto das políticas públicas também influencia fortemente a viabilidade das práticas freireanas na EJA. Arroyo (2012) salienta que é preciso compreender o educador como um trabalhador inserido em condições sociais, institucionais e afetivas que impactam seu fazer pedagógico. Assim, a formação docente é condição necessária para que práticas baseadas no diálogo, na escuta e na problematização se realizem com coerência.

Experiências inspiradas no legado de Freire têm sido implementadas em movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que constrói práticas de EJA pautadas na pedagogia do território, da memória e da

resistência (Caldart, 2012). Nesses espaços, o educador popular é visto como sujeito político, mediador do processo de formação e participante ativo das lutas por justiça social.

A leitura crítica do mundo, proposta central da pedagogia freireana, transforma a sala de aula da EJA em espaço de construção coletiva de sentidos. Como observa Rosas (2004), o pensamento de Freire continua a inspirar práticas que colocam a palavra a serviço da liberdade. Essa proposta desafia o educador a construir relações horizontais, a romper com modelos autoritários e a cultivar vínculos éticos com seus educandos.

As bases legais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), reconhecem a EJA como direito e estabelecem diretrizes para sua organização. No entanto, a efetivação dessas normas ainda enfrenta barreiras estruturais, que exigem resistência, criatividade e comprometimento político por parte dos educadores e das instituições.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar práticas freireanas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, com base em experiências concretas e nos princípios da educação popular. Pretende-se refletir sobre os sentidos atribuídos à prática docente na EJA, a partir da escuta, da problematização e da construção coletiva do saber, evidenciando os limites e as potências da atuação pedagógica inspirada em Paulo Freire.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de jovens e adultos no Brasil nasce de um processo histórico marcado pela negação de direitos, pelas lutas populares e pela produção de práticas pedagógicas voltadas para sujeitos que foram excluídos da escolarização regular. Essa modalidade reflete os efeitos das desigualdades estruturais, que atravessam as trajetórias de pessoas jovens, adultas e idosas em condição de não escolarização. Para Soares (2018), compreender a EJA exige reconhecer que ela não se destina apenas à alfabetização, mas à formação de sujeitos que produzem saberes e narrativas desde seus lugares no mundo.

Paulo Freire é uma das referências centrais na construção da EJA como prática político-pedagógica. Sua proposta inscreve-se no campo da educação popular, ao assumir que o ato educativo deve nascer do diálogo entre educador e educando, e não da transmissão unilateral de conteúdos. Para Freire (2021), a prática da alfabetização de adultos deve partir da realidade dos sujeitos, de seus modos de viver, trabalhar e pensar, conectando o aprendizado da leitura com a leitura crítica do mundo.

A ideia de alfabetizar problematizando o cotidiano e suas contradições aparece como um eixo nos trabalhos de Freire. Ele não trata o analfabetismo como ausência ou deficiência, mas como expressão de um contexto histórico que deve ser transformado junto aos sujeitos. Essa concepção rompe com o paradigma da alfabetização como técnica e aposta em uma ação pedagógica que articule consciência histórica, linguagem e transformação social (Freire, 2021).

O campo da EJA foi influenciado por essa proposta ao longo de décadas. Haddad (2000) observa que os movimentos de alfabetização popular dos anos 1960, inspirados por Freire, pautaram a prática educativa na escuta e na valorização da experiência dos educandos. Essa herança permanece em práticas que colocam o diálogo e o respeito aos tempos e trajetórias dos sujeitos como princípios da ação pedagógica.

A alfabetização como prática da liberdade, conceito desenvolvido por Freire, convida o educador a romper com os esquemas fixos e a construir com os educandos um processo formativo que tenha sentido para suas vidas. Isso implica tomar a palavra como instrumento de participação e transformação, superando a lógica tecnicista da decodificação isolada de fonemas.

Quadro 1 - Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana.

Autor(a)	Obra	Contribuições para a EJA
Paulo Freire	Pedagogia do oprimido (2021); Educação como prática da liberdade (2019)	Fundamentos da pedagogia dialógica; conceito de práxis; papel político da educação; educação como libertação.
Maria Clara Brandão Soares	Educação de jovens e adultos e o diálogo com Paulo Freire (2000)	Relação entre escuta, diálogo e formação crítica no contexto da EJA.
Maria da Glória Gohn	Educação não formal e a prática social (2006)	Educação popular em movimentos sociais; valorização da formação comunitária.
Carlos Rodrigues Brandão	O que é educação (1981); Paulo Freire e o campo popular (2005)	Ações educativas fora da escola; vinculação da EJA com práticas

		culturais e saberes locais.
Miguel Arroyo	Ofício de mestre (2012)	Identidade docente na EJA; escuta e respeito à história de vida dos educandos.
Maria da Conceição Palchetti Caldart	Pedagogia do movimento sem terra (2012)	Experiências educativas em movimentos do campo; pedagogia do território.
Ana Maria Araújo Freire	Pedagogia da tolerância (2001)	Educação como construção de vínculos afetivos e de reconhecimento mútuo.
Paulo Rosas	Fontes do pensamento de Paulo Freire (2004)	Raízes epistemológicas e éticas da pedagogia freireana; integração entre teoria e prática.
Luiza Helena da Silva Paiva	Educação de jovens e adultos: saberes, práticas e políticas públicas (2010)	Interface entre política pública e práticas pedagógicas na EJA.
Brasil	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000)	Orientações legais para organização do currículo, valorização da trajetória dos sujeitos e da diversidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que reconhecem a necessidade de metodologias que dialoguem com as especificidades dos sujeitos e seus contextos (Brasil, 2000). A EJA não pode ser compreendida como uma adaptação do ensino regular, mas como uma proposta com identidade própria, construída a partir da escuta dos sujeitos históricos que a constituem.

Brandão (2022) argumenta que a educação popular, como base para a EJA, rompe com os limites institucionais da escola e se estabelece em territórios de luta. Nesse sentido, a prática educativa extrapola os muros escolares e se liga a formas coletivas de produzir conhecimento, como as rodas de conversa, os mutirões, as assembleias populares. Essas formas pedagógicas colocam a experiência como centro do processo educativo.

O currículo da EJA precisa se desdobrar a partir das urgências dos sujeitos. Paiva (2019) destaca que planejar a educação de jovens e adultos significa construir percursos que dialoguem com o trabalho, a cultura, a saúde, os saberes tradicionais e as demandas cotidianas dos educandos. Essa abordagem exige uma concepção de currículo como território em movimento, que se organiza em torno de temas geradores e não de disciplinas isoladas.

Rosas (2004) sustenta que os fundamentos do pensamento freireano permanecem como base para experiências de educação emancipadora, especialmente na EJA. A escuta, o diálogo e a problematização se apresentam como meios de romper com a invisibilidade social a que esses sujeitos foram submetidos. Ao serem convidados a falar de si e de suas realidades, os educandos passam a se reconhecer como protagonistas de sua formação.

Nas experiências com a EJA desenvolvidas por movimentos sociais como o MST, a pedagogia do oprimido ganha expressão concreta. Caldart (2012) mostra que, nesses espaços, a prática educativa se vincula à luta por terra, moradia e justiça social. A escola se torna lugar de memória, de resistência e de reinvenção do cotidiano. O educador, nesse cenário, é sujeito político e mediador de processos formativos enraizados na história coletiva.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, como argumenta Freire em sua pedagogia. Isso exige que a prática educativa esteja atenta aos códigos culturais e linguísticos dos educandos, respeitando suas expressões, tempos e modos de aprender. O ato de ensinar passa, assim, por reconhecer que os sujeitos já chegam à escola com histórias, saberes e repertórios que devem ser convocados ao processo educativo (Freire, 2021).

Na EJA, o tempo não é cronológico, mas existencial. Os educandos carregam memórias, cicatrizes e conquistas que influenciam suas relações com a aprendizagem. Arroyo (2012) propõe pensar o educador da EJA como alguém que reconhece essa densidade biográfica e constrói uma prática pedagógica baseada no cuidado, na presença e no vínculo. Esse educador não entrega conteúdo, mas compartilha o caminho.

A prática pedagógica na EJA requer escuta ativa e abertura ao diálogo. Isso não se resume a um método, mas a uma ética da relação, que desafia o educador a sair do lugar de controle e se colocar em posição de encontro. Segundo Freire (2021), o diálogo não é uma técnica de ensino, mas um compromisso ontológico com a dignidade do outro. Trata-se de aprender a viver com o outro, e não sobre o outro.

O material didático e os instrumentos de avaliação na EJA também devem ser repensados à luz da educação popular. Gadotti (2000) sugere que a avaliação seja

processual, dialógica e comprometida com o crescimento dos educandos. A reprodução de modelos classificatórios desconsidera os percursos formativos e reduz a aprendizagem a esquemas excludentes. A avaliação, nessa perspectiva, deve ser uma forma de escuta e de construção conjunta de saberes.

A construção do conhecimento na EJA passa por experiências sensíveis, corporais e afetivas. A oralidade, a arte, os rituais e as práticas comunitárias devem integrar o cotidiano pedagógico. Isso exige do educador abertura a linguagens diversas e disposição para compor com o outro um caminho educativo criativo e comprometido com a transformação da realidade.

Freire (2021) compreende a educação como ato político, e não como atividade neutra. O educador da EJA, ao trabalhar com sujeitos excluídos do sistema formal, é convocado a assumir uma posição ética diante das injustiças que os atravessam. Essa posição não é de doutrinação, mas de compromisso com a construção de um mundo menos desigual, a partir da palavra partilhada, do afeto e da ação coletiva.

METODOLOGIA

A construção desta análise baseou-se em pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com foco na abordagem crítica freireana aplicada à educação de jovens e adultos. Foram selecionadas obras centrais de Paulo Freire, como *Pedagogia do oprimido* (2021) e *Educação como prática da liberdade* (2019), além de autores que interpretam, ampliam ou aplicam suas concepções, como Haddad (2000), Arroyo (2012), Caldart (2012) e Rosas (2004). A escolha desses materiais se justifica pelo diálogo direto com os fundamentos ético-políticos da EJA no Brasil.

A seleção das fontes priorizou textos reconhecidos no campo da educação popular e documentos normativos que orientam a organização da EJA no país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Buscou-se compreender como os princípios freireanos, especialmente o diálogo, a escuta, a problematização e a valorização da experiência dos educandos, se manifestam na prática pedagógica e na organização curricular da EJA.

A análise textual foi orientada por categorias previamente estabelecidas com base no referencial teórico: consciência histórica, relação dialógica, currículo temático, mediação cultural e práticas educativas em territórios populares. Cada categoria foi explorada a partir de trechos das obras estudadas, considerando a coerência interna das propostas e os sentidos atribuídos à formação de sujeitos historicamente excluídos. A leitura foi guiada por uma perspectiva hermenêutica, considerando os contextos sociopolíticos de produção dos textos.

Por fim, optou-se por dialogar com experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, por meio de relatos e registros publicados por pesquisadores e movimentos sociais. Essa escolha não teve intenção de generalização, mas de compreender como os fundamentos freireanos da EJA ganham corpo em diferentes realidades. A metodologia adotada buscou respeitar o tempo, os sentidos e os saberes dos sujeitos que compõem essa prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras estudadas aponta que as práticas freireanas na EJA envolvem um deslocamento do foco tradicional da educação, que costuma centralizar o conteúdo e o professor, para uma dinâmica centrada na escuta, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2019) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa concepção marca a diferença entre uma prática bancária e uma prática problematizadora.

As práticas identificadas revelam que os educadores que se baseiam em Freire buscam integrar o currículo com a realidade social, cultural e histórica dos educandos. Em vez de conteúdos pré-definidos, observa-se o uso de temas geradores como ponto de partida do processo educativo. Brandão (2022) reforça que os temas surgem do cotidiano dos sujeitos e permitem que o processo formativo se conecte à experiência vivida, o que fortalece o vínculo com o conhecimento.

As experiências analisadas indicam que o diálogo não é apenas uma metodologia, mas uma ética relacional. A escuta ativa e a valorização da fala dos educandos estruturam a ação pedagógica. Para Rosas (2004), o diálogo em Freire deve

ser entendido como construção coletiva, em que o educador não parte da dúvida para encontrar a resposta sozinho, mas da pergunta feita com o outro. Essa postura rompe com a lógica de superioridade do docente.

Essa ética do diálogo, ao desestabilizar hierarquias tradicionais, permite que o processo formativo se realize como troca e construção compartilhada. O saber deixa de ser monopólio do professor e passa a circular entre os sujeitos da aprendizagem, abrindo espaço para múltiplas narrativas, experiências e interpretações. A partir das análises realizadas, é possível organizar os principais resultados em eixos temáticos que evidenciam os fundamentos, práticas e implicações pedagógicas da abordagem freireana na EJA. A tabela a seguir sintetiza essas dimensões

Quadro 2 – Elementos Pedagógicos da EJA a partir da Perspectiva Freireana.

Eixo Temático	Descrição da Prática	Fundamentação Teórica	Implicações Pedagógicas
Centralidade do diálogo	Prática centrada na escuta, diálogo e construção coletiva.	Freire (2019); Rosas (2004)	Deslocamento da autoridade docente para uma relação horizontal e ética.
Currículo conectado à realidade	Uso de temas geradores com base na vivência dos educandos.	Brandão (2022); Freire (2019)	Formação contextualizada e vínculo entre conhecimento e experiência.
Valorização da experiência de vida	Reconhecimento das histórias interrompidas dos educandos.	Soares (2018)	Reconstrução da trajetória escolar com sentido emancipador.
Alfabetização como ato político	Leitura e escrita como ferramentas de expressão e consciência.	Freire (2021)	Fortalecimento do sujeito como autor da própria história.
Conscientização crítica	Reflexões sobre desigualdades e injustiças sociais.	Caldart (2012)	Formação de sujeitos críticos e politicamente engajados.
Produção coletiva de materiais	Elaboração de textos com base em vivências e memórias.	Haddad (2000); Brandão (2022)	Autonomia e protagonismo dos educandos; rejeição do currículo padronizado.
Flexibilização dos tempos e espaços	Adaptação às realidades dos sujeitos trabalhadores.	Haddad (2000)	Acolhimento e respeito aos ritmos e condições de vida.
Postura ética do educador	Compromisso com a transformação social.	Freire (2021)	Superação da neutralidade; ação pedagógica engajada.
Práxis educativa	Relação entre saber e ação para transformação social.	Freire (2021)	Articulação entre teoria e prática com foco na mudança.
Afetividade e	Acolhimento, vínculo e	Freire (2021)	Redução da evasão e

permanência	cuidado no processo educativo.		fortalecimento das relações pedagógicas.
Reconhecimento das desigualdades	Consideração das diferenças de gênero, raça e classe.	Paiva (2019)	Necessidade de respostas pedagógicas situadas e dialógicas.
Território como espaço formativo	Integração dos saberes comunitários à escola.	Arroyo (2012)	Ampliação do campo educativo e valorização dos territórios.
Formação continuada dos educadores	Práticas pedagógicas como construção coletiva e permanente.	Brandão (2022)	Reconfiguração constante do fazer docente.
Crítica à avaliação tradicional	Avaliação como escuta e reorganização do processo.	Freire (2019)	Rompimento com práticas excludentes e julgamento.
Resistência institucional	Enfrentamento à incompreensão e ausência de recursos.	Rosas (2004)	Manutenção da pedagogia crítica mesmo diante de adversidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos relatos consultados, os educandos da EJA são descritos como sujeitos com histórias marcadas pela negação do direito à educação, muitas vezes interrompida por motivos econômicos, sociais ou familiares. Nesse sentido, a pedagogia freireana oferece a possibilidade de reconstruir trajetórias a partir da valorização da experiência de vida. Segundo Soares (2018), reconhecer o educando como produtor de saber é condição para uma educação realmente transformadora.

A alfabetização, enquanto processo inaugural na EJA, é compreendida como ato político. Freire (2021) observa que “o aprendizado da leitura e da escrita deve nascer da necessidade sentida pelo educando de comunicar algo, de dizer o mundo”. Esse dizer não é apenas nomear objetos, mas criar sentido para as experiências, o que reafirma o caráter humanizador da leitura e da escrita quando inseridas no contexto do sujeito.

O vínculo entre alfabetização e consciência política se revela de forma recorrente nas práticas pedagógicas analisadas. Ao problematizar os conteúdos do mundo vivido, os educadores freireanos provocam reflexões sobre desigualdades, injustiças e exclusões. Caldart (2012) destaca que esse processo exige coragem do educador, que deve estar disposto a enfrentar as contradições do mundo com os sujeitos, e não por eles.

A escolha dos materiais didáticos nos programas de EJA também reflete as concepções freireanas. Muitas experiências rejeitam os livros padronizados e optam por

textos produzidos a partir de rodas de conversa, memórias escritas, registros orais e leituras do território. Essa construção coletiva do material fortalece a autonomia dos educandos e dá visibilidade às suas narrativas, que historicamente foram silenciadas.

As práticas educativas descritas nas pesquisas analisadas revelam que os tempos e espaços da EJA demandam flexibilidade. Os sujeitos da EJA chegam à escola após longas jornadas de trabalho, com múltiplas responsabilidades e experiências acumuladas. Como observa Haddad (2000), a escola que se abre ao educando trabalhador precisa acolher essas trajetórias com respeito e cuidado, evitando imposições que ignorem as condições concretas da vida.

Freire insiste na necessidade de o educador assumir uma postura ética diante da educação. Isso implica não apenas respeitar o educando, mas comprometer-se com a transformação das condições sociais que negaram a ele o acesso à escola. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2021, p. 41) escreve: “A pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa de libertação, não pode ser elaborada por opressores. Ela deve ser forjada com, e não para, os oprimidos.”

A experiência de aprendizagem na EJA não se restringe ao domínio técnico do conteúdo, mas se articula com o processo de ressignificação da própria história dos sujeitos. Ao acessar o conhecimento, os educandos encontram meios para compreender sua condição social e projetar novas possibilidades de vida. Essa articulação entre saber e ação tem como base a ideia de práxis, entendida como reflexão e ação transformadoras do mundo.

As práticas relatadas revelam ainda que a afetividade tem papel importante no processo pedagógico. O acolhimento, o cuidado e o vínculo são elementos frequentemente mencionados como propulsores da permanência dos educandos nos cursos de EJA. Para Freire (2021), ensinar exige respeito aos saberes do outro, e esse respeito se expressa também na maneira como o educador acolhe as dúvidas, as falas e os silêncios dos educandos.

A educação de jovens e adultos é atravessada por desigualdades que se expressam em diferentes dimensões: gênero, raça, território e classe. As práticas inspiradas em Freire partem do reconhecimento dessas condições e não buscam homogeneizar os percursos formativos. Como argumenta Paiva (2019), a EJA não pode

repetir o modelo da escola regular, pois lida com sujeitos, tempos e ritmos distintos, que exigem respostas construídas no diálogo.

Nos projetos pedagógicos inspirados em Freire, o território aparece como categoria formadora. O bairro, a comunidade, o local de trabalho ou de culto são compreendidos como espaços educativos. Arroyo (2012) sustenta que a escola da EJA deve dialogar com os saberes que circulam fora dos muros institucionais, e não se constituir como ilha alheia à vida real. Esse vínculo amplia as possibilidades de construção do conhecimento.

A valorização do território como espaço pedagógico implica reconhecer que a aprendizagem ocorre em múltiplos contextos e se nutre de relações sociais, culturais e políticas. Quando a escola se abre ao diálogo com os territórios, ela se reposiciona como parte da rede de pertencimento dos educandos. Freire (2019) aponta que educar é também um ato de habitar o mundo com os outros, o que demanda escuta atenta das histórias que atravessam cada sujeito. Essa escuta territorializada favorece práticas mais conectadas à realidade, ao passo que desafia a rigidez dos currículos tradicionais e convoca o educador a criar pontes entre o saber escolar e o vivido.

Os educadores envolvidos nas práticas analisadas relatam a importância da formação continuada em serviço como condição para sustentar uma pedagogia dialógica. A EJA demanda sensibilidade, disposição para ouvir e abertura para reconfigurar rotinas e planejamentos. Brandão (2022) observa que a educação popular se reinventa no encontro com os sujeitos e que não existem fórmulas prontas para isso: trata-se de uma construção cotidiana.

As práticas também revelam tensão constante com os modelos avaliativos hegemônicos. A lógica da mensuração e do rendimento, ainda presente em muitas instituições, entra em conflito com a proposta freireana de avaliação como diálogo e construção coletiva de sentido. Freire (2019) sugere que a avaliação seja mais um momento de escuta e reorganização do processo do que um instrumento de julgamento e exclusão.

As experiências de EJA baseadas em Freire enfrentam resistências institucionais, falta de recursos e, por vezes, incompreensão por parte das gestões escolares. Mesmo assim, mantêm-se ativas por meio do engajamento dos educadores e da valorização da

palavra dos educandos. Rosas (2004) entende que a pedagogia freireana se alimenta do conflito com as estruturas instituídas, pois aposta na capacidade criadora dos sujeitos para transformar a realidade.

CONCLUSÃO

As experiências analisadas ao longo deste capítulo revelam que a educação de jovens e adultos, quando inspirada nos princípios de Paulo Freire, rompe com modelos rígidos e excludentes. As práticas descritas não se limitam à transmissão de conteúdos, mas buscam criar espaços de escuta, diálogo e construção compartilhada do saber. A centralidade da experiência de vida dos educandos orienta o planejamento, a escolha de metodologias e a construção de vínculos pedagógicos baseados na confiança e no respeito mútuo.

A presença de uma dimensão ética e política nas práticas freireanas ficou evidente nos relatos estudados. Os educadores se reconhecem como sujeitos em constante formação, comprometidos com uma educação que se propõe a transformar, e não a adaptar os educandos a realidades injustas. A prática educativa, nesses moldes, é compreendida como práxis, isto é, uma ação que nasce da reflexão crítica e se dirige à superação das condições de exclusão.

O reconhecimento do território como espaço educativo, a valorização da oralidade e das narrativas dos sujeitos, e a recusa à homogeneização dos percursos formativos foram elementos recorrentes nas experiências relatadas. A pedagogia freireana, nesse contexto, mostra-se como uma pedagogia do cuidado, da escuta e da presença, que não busca receitas prontas, mas caminhos construídos na coletividade.

Mesmo diante de obstáculos institucionais e da precarização das condições de trabalho docente, as práticas analisadas demonstram que é possível fazer da EJA um espaço formativo significativo. Os educadores populares, ao construírem práticas coerentes com os princípios de Paulo Freire, reafirmam o compromisso com a justiça social, com a dignidade dos sujeitos e com a democratização do conhecimento.

Conclui-se, assim, que a EJA, quando orientada por uma pedagogia freireana, pode constituir-se como espaço de reconstrução de identidades, de resgate de trajetórias

interrompidas e de abertura para novos projetos de vida. A prática docente, nesse cenário, não se reduz à técnica: ela é, sobretudo, um gesto político e amoroso que reconhece no outro um sujeito capaz de conhecer e de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 ago. 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 8. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; FIORENTINI, Dario; NASCIMENTO, Maria Margarida Machado do. **Políticas de formação de professores no Brasil: uma análise das produções acadêmicas (2000-2012)**. Brasília: UNESCO; MEC, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos: conceitos, história e políticas públicas. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara (org.). **Educação de jovens e adultos: múltiplos olhares**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. p. 19-39.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. In: DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Maria Cláudia. **EJA em movimento: políticas públicas e práticas educativas**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 15-30.

ROSAS, Paulo. **Fontes do pensamento de Paulo Freire**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.

SOARES, Leônicio. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: desafios e alternativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CAPÍTULO VII

LEGADO DE PAULO FREIRE NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Romana Maria Vieira Melo²²

Elza Cristina Schramm Nogueira²³

Maria Leidiane Mendes Pereira²⁴

RESUMO: O capítulo discute o legado de Paulo Freire no contexto escolar do século XXI, com ênfase na permanência e reinvenção de sua pedagogia frente às mudanças sociais e institucionais. A introdução situou a importância da educação como prática ética e política, marcando a atualidade da obra freireana diante da tecnocracia, da exclusão e da desumanização. O referencial teórico foi construído com base em autores como Freire (2021; 2014), Brandão (2020), Kohan (2021), Giroux (2022) e Apple (2017), articulando conceitos como diálogo, escuta, vínculo e práxis. O objetivo foi investigar como a pedagogia freireana pode contribuir para a construção de práticas educativas críticas, enraizadas nas experiências dos sujeitos. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, fundamentada na análise de obras teóricas e contribuições de pesquisadores que dialogam com a obra de Freire. A análise percorreu os principais conceitos da pedagogia do oprimido e discutiu sua presença em contextos escolares contemporâneos, com foco na escuta, na partilha do saber e na formação docente. Os resultados indicaram que a pedagogia freireana permanece como fonte para a construção de propostas que resistem à lógica da fragmentação e da performatividade. A escola aparece como espaço de disputa simbólica e política, onde a escuta, a experiência e o vínculo com os sujeitos são centrais para uma prática humanizada. Conclui-se que o legado de Freire se mantém vivo e oferece caminhos para práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e o respeito à dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Escola. Escuta. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A herança de Paulo Freire segue inspirando práticas pedagógicas que buscam transformar a escola em um espaço democrático e comprometido com a justiça social. Sua pedagogia do diálogo e da escuta, ainda hoje, encontra ressonância nos debates educacionais sobre equidade, participação e formação crítica. Em um cenário marcado

²²Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

²³Pós-Graduada em Gestão Escolar (Especialização Lato Sensu). Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC).

²⁴Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

por profundas desigualdades, sua obra continua oferecendo caminhos para pensar a escola como lugar de resistência e emancipação.

Freire compreendia a educação como um ato político e, ao mesmo tempo, um exercício ético de escuta e reconhecimento do outro. Sua proposta desafia o modelo transmissivo, que reduz o estudante a um repositório de informações, ao passo que defende um processo formativo dialógico, baseado na problematização da realidade vivida.

A atualidade de sua pedagogia se evidencia diante das demandas por uma escola que dialogue com os sujeitos concretos, respeitando suas culturas e experiências. Kohan (2021) observa que a escuta, central na proposta freireana, não é apenas uma técnica comunicacional, mas uma atitude de acolhimento, vinculada à construção de vínculos e de horizontes comuns. Essa prática cria as condições para que o conhecimento se torne construção coletiva.

Nesse contexto, o papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos e passa a ser o de mediador, pesquisador e participante ativo da realidade educativa. Tardif (2014) aponta que os saberes docentes são forjados na prática e nas interações com os estudantes, com os colegas e com o contexto institucional. A pedagogia freireana, ao valorizar a experiência como saber legítimo, reforça essa concepção.

O currículo, por sua vez, não é compreendido como um pacote fechado de conteúdos, mas como território de disputa e negociação. Macedo (2021) indica que o currículo escolar está atravessado por relações de poder e que sua organização deve ser pensada como construção situada, aberta ao diálogo e à diversidade. Essa abordagem se aproxima da defesa de Freire por uma educação contextualizada e problematizadora.

Freire também propõe uma ética da solidariedade e da esperança, opondo-se à indiferença que atravessa as relações escolares. Em *Pedagogia da esperança*, ele escreve: “a desesperança nos imobiliza, nos faz esquecer que a história é tempo de possibilidade, e não de determinismo” (Freire, 2014, p. 69). Essa visão convoca o educador a manter-se engajado na reinvenção constante da escola como espaço de compromisso social.

O legado de Freire, no entanto, encontra resistências em contextos marcados por lógicas gerencialistas, padronizações curriculares e políticas de controle. Dardot e Laval (2016) destacam que a racionalidade neoliberal transforma a educação em mercadoria e o estudante em consumidor, minando os fundamentos coletivos do ensino. Frente a esse cenário, o pensamento freireano propõe uma ruptura com modelos excludentes e burocratizados.

A crítica à neutralidade da escola também aparece com força no pensamento de autores como McLaren (2000), que retomam Freire para propor uma pedagogia crítica comprometida com a transformação social. Para esses autores, não há prática educativa isenta de valores, e a escolha por uma educação libertadora é, antes de tudo, uma tomada de posição ética e política.

Essa tomada de posição exige compromisso com a escuta das vozes historicamente silenciadas. Rosas (2004) destaca que as raízes do pensamento freireano estão ligadas às experiências de opressão vividas por camponeses, trabalhadores e outros grupos marginalizados, e que sua pedagogia busca reconstruir o sentido da escola como lugar de inclusão e pertencimento.

Em diálogo com essas ideias, Giroux (2022) defende a escola como espaço de produção de cultura e de formação para a cidadania democrática. Ele aponta que a pedagogia crítica deve romper com o conformismo e abrir espaço para o questionamento das estruturas sociais. Essa proposta converge com Freire ao propor uma escola que forme sujeitos conscientes, autônomos e engajados com seu tempo.

A permanência das desigualdades educacionais evidencia a urgência de retomar o legado freireano não como modelo fechado, mas como horizonte ético-político. A pandemia, os retrocessos democráticos e a intensificação das desigualdades reforçaram a necessidade de práticas educativas ancoradas no diálogo, na escuta e na justiça social (Souza Santos, 2020). Freire, ao pensar a educação como prática de liberdade, oferece contribuições para esse debate.

Este capítulo tem como objetivo examinar como os fundamentos da pedagogia freireana seguem inspirando práticas escolares no século XXI. A partir de revisão bibliográfica, o texto propõe analisar a permanência e os desdobramentos dos conceitos centrais da obra de Paulo Freire nas experiências educativas recentes, discutindo suas

implicações para a organização da escola e o papel do educador na construção de um projeto democrático de educação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, DIÁLOGO E VÍNCULO

A pedagogia proposta por Paulo Freire defende que o espaço escolar deve se constituir como ambiente de diálogo autêntico. O educador não é apenas um transmissor de conteúdos, mas alguém que escuta, acolhe e compartilha saberes com seus educandos. Essa escuta não é formal ou superficial, mas envolve uma disposição genuína de reconhecer o outro como sujeito de conhecimento.

Freire (1996) entende o diálogo como elemento central da prática educativa. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o educando se aproprie criticamente da realidade. Essa construção coletiva só ocorre quando há abertura à escuta e disposição para o encontro. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam” (Freire, 1996, p. 91).

Ao propor a escuta como base do processo educativo, o pensador desloca o centro da ação pedagógica do educador para a relação entre os sujeitos. O conteúdo escolar, nesse sentido, deixa de ser uma sequência pré-estabelecida e passa a ser problematizado com base na experiência dos estudantes. É nessa troca que o aprendizado ganha sentido.

A escuta, nesse contexto, não se reduz a uma técnica pedagógica. Trata-se de um ato ético e político que exige sensibilidade e compromisso com a alteridade. Kohan (2021) argumenta que, em Freire, escutar é cuidar: significa se deixar afetar pela palavra do outro e acolher sua história como parte do processo formativo.

É na escuta que se funda a possibilidade de construção de vínculos. A escola, ao criar condições para o reconhecimento mútuo, transforma-se em espaço de pertencimento. Quando o educando percebe que sua palavra tem valor, estabelece-se uma relação de confiança que favorece a aprendizagem e o engajamento.

Essa construção de vínculos não depende apenas da afetividade espontânea, mas do compromisso político do educador com uma educação libertadora. Giroux (2021)

ressalta que a escuta e o diálogo devem estar articulados a um projeto de justiça social. O vínculo que se constrói na sala de aula não é apenas interpessoal, mas parte de um esforço coletivo por transformação.

A escola democrática, nesse sentido, é aquela que rompe com estruturas autoritárias e cria condições para a participação ativa dos estudantes. O educador deixa de ser a única fonte legítima de conhecimento e passa a mediar um processo de descoberta coletiva. Isso redefine os papéis tradicionais e amplia o protagonismo discente.

Segundo Gadotti (2000), Freire defendia que o conhecimento não pode ser separado da vida. Escutar o educando é reconhecer que ele traz consigo saberes forjados na luta cotidiana, que precisam ser considerados como parte do currículo. Esse reconhecimento fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

Ao conceber a escola como espaço de escuta, Freire propõe uma ruptura com a lógica da homogeneização e do silêncio. A diversidade cultural, linguística e social dos sujeitos deve ser reconhecida como riqueza e não como ruído. A escuta permite que essas múltiplas vozes sejam incorporadas ao cotidiano escolar.

O diálogo que emerge desse processo é transformador. Não se trata de consenso imediato, mas de construção coletiva, marcada por tensões, descobertas e escavações de sentidos. É nesse processo que o conhecimento escolar se torna significativo, pois dialoga com a vida dos sujeitos e suas realidades.

Quadro 1 – Elementos da Escola Freireana: Escuta, Diálogo e Vínculo.

Elemento	Descrição
Escuta	Abertura ética ao outro, acolhendo suas experiências como parte do processo educativo.
Diálogo	Prática relacional mediada pela realidade e voltada à transformação mútua entre sujeitos.
Vínculo	Relação construída a partir da confiança, da escuta ativa e do reconhecimento recíproco.
Currículo Vivo	Construído a partir da experiência concreta dos educandos e de suas realidades sociais.
Educação Libertadora	Processo formativo enraizado na justiça social e no reconhecimento dos saberes populares.
Humildade Epistemológica	Postura do educador que reconhece seus próprios limites e aprende com os educandos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escuta também transforma o educador. Ao acolher as narrativas dos estudantes, ele se vê desafiado a rever suas certezas, a construir novas perguntas e a manter-se em constante movimento. Essa relação é marcada pela humildade epistemológica, conceito central na obra de Freire (1996).

Freire entende que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão. Essa premissa desafia concepções tradicionais de ensino e convida à construção de comunidades de aprendizagem, onde a palavra circula, os vínculos se fortalecem e o conhecimento é compartilhado.

“É na escuta e no diálogo com os educandos que o educador se refaz e se refazendo contribui para a reinvenção do mundo. A escuta amorosa, crítica e atenta é o que permite a construção do inédito viável, isto é, daquilo que ainda não existe, mas pode ser construído a partir do encontro entre os sujeitos” (Freire, 1996, p. 115).

Quando a escola reconhece os sujeitos como autores de sua história, transforma-se em espaço de criação, resistência e esperança. O vínculo que se estabelece a partir da escuta fortalece a comunidade escolar e abre possibilidades de enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano educacional.

Esse processo exige compromisso e paciência histórica. Como nos lembra Freire (1979), o educador precisa acreditar na potência formativa de cada sujeito e estar disposto a caminhar com ele. A escuta, o diálogo e o vínculo são os pilares que sustentam essa travessia, marcada pela esperança e pela reinvenção cotidiana da escola.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, DIÁLOGO E VÍNCULO

A proposta freireana de educação parte do reconhecimento de que a escola precisa ser um espaço de relações humanas vivas, abertas ao diálogo e comprometidas com a transformação coletiva. Paulo Freire não compreendia a escola como uma estrutura neutra, mas como território político onde se decidem os rumos da formação dos sujeitos. Nesse cenário, a escuta ganha centralidade como prática pedagógica capaz de romper com o autoritarismo e de instituir uma nova forma de convivência entre educadores e educandos.

A escuta, tal como concebida por Freire, não se limita a ouvir o que o outro tem a dizer. Trata-se de uma postura ética de abertura, de disponibilidade afetiva e

intelectual para reconhecer o mundo do outro como legítimo. Escutar, nesse sentido, é reconhecer saberes, histórias, trajetórias. Para Freire (1996), a escuta é difícil porque exige uma postura receptiva, que renuncie à prepotência do saber instituído. O diálogo é o caminho metodológico que possibilita a escuta freireana. Ele se constitui como relação horizontal, onde os sujeitos aprendem uns com os outros, mediando suas experiências com o mundo. Freire (1970, p.78) sustenta:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Se não há humildade, se não há fé nos homens, o diálogo é uma farsa.

Nessa relação, o vínculo não se forma como um mero afeto passageiro, mas como experiência formadora. O vínculo pedagógico é construído na prática, quando educador e educando reconhecem-se mutuamente como sujeitos inacabados em constante movimento. A confiança, segundo Freire (2003), é parte constitutiva desse processo e se fortalece na medida em que há respeito, partilha e responsabilidade mútua.

Ao propor uma escola dialógica, Freire também questiona os modelos escolares baseados na transferência de conteúdos e no silenciamento dos estudantes. A pedagogia do oprimido denuncia a escola como espaço de reprodução da dominação quando ela se distancia da realidade concreta dos alunos. A superação dessa lógica exige a reconfiguração das relações pedagógicas, com base no reconhecimento da experiência do educando como ponto de partida da aprendizagem.

Quadro 2 – Escola como espaço de escuta.

Dimensão	Descrição
Escuta	A escuta é compreendida como um ato ético-político que reconhece o outro como sujeito de saber e experiência. Envolve uma atitude receptiva diante do que é diferente.
Diálogo	Freire entende o diálogo como prática formativa e transformadora. Trata-se de um encontro entre sujeitos que mediam o mundo em busca de sua transformação.
Vínculo	O vínculo se constrói na relação pedagógica permeada por afeto, respeito e reconhecimento mútuo. É elemento constitutivo de processos educativos libertadores.
Currículo como mediação	O conteúdo curricular deve emergir da realidade dos educandos e de sua leitura crítica do mundo. É meio de produção conjunta de saber.
Educador como aprendiz	O educador, ao dialogar com os educandos, também se forma. A postura de humildade epistemológica rompe com o autoritarismo na escola.
Ambiente escolar	A escola, inspirada em Freire, é espaço de encontro, de luta e de

transformador	esperança. Sua estrutura se reconstrói a partir da vida concreta dos sujeitos.
----------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Freire (1970).

A escola como espaço de escuta se diferencia da escola que apenas transmite. Ela exige tempo para conhecer os sujeitos, para compreender suas condições materiais de existência, para integrar suas vozes na construção curricular. Essa escuta não é tolerância passiva, mas escuta ativa e comprometida com a transformação das condições que negam a humanidade dos sujeitos.

Freire insiste que o diálogo só é possível entre sujeitos que se reconhecem como tal. A prática autoritária destrói o vínculo, rompe a possibilidade de escuta e impede o diálogo verdadeiro. A escola bancária, como denomina Freire (1970, p.47), silencia os estudantes, tratando-os como recipientes vazios:

A educação como prática da liberdade – ao contrário da educação como dominação – implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, [...] implica também o reconhecimento de sua inserção no mundo, com o qual ele se relaciona. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

O compromisso com a escuta e com o diálogo exige também um posicionamento político do educador. A escolha pelo diálogo não é neutra, pois implica romper com estruturas autoritárias, hierarquias naturalizadas e formas de silenciamento. A escuta é, portanto, um ato de resistência e de construção de autonomia coletiva.

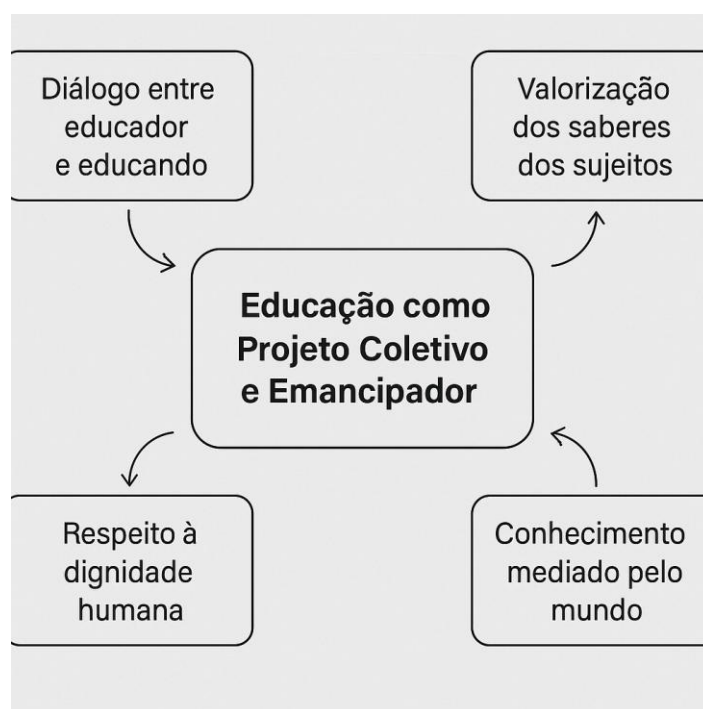
Nesse caminho, a escola se converte em espaço de problematização da realidade. Não se trata de adaptar os sujeitos à ordem existente, mas de criar condições para que eles interpretem criticamente o mundo e possam agir sobre ele. Freire defende que a formação crítica passa pela problematização das contradições sociais vividas no cotidiano dos educandos. A escola não pode se furtar a esse compromisso.

A construção do vínculo educativo envolve, também, a capacidade de reconhecer a dor e o sofrimento dos sujeitos. Em situações de vulnerabilidade social, a escuta precisa ser acompanhada de acolhimento. A escola que escuta não deslegitima o sofrimento, mas o reconhece como parte da vida e o integra no processo formativo, sem transformá-lo em espetáculo ou em moralismo.

A prática pedagógica que acolhe a escuta e o vínculo como princípios exige do educador a humildade de reconhecer seus próprios limites. É necessário abandonar a posição de detentor do saber para se colocar em movimento com os estudantes. Essa ética da incompletude, como destaca Gadotti (1996), está no cerne da proposta freireana e fundamenta o vínculo pedagógico como relação de conformação.

A escola, para ser lugar de escuta, precisa rever suas formas organizativas. A rigidez dos tempos, dos espaços e dos currículos dificulta o encontro entre os sujeitos. Freire propõe uma escola mais aberta, permeável à vida, capaz de integrar saberes escolares e não escolares, valorizando a experiência como fonte legítima de aprendizagem. O fluxograma a seguir (figura 1) representa visualmente os caminhos discutidos neste item, evidenciando como a escola, os educadores e os sujeitos sociais se articulam na construção de um projeto educativo emancipador e dialógico.

Figura 1 - Educação como Projeto Coletivo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diálogo entre gerações é também um desafio para a escola. Escutar os jovens significa reconhecê-los como produtores de cultura e de conhecimento. Freire (1992)

observa que a juventude traz linguagens próprias, modos de ser e de estar no mundo que precisam ser acolhidos pela escola, não como ameaça, mas como força transformadora.

O compromisso com o vínculo ético e político entre educadores e educandos exige processos formativos continuados. A formação docente precisa garantir espaços de escuta, de partilha e de elaboração coletiva da prática pedagógica. É nessa construção coletiva que se fortalece o projeto de uma escola que educa com sentido.

Para Freire (2003), o diálogo e a escuta não são técnicas pedagógicas, mas expressões de um projeto humanista de sociedade. A escola como espaço de escuta, diálogo e vínculo é, pois, uma aposta na potência dos encontros humanos. Não há educação libertadora sem a presença viva do outro. A proposta freireana convida à reinvenção da escola como território de partilha, de luta e de construção coletiva de sentido para a vida. Esse legado continua provocando as instituições escolares e alimentando práticas pedagógicas engajadas com a dignidade humana.

PAULO FREIRE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: CONVIVÊNCIA, CULTURA E COTIDIANO

A proposta freireana de educação parte do princípio de que o conhecimento se constitui nas relações humanas, especialmente a partir das experiências vividas no cotidiano. Essa abordagem rompe com a lógica tradicional da escola bancária, na qual o saber é concebido como algo a ser transferido. Freire defende que a experiência é lugar de formação, de construção de sentido e de produção de saber, abrindo caminho para uma educação enraizada na realidade concreta dos sujeitos.

A valorização dos saberes da experiência permite uma educação que reconhece a diversidade de trajetórias e histórias de vida. Brandão entende que a aprendizagem ocorre em todos os espaços nos quais os sujeitos estabelecem relações, partilham narrativas e confrontam a realidade. Nesse sentido, o cotidiano emerge como dimensão formativa, dotada de potencial pedagógico.

A convivência, como prática pedagógica, articula-se com o projeto político da educação popular ao promover a escuta, a partilha e o respeito à alteridade. Freire considera que é na relação com o outro que se realiza o processo formativo, marcado

pela troca e pela coautoria do conhecimento. O ato de conviver, assim, adquire centralidade na constituição de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Os saberes culturais que se constituem nos territórios populares não podem ser desconsiderados pelos projetos educativos. Ao contrário, devem ser ponto de partida para o trabalho pedagógico, pois carregam sentidos produzidos coletivamente. Kohan destaca que os processos formativos se realizam quando os educadores se abrem para o mundo vivido pelos educandos, reconhecendo seus repertórios e sua linguagem.

O cotidiano, longe de ser algo trivial, é compreendido como lugar de disputas, afetos e reexistências. Nesse espaço, os sujeitos enfrentam opressões, constroem solidariedades e elaboram sentidos para suas experiências. Giroux salienta que a cultura do dia a dia pode ser campo de resistência à lógica dominante, quando interpretada criticamente pelos educadores e educandos.

A escola, na perspectiva freireana, não pode se fechar aos saberes produzidos fora de seus muros. Ao acolher os conhecimentos oriundos da experiência, ela se torna espaço de legitimação das vivências populares e de fortalecimento da identidade dos sujeitos. Brandão defende que a aprendizagem precisa dialogar com o mundo vivido, pois é nele que os sujeitos reconhecem sua voz e sua história.

Freire argumenta que todo ato educativo é ato cultural. Essa compreensão desloca o foco do ensino de conteúdos abstratos para a construção de saberes com sentido para a vida. A cultura, nesse contexto, não é um ornamento, mas parte estruturante da formação humana. Ao trabalhar com a cultura popular, o educador contribui para o reconhecimento dos saberes silenciados pela história oficial.

A escuta do cotidiano exige uma postura de humildade epistemológica por parte do educador. Freire reforça que ninguém educa ninguém sozinho, pois todos aprendem em comunhão, a partir do mundo. Esse princípio se traduz na pedagogia da escuta, na qual o educador se compromete com a escuta ativa das experiências e das histórias que os educandos carregam.

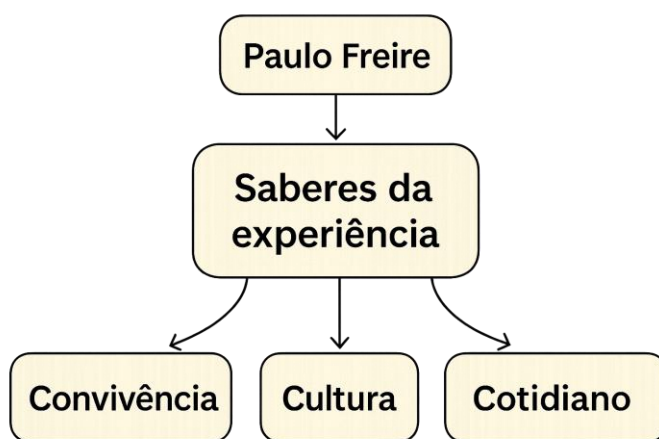
A escuta do cotidiano exige uma postura de humildade epistemológica por parte do educador. Freire reforça que ninguém educa ninguém sozinho, pois todos aprendem em comunhão, a partir do mundo. Esse princípio se traduz na pedagogia da escuta, na

qual o educador se compromete com a escuta ativa das experiências e das histórias que os educandos carregam.

A convivência torna-se eixo de construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os saberes circulam e são ressignificados coletivamente. A escola passa a ser vista como espaço de convivência ética e política, capaz de formar sujeitos comprometidos com a transformação social. Giroux sustenta que a educação crítica precisa articular conteúdos ao cotidiano, promovendo uma prática pedagógica enraizada nas lutas sociais.

A pedagogia da convivência implica superar a relação vertical entre educador e educando. Freire propõe a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem, na qual todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Essa lógica rompe com a autoridade impositiva e valoriza o saber que emerge do encontro e da partilha. A imagem abaixo ressalta os vínculos entre experiência, escuta e cultura no processo formativo, conforme a pedagogia freireana.

Figura 2 - Caminhos da Formação pela Experiência.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O cotidiano oferece oportunidades formativas quando é interpretado como espaço de reflexão e ação. A prática pedagógica, nesse sentido, não deve desconsiderar os conflitos, as alegrias e as dores que atravessam a vida dos sujeitos. Freire defende

que é no enfrentamento das contradições da vida cotidiana que se forjam as condições para uma educação libertadora.

Kohan observa que a escuta, elemento central na pedagogia freireana, é também um ato político. Escutar o outro em sua inteireza, sem reduzi-lo a categorias ou etiquetas, é reconhecer sua humanidade e sua capacidade de produzir conhecimento. Essa escuta abre caminho para uma educação que não apenas acolhe, mas transforma.

Freire insiste que o mundo é um texto a ser lido criticamente. Essa leitura não é tarefa exclusiva da escola, mas de todos os espaços onde se compartilha a vida. Por isso, o educador popular atua também nas comunidades, nos movimentos sociais e nos territórios de resistência, dialogando com as experiências e os saberes que brotam desses espaços.

Por fim, é preciso destacar que os saberes da experiência, a convivência e a cultura não estão fora da educação, mas são parte essencial dela. Quando incorporados aos processos pedagógicos, produzem práticas mais dialógicas, afetivas e transformadoras. O cotidiano, nesse cenário, deixa de ser apenas cenário para se tornar matéria-prima da educação.

PRÁTICAS FREIREANAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES

A formação de educadores populares, sob a inspiração de Paulo Freire, parte da valorização do saber vivido como ponto de partida do processo formativo. Essa perspectiva rompe com modelos de formação baseados na simples transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática. Freire argumenta que o educador popular precisa reconhecer-se como sujeito histórico em constante formação, aprendendo com os contextos em que atua (Freire, 2021).

O percurso formativo proposto por Freire exige a construção de uma pedagogia que reconheça a cultura dos educandos como base legítima para o ensino. A escuta dos sujeitos e a valorização dos saberes locais tornam-se eixos centrais da prática docente. Nesse sentido, Rosas (2004) aponta que a formação de educadores populares não se restringe ao domínio de conteúdos escolares, mas abrange a compreensão da realidade social.

Brandão (2020) destaca que o educador popular é alguém que vive o cotidiano das comunidades, partilhando das mesmas lutas e experiências. A formação, portanto, não ocorre em espaços neutros ou isolados, mas nas contradições do mundo vivido. Nessa perspectiva, o ato educativo se dá em um processo de mão dupla: o educador ensina e aprende, sendo também transformado.

Kohan (2021) reforça que a escuta é o ponto de partida para a formação crítica do educador. Escutar o outro implica reconhecer sua humanidade e sua condição de sujeito epistêmico. Ao escutar, o educador aprende a dialogar com o mundo do educando, superando práticas autoritárias. Essa postura não é técnica, mas ética e política.

A prática freireana, ao propor o diálogo como eixo da formação, busca construir um educador comprometido com a transformação social. Segundo Freire (2014), a formação docente precisa ser atravessada por valores como solidariedade, esperança e indignação frente às injustiças. A prática educativa torna-se um ato de amor e coragem.

A presença de Freire nas práticas formativas também se expressa na construção coletiva do currículo. O educador popular não parte de um programa fechado, mas constrói com os educandos os temas a serem tratados. Essa abertura exige do educador disponibilidade para rever seus próprios conceitos e aprender com a experiência coletiva (Macedo, 2021).

McLaren (2000) ressalta que a pedagogia crítica não busca respostas definitivas, mas instiga perguntas que desestabilizem as naturalizações da realidade. A formação de educadores populares, nessa linha, implica desenvolver a capacidade de perguntar e de promover leituras críticas do mundo. Isso exige um processo formativo aberto, dialógico e conectado com a luta social.

O compromisso com a transformação social requer que o educador se insira nas práticas comunitárias, compreendendo o território como espaço pedagógico. Brandão (2020) observa que o educador popular forma-se no chão da comunidade, nos mutirões, nas assembleias, nos grupos de base. A prática antecede a teoria e a impulsiona.

Na proposta freireana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esse princípio norteia a formação de educadores que saibam interpretar os sinais da vida

cotidiana. Ao incorporar a análise crítica da realidade ao cotidiano da formação, amplia-se a capacidade de intervenção consciente (Freire, 2016).

O diálogo entre gerações e culturas também é um traço das práticas formativas inspiradas em Freire. Os saberes ancestrais, os modos de vida tradicionais e os conhecimentos das juventudes compõem um mosaico pedagógico em constante movimento. Essa diversidade exige um educador atento às singularidades e às histórias coletivas.

A pedagogia do cotidiano, ao reconhecer os pequenos gestos como formadores, amplia o sentido de formação. Segundo Kohan (2021), a formação do educador popular não se dá apenas em cursos ou seminários, mas na escuta do outro, no tempo partilhado e nas narrativas trocadas.

Santomé (2013) defende uma proposta curricular integrada, na qual a formação se articula à prática e ao contexto. Essa ideia está presente na prática freireana, que recusa fragmentações e aproxima saberes diversos. O educador popular é um sujeito que transita entre linguagens, campos do saber e experiências.

A formação docente, para Giroux (2022), deve ser um exercício de leitura crítica da cultura, questionando os discursos hegemônicos e buscando outras formas de conhecimento. Nesse sentido, o educador popular é convocado a construir um olhar insurgente, capaz de reconhecer a opressão e lutar por emancipação.

Conforme Dardot e Laval (2016), a formação de sujeitos autônomos e críticos está em tensão com a lógica neoliberal, que instrumentaliza a educação e esvazia seu conteúdo político. Frente a isso, a prática freireana se configura como resistência, buscando formar educadores que não apenas ensinem, mas também lutem por justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam a potência da pedagogia freireana como fundamento para práticas educativas comprometidas com a escuta, o vínculo e a valorização da experiência vivida. Ao tomar como ponto de partida os saberes construídos no cotidiano, Paulo Freire oferece aos educadores uma via para a

construção de práticas que respeitam a trajetória dos sujeitos, reconhecendo a aprendizagem como um processo coletivo e contextualizado. A escola, nesse horizonte, deixa de ser um espaço normativo e passa a ser território de encontros formativos.

A análise indicou que a escuta e o diálogo são componentes estruturantes da ação pedagógica que se pretende emancipadora. Esses elementos não configuram um método técnico, mas uma atitude ética diante do outro, que convoca o educador à abertura, à humildade e ao compromisso com os sujeitos e suas histórias. A escuta ativa não apenas favorece a construção do conhecimento, mas também fortalece o sentido de pertencimento e a construção de vínculos na escola e em outros espaços formativos.

Foi possível perceber que as práticas freireanas contribuem para uma reconfiguração da relação entre conhecimento e experiência. Os saberes não se restringem ao conteúdo formalizado, mas se produzem na interação, na partilha e na problematização da realidade. Essa abordagem recoloca a prática educativa como um processo de construção e reconstrução permanente, no qual o educador também se forma ao formar, aprendendo no contato com os mundos dos educandos.

Outro aspecto que se destaca é a centralidade da formação docente como um processo contínuo, que exige abertura ao diálogo com diferentes realidades e disposição para repensar o próprio fazer. O educador popular, inspirado em Freire, é aquele que se compromete com a transformação social, sem perder o enraizamento nas experiências concretas dos sujeitos com os quais caminha. A prática pedagógica, assim, ganha corpo como expressão da práxis.

Conclui-se que a educação freireana ainda apresenta uma contribuição expressiva para a construção de alternativas educativas que resistam à lógica da padronização, da fragmentação e da exclusão. Sua proposta, enraizada no diálogo e na experiência, oferece caminhos para a reinvenção da escola como espaço de escuta, partilha e produção de sentido. Mais do que um legado teórico, a pedagogia freireana permanece como um chamado à ação educativa comprometida com a humanização.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- ADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GIROUX, Henry A. **Escola e luta democrática**. Tradução de Mara L. Maciel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- KOHAN, Walter O. **Paulo Freire e o tempo do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: território contestado. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogia crítica e mudança social**: reflexões sobre a educação e a luta contra a opressão. São Paulo: Cortez, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ROSAS, Paulo. **Fontes do pensamento de Paulo Freire**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O LEGADO DE PAULO FREIRE, UM CONVITE À REINVENÇÃO

A trajetória percorrida neste e-book reafirma a atualidade e a urgência do pensamento de Paulo Freire em um mundo marcado por profundas desigualdades e por tentativas de silenciamento dos saberes populares. Sua obra não se reduz a um método pedagógico, mas se configura como uma filosofia de vida que coloca a educação a serviço da libertação humana. O legado freiriano nos convida a compreender que educar é um ato político inescapável – não há neutralidade possível quando se trabalha com conhecimento em uma sociedade atravessada por conflitos e injustiças. A educação popular, como demonstram os capítulos desta obra, se manifesta tanto na escola formal quanto nos territórios onde os movimentos sociais constroem alternativas de existência.

Os conceitos freireanos – do diálogo como fundamento ético à conscientização como processo coletivo – mantêm sua força explicativa e transformadora mesmo diante dos novos desafios do século XXI. A Pedagogia do Oprimido segue iluminando as contradições de uma educação bancária que insiste em sobreviver, enquanto as experiências em EJA e nos espaços não escolares comprovam a vitalidade de uma abordagem que valoriza os saberes da comunidade. O que Freire nos deixou foi mais que uma teoria: foi um compromisso radical com a voz dos oprimidos, uma pedagogia que recusa a domesticação das mentes e que vê no ato de ensinar e aprender uma forma de intervenção no mundo.

Neste momento de encerramento, fica o reconhecimento de que a educação popular não é um caminho fácil. Ela exige de educadores e educadoras uma disposição permanente para questionar hierarquias estabelecidas, para ouvir os silenciados e para reinventar práticas em meio a estruturas muitas vezes hostis. Mas é justamente essa dificuldade que revela sua importância – não há transformação social sem uma educação que problematize a realidade em vez de reproduzi-la. As páginas anteriores mostraram como essa concepção se materializa em diferentes contextos, da alfabetização de adultos às lutas por direitos básicos, sempre com um mesmo horizonte: o de uma sociedade onde educar seja sinônimo de libertar.

Isso significa enfrentar com criatividade os novos mecanismos de opressão – da desinformação em massa à precarização da educação – sem jamais perder de vista que

toda educação verdadeira começa pelo reconhecimento da dignidade do outro. Se este e-book cumpriu seu propósito, terá deixado claro que a pedagogia freireana não é um capítulo fechado da história, mas um convite permanente à ação.



ISBN: 978-6-55321-032-5



9 786553 210325