

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABELA FONSECA BRAGA

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: COMPREENSÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE EM MOACIR GADOTTI E BELL
HOOKS

CRICIÚMA
2024

ISABELA FONSECA BRAGA

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: COMPREENSÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE EM MOACIR GADOTTI E BELL
HOOKS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr. ^o Carlos Renato Carola

**CRICIÚMA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B813e Braga, Isabela Fonseca.

Educação como prática da liberdade :
compreensões da pedagogia libertadora de Paulo
Freire em Moacir Gadotti e Bell Hooks / Isabela
Fonseca Braga. - 2024.

91 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Carlos Renato Carola.

1. Educação libertadora. 2. Freire, Paulo,
1921-1997. 3. Decolonialidade. 4 Gadotti, Moacir,
1941- - Crítica e interpretação. 5. hooks, bell,
1952-2021 - Crítica e interpretação. I. Título.

CDD 23. ed. 370.115

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ISABELA FONSECA BRAGA

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: COMPREENSÕES DA
PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE EM MOACIR GADOTTI E BELL
HOOKS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em educação na área de educação no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 19 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Prof. Dr. Carlos Renato Carola - (UNESC) - Orientador

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho - (USF)

Prof. Dra. Janine Moreira - (UNESC)

Aos meus avós, que ousaram se plantar em terras novas para que o futuro florescesse e a todos àqueles que trazem no coração um sonho de libertação.

AGRADECIMENTOS

"Caminheiro, você sabe, não existe caminho. Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz", assim diz a canção de Astúlio Nunes, tão entoada pela Pastoral da Juventude e pelos movimentos de libertação na Igreja Católica.

Quando sonhei pela primeira vez com o mestrado, era uma jovem universitária. Quando comecei a trilhar de fato esse caminho, não fazia ideia de que ele abriria horizontes amplos à minha frente, alargaria minha visão de mundo e meu coração. Mas sabia ainda menos onde a estrada me levaria. Ele começou na bela e Santa Catarina, e, após grandes intempéries, concluiu-se na minha terra natal, o Rio de Janeiro.

A Isabela que começou essa jornada já não existe; transformou-se ao longo desse caminho que foi se fazendo. Hoje, ao concluir esse trecho da jornada, agradeço ao "Camarada Jesus", companheiro do caminho e ponto de partida na busca pelo sonho de ações de liberdade. Foi pelo desejo de pôr em prática seu mandato de vida a todos e todas que encontrei Freire.

Ao grande educador Paulo Freire, por sua herança que, como bússola, auxilia a caminhada e, através de suas palavras, alimenta o sonho de busca pela liberdade. À bell hooks, força feminina que chegou nesse percurso para ficar e ensinar que o amor é atitude e a libertação é construção coletiva.

Agradeço à minha família, a começar pelos meus avós, que em tempos de secura se replantaram em novas terras em busca de uma vida melhor para seus filhos e para nós que viríamos depois. Eles sempre viram a leitura e a educação como ferramentas para construir um futuro melhor. Deu certo! Olha aonde chegamos!

A todos os demais, por sempre me apoiarem e cuidarem de mim de diversas formas, de maneira especial à minha mãe que me encoraja e se orgulha em cada conquista. À dona do meu maior amor, minha sobrinha Mariah, por ter sido refúgio nos momentos difíceis e fortaleza para que eu não desistisse.

Minha gratidão à minha segunda família, meus amigos e amigas que foram indispensáveis nessa jornada. Ao grupo dos "Rebeldes", Andreza, Ivan e Rodrigo, pelas trocas e partilhas nessa aventura. À Thays Fontineles e Juliano Marçal, por todo suporte emocional e intelectual durante o processo, e sobretudo na dissertação. Sem vocês, isso não seria possível.

Aos que estiveram comigo pelos caminhos: toda equipe do Colégio IEMES; Kelli, Ana Paula e Márcia, pelas aventuras das caronas até a UNESC; à parcela da Vida Religiosa Consagrada presente em minha vida durante esse processo; e a todos que de alguma forma me ajudaram nesse percurso e a tantos amigos e amigas que caminham comigo.

Aos membros do PPGE, especialmente aos professores das disciplinas que me ajudaram nessa trajetória. Sobretudo ao Professor Doutor Carlos Renato Carola, pela orientação neste trabalho de libertar-me dos conceitos e construir um texto potente.

Enfim, que bom, depois de um longo trajeto, com curvas sinuosas e difíceis, concluir com gratidão e com a certeza de que esse não é o final do caminho, mas apenas mais uma "encruzilhada" para escolher novas jornadas.

*A liberdade, que é uma conquista, e não
uma doação, exige uma permanente busca.
Busca permanente que só existe no ato
responsável de quem a faz.*

Paulo Freire

RESUMO

A relevância de Paulo Freire é reconhecida mundialmente por sua abordagem inovadora que enfatiza a conscientização e a transformação social. Sua pedagogia libertadora promove uma educação dialógica e crítica, desafiando estruturas opressivas e valorizando a cultura e o conhecimento dos oprimidos. Freire continua a influenciar educadores e pensadores, destacando a importância da educação como prática de liberdade e justiça social. Diante desse legado, o presente trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo revisitar as obras de Freire, destacando os princípios fundamentais da educação libertadora e sua influência em outros pensadores, especificamente Moacir Gadotti e bell hooks. Gadotti explora a pedagogia freireana, na perspectiva do ambiente escolar e da prática educacional do professor libertador. Bell hooks, por sua vez, integra as teorias de Freire com perspectivas feministas e antirracistas, propondo uma pedagogia do amor e da transformação social que combate as interseccionalidades de opressão. A análise dessas leituras evidencia a versatilidade e a relevância da pedagogia libertadora de Freire em diferentes contextos educativos e sociais. Outro fator está na abordagem da concepção de educação proposta por Freire e sua contribuição para a construção do conceito de decolonialidade, destacando como sua pedagogia desafia os paradigmas eurocêntricos e coloniais na educação. Freire promove uma educação que valoriza o conhecimento e a cultura dos povos oprimidos, propondo uma práxis que reconstrua a história a partir da perspectiva dos subalternos. A sua influência é analisada em relação aos trabalhos de pensadores decoloniais que buscam decolonizar o conhecimento e a educação, promovendo uma prática educativa que seja emancipadora e transformadora. Portanto, a dissertação demonstra que a pedagogia libertadora de Paulo Freire continua a ser uma ferramenta poderosa para a educação crítica e a transformação social. Sua influência em autores como Moacir Gadotti e bell hooks destaca a importância de uma educação que seja inclusiva, dialógica e comprometida com a justiça social e a decolonialidade, alinhada com os desafios contemporâneos de opressão e desigualdade.

Palavras-chave: educação libertadora; libertação; decolonização; emancipação; pedagogia

ABSTRACT

The relevance of Paulo Freire is recognized worldwide for his innovative approach that emphasizes awareness and social transformation. His liberating pedagogy promotes a dialogical and critical education, challenging oppressive structures and valuing the culture and knowledge of the oppressed. Freire continues to influence educators and thinkers, highlighting the importance of education as a practice of freedom and social justice. Given this legacy, the present work, through bibliographic documentary research, aims to revisit Freire's writings, highlighting the fundamental principles of liberating education and its influence on other thinkers, specifically Moacir Gadotti and Bell Hooks. Gadotti explores Freirean pedagogy from the perspective of the school's environment and the educational practice of the liberating teacher. Bell Hooks, in turn, integrates Freire's theories with feminist and anti-racist perspectives, proposing a pedagogy of love and social transformation that combats the intersections of oppression. The analysis of these readings demonstrates the versatility and relevance of Freire's liberating pedagogy in different educational and social contexts. The investigation also addresses Freire's conception of education and his contribution to the construction of the concept of coloniality, highlighting how his pedagogy challenges Eurocentric and colonial paradigms in education. Freire promotes an education that values the knowledge and culture of oppressed peoples, proposing a praxis that reconstructs history from the perspective of the subaltern. Freire's influence is analyzed in relation to the works of decolonial thinkers who seek to decolonize knowledge and education, promoting an educational practice that is emancipatory and transformative. Through this dissertation, we perceive that Paulo Freire's liberating pedagogy continues to be a powerful tool for critical education and social transformation. His influence on authors such as Moacir Gadotti and Bell Hooks highlights the importance of an inclusive, dialogical education, committed to social justice and decoloniality. The research reaffirms the relevance of Freire's work in constructing an educational praxis that frees and empowers, aligned with contemporary challenges of oppression and inequality.

Keywords: liberating education; liberation; decolonization; emancipation; pedagogy

RESUMEN

La relevancia de Paulo Freire es reconocida mundialmente por su enfoque innovador que enfatiza la conciencia y la transformación social. Su pedagogía liberadora promueve la educación dialógica y crítica, desafiando las estructuras opresivas y valorando la cultura y el conocimiento de los oprimidos. Freire continúa influyendo en educadores y pensadores, destacando la importancia de la educación como práctica de libertad y justicia social. Ante este legado, el presente trabajo, a través de una investigación bibliográfica documental, pretende revisitar la obra de Freire, destacando los principios fundamentales de la educación liberadora y su influencia en otros pensadores, específicamente Moacir Gadotti y Bell Hooks. Gadotti explora la pedagogía freireana, desde la perspectiva del entorno escolar y la práctica educativa del maestro liberador. Bell Hooks, a su vez, integra las teorías de Freire con perspectivas feministas y antirracistas, proponiendo una pedagogía del amor y la transformación social que combate las interseccionalidades de la opresión. El análisis de estas lecturas resalta la versatilidad y relevancia de la pedagogía liberadora de Freire en diferentes contextos educativos y sociales. La investigación también aborda la concepción de educación propuesta por Freire y su aporte a la construcción del concepto de colonialidad, destacando cómo su pedagogía desafía al eurocentrismo. Paradigmas y colonialismo en la educación. Freire promueve una educación que valora los conocimientos y la cultura de los pueblos oprimidos, proponiendo una praxis que reconstruya la historia desde la perspectiva de los subordinados. Se analiza la influencia de Freire en relación con la obra de pensadores decoloniales que buscan descolonizar el conocimiento y la educación, promoviendo una práctica educativa emancipadora y transformadora. Esta disertación demuestra que la pedagogía liberadora de Paulo Freire sigue siendo una herramienta poderosa para la educación crítica y la transformación social. Su influencia en autores como Moacir Gadotti y Bell Hooks resalta la importancia de una educación inclusiva, dialógica y comprometida con la justicia social y la descolonialidad. La investigación reafirma la relevancia de la obra de Freire en la construcción de una praxis educativa liberadora y empoderadora, alineada con los desafíos contemporáneos de opresión y desigualdad.

Palabras clave: educación liberadora; liberar; descolonización; emancipación; pedagogía

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE” EM PAULO FREIRE.....	20
2.1 Trajetória biográfica.....	20
2.2 Um olhar sobre a educação libertadora	24
2.3 Cartas à Guiné Bissau: um exemplo de educação como prática de liberdade	35
3 LEITURAS DE PAULO FREIRE: O QUE SE ENTENDE POR EDUCAÇÃO LIBERTADORA?	42
3.1 A prática libertadora sob o olhar de bell hooks	42
3.1.1 <i>Pedagogia engajada em hooks</i>	49
3.1.2 <i>O encontro com Freire</i>	52
3.2 Educar para um outro mundo possível: leituras de Moacir Gadotti	57
3.2.1 <i>“Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”</i>	64
4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PERSPECTIVA DECOLONIAL	68
4.1 Conceito de decolonialidade e a perspectiva decolonial	68
4.2 A colonialidade do poder/saber e a educação libertadora	73
4.2.1 <i>Decolonização e contributos de Paulo Freire</i>	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

Foi no ensino médio com formação para professores o meu primeiro contato com as práticas pedagógicas, dentre elas a proposta de Paulo Freire, mas apenas na graduação em Pedagogia, na Faculdade Geremário Dantas, no Rio de Janeiro, entre os anos 2007 a 2011, após uma experiência com a espiritualidade da Pastoral da Juventude, que comecei a perceber a prática de Freire como algo a mais do que uma simples metodologia de ensino, e sim como uma prática de conscientização e transformação social. Tive a oportunidade de atuar em estágios em escolas públicas de Educação Infantil e de Jovens e Adultos e como estagiária numa escola confessional da rede privada e depois como segunda professora nessa mesma escola.

Após concluir o curso de Pedagogia em 2011, ingressei na formação à vida religiosa, adiando assim anseios em continuar no meio acadêmico. Permaneci na prática docente durante alguns anos da formação para a vida consagrada e, depois de ter me tornado religiosa, vivenciei de maneira especial os ambientes escolares onde se fazia presente a vulnerabilidade social. Durante quatro anos, na cidade de Sombrio, no sul catarinense, numa escola da rede privada, lecionei Ensino Religioso para adolescentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, ocasião em que conheci a Universidade do Extremo Sul Catarinense, a UNESC.

Atualmente, desliguei-me da congregação em que vivi boa parte da minha vida, e após algumas adversidades consegui estabilizar-me e sigo o meu caminho na minha cidade de origem.

Desde a época que tive contato com a espiritualidade libertadora da Pastoral da Juventude, o anseio por contribuir para a transformação social tornou-se uma pauta fundamental e urgente em meu itinerário acadêmico. Por diversas vezes me questionei sobre como contribuir para que essa transformação acontecesse, e as ideias de Freire de que a partir da própria libertação os sujeitos se tornam agente do processo emancipatório e forjam sua autonomia foram fazendo-se caminho de resposta para tais anseios.

Desse modo, a libertação dos oprimidos não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo e coletivo, um percurso de conscientização e empoderamento que exige a participação ativa e comprometida de todos os envolvidos. Ao reconhecer a

importância da voz e da experiência dos oprimidos, o educador abre espaço para uma educação verdadeiramente libertadora, uma educação que proporciona aos indivíduos se tornarem sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este trabalho propõe-se discorrer sobre a educação como prática de liberdade, caminho apontado por Paulo Freire para a transformação social. Este itinerário compõe-se na transição da transmissão mecânica de conteúdos voltados para os interesses da elite mantenedora do *status quo* para uma práxis dialógica que propõe um processo contínuo tendo como ponto de partida o sujeito, sua compreensão e intervenção no meio em que vive.

Desse modo propomos uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo revisitar algumas obras de Paulo Freire destacando os princípios da educação libertadora, bem como sua influência em outros autores, de maneira específica em Moacir Gadotti e bell hooks¹. Uma investigação de literatura que indique também a contribuição de seu trabalho para a construção do conceito de decolonialidade. Tal busca pretende focar na concepção de educação apresentada em Paulo Freire e na sua influência para a construção da práxis educativa.

A liberdade é um tema recorrente ao pensamento humano, porém o Ocidente calcificou o conceito sob a égide do olhar eurocêntrico e do paradigma da modernidade/colonialidade. Assim temos como objetivo principal responder ao problema de como a ideia de uma educação libertadora ainda tem pertinência no mundo atual do século 21? Como os leitores de Paulo Freire compreendem e manejam a teoria da educação libertadora? Como o pensamento de Paulo Freire contribuiu para a estruturação da crítica à colonialidade e do pensamento decolonial?

A partir do objetivo principal, apresentado acima, levantamos a seguinte questão, a fim de delinear esta pesquisa: O que é a concepção de Educação Libertadora para Paulo Freire?

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e teórica, este trabalho pretende identificar concepções do que é a Educação Libertadora proposta pela pedagogia freireana. Seguindo procedimentos metodológicos de leitura, fichamento e interpretação das obras selecionadas, tendo o próprio educador Paulo Freire (2020a;

¹ A autora opta por grafar seu nome em letras minúsculas — bell hooks — como escolha política, a fim de deslocar o foco da atenção do “eu” individual para a coletividade, valorizando mais as ideias e lutas sociais do que a figura pessoal da autora (2017).

2020b; 2020c;2021) como principal fonte, abordo também as compreensões de bell hooks (2017) e Moacir Gadotti (1998; 2011) acerca do que consiste na educação como prática de liberdade. Perpasso ainda por Enrique Dussel (2005), que aborda a perspectiva decolonial, e as contribuições de Paulo Freire para a formação desta perspectiva.

Trazer dois pensadores, de certa forma contemporâneos, porém, com visões distintas, têm como objetivo elucidar a abrangência da perspectiva freireana. Uma observação de fundamental relevância é o fato de que ambos os autores, tanto Gadotti quanto hooks, tiveram a oportunidade de conviver com Paulo Freire. Gadotti, um educador inserido na realidade educacional do Brasil e foi amigo e parceiro de Freire em projetos educacionais. Esteve lado a lado na fundação e solidificação do Instituto Paulo Freire, instituto esse que se manteve à frente após o falecimento de Freire.

E bell hooks, uma mulher afro-americana, nascida nos EUA no período de transição das políticas separatistas. Professora universitária, envolvida com as causas negras e feministas. Hooks teve uma convivência bem mais breve com Paulo Freire, mas pôde experienciar sua abertura a críticas e sua liberdade em estar sempre em transformação. Duas visões de um mesmo Paulo Freire se costuram nesse trabalho para aclarar seus pensamentos e a força da sua proposta de educação como prática de liberdade.

No primeiro capítulo explicitamos o conceito de Educar para a Liberdade em Paulo Freire. A intenção, nesta primeira parte da pesquisa, é dialogar e revisitar suas obras, de maneira especial: *Pedagogia do Oprimido* (2020a), *Pedagogia da autonomia* (2020b), *Educação como prática de liberdade* (2020d), que abordam de maneira perceptível apontamentos que delineiam o pensamento de uma educação libertadora.

A educação que se constrói a partir da realidade em Paulo Freire se deu na experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, um marco fundamental em sua trajetória como educador. Nesta ocasião, com um grupo de cortadores de cana, Freire implementou um método de alfabetização que se baseava em partir de palavras e realidades do cotidiano daquelas pessoas. Essa prática possibilitou com que além das habilidades de leitura e escrita os estudantes desenvolvessem criticidade a respeito de sua realidade social.

O fundamental desse método foi motivo de destaque nacional e internacionalmente, lançando as bases para as suas obras e influenciando práticas

educacionais em todo mundo. Desse modo, para o trabalho em Guiné Bissau Freire levava esse escopo de relevância em sua trajetória.

Em um segundo momento, examino a obra *Cartas à Guiné Bissau* (2021), pois há nela narrativas de Paulo Freire a respeito de como se deu de fato a aplicação da proposta de educação na e para a liberdade no país africano que dá título à obra. Sendo assim, busca-se compreender as percepções do autor acerca do que é uma educação libertadora, bem como aprofundar o conhecimento sobre suas características e evidenciar os conceitos que englobam tal perspectiva.

Neste sentido, dialogar com a obra é, para esta pesquisa, elaborar uma compreensão de como se deu de fato a educação como prática de liberdade. Observar as narrativas de Paulo Freire é, de certa forma, embeber-se do espírito que permeava aquela experiência, que fazia pulsar a prática de toda a equipe que anteriormente havia refletido essas ideias em Genebra, Capital da Suíça, de onde aquele grupo de trabalho se originou. É importante destacar que a relação de Freire com essa cidade se deve ao fato de ter sido um dos lugares que o acolheram durante o período em que esteve exilado do Brasil.

Diversos pesquisadores debruçaram-se sobre as obras de Paulo Freire, utilizando sua pedagogia libertadora como ponto de partida para análises em uma variedade de temas. Nessa perspectiva, o segundo capítulo deste estudo se concentra em dois autores cujas trajetórias foram influenciadas significativamente por Paulo Freire: bell hooks (2017) e Moacir Gadotti (1998; 2011).

Bell hooks, renomada pensadora feminista, estendeu o diálogo freiriano sobre educação para questões de gênero, raça e classe. Propõe uma pedagogia engajada que não visa somente a conscientização das opressões estruturais, mas também promove a transformação social por meio da educação crítica e da prática do amor como força política libertadora.

Já Moacir Gadotti, destacado educador brasileiro, expandiu os princípios de Paulo Freire para refletir sobre o papel da escola e do professor na construção da sonhada educação como prática de liberdade. Sua reflexão vê a escola como um possível espaço de empoderamento e transformação social. Gadotti defende uma abordagem pedagógica centrada na participação ativa dos estudantes, na interdisciplinaridade e na valorização das experiências de vida como fonte de conhecimento.

As obras freireanas alcançaram autores e instituições ao redor do mundo, orientando visões e permeando conceitos. Apesar de Paulo Freire não utilizar o conceito “decolonialidade”, é plenamente possível perceber em sua prática e em seus pensamentos tal proximidade com a perspectiva decolonial, haja vista a maneira como lida com algumas terminologias, sobretudo no livro *Pedagogia do Oprimido* (2020a). *A priori*, ao tratar de uma relação dialógica em que há opressores e oprimidos, entende-se que, na narrativa dessas relações, o oprimido se mantém subserviente dos pensamentos e ao mesmo tempo devota uma admiração pela figura do opressor.

A decolonialidade emerge como um campo de estudo que questiona e desafia as estruturas de poder e conhecimento coloniais, buscando construir uma epistemologia a partir das perspectivas e experiências das populações historicamente marginalizadas e colonizadas. Esta não se limita apenas a uma crítica das formas de dominação colonial, mas também propõe a reconstrução de sistemas de conhecimento e valores que promovam a autodeterminação e a justiça social.

Ao analisar a contribuição de Paulo Freire para a formação do pensamento decolonial, é importante destacar como seus princípios de educação libertadora e diálogo crítico podem ser vistos como uma base sólida para a construção de uma abordagem educacional mais inclusiva e emancipatória, que reconhece e valoriza a diversidade de perspectivas e saberes.

É a partir dessa perspectiva que elaboramos o terceiro capítulo, buscando compreender a contribuição de Paulo Freire para a formação do pensamento decolonial. Pois, trata-se de um tema relevante e discutido em âmbito acadêmico em algumas perspectivas, mas, especialmente no que tange a necessidade de se elaborar uma construção epistemológica a partir das nossas raízes.

Olhando o cenário contemporâneo nos deparamos com países de maioria alfabetizada cada vez mais escolhendo governos de pensamentos ultraconservadores, e para além disso uma forte identificação com políticas e cultos religiosos que se aproximam da ideologia de cunho neofascista, com conotações extremamente violentas e excludentes, sobretudo de determinados grupos sociais. Diante dessa realidade compreendemos o quanto é plausível, atual e necessária a proposta de Paulo Freire, pois a educação se apresenta, sobretudo nesses locais, como instrumento de perpetuação do poder, ao passo que a população segue à margem da dignidade.

Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia da Esperança", se caracteriza por um otimismo arraigado não apenas por uma mera obstinação pessoal, mas sim por um "imperativo histórico e existencial". Ele também defendia a importância da autonomia, entendida como a habilidade de determinar-se e assumir o controle de seu próprio destino.

É preciso considerar que Freire propõe a construção de um novo cenário sociopolítico, isto é, uma realidade em que os cidadãos, inseridos, educados e orientados por uma prática libertadora, estejam aptos para transformar o meio em que vivem, tornando a sociedade capaz de promover um ambiente em que a palavra e o conhecimento não seja privilégio de alguns, mas direito acessível a todos.

O presente trabalho tem por intenção colaborar para que haja a percepção da permanência do legado de Paulo Freire. De formas e lugares diversos seus pensamentos foram propulsores para diversas práticas, que apesar de apresentarem divergências próprias das realidades em que estão inseridos se unem num mesmo fim: fazer da educação libertadora uma vivência atual e colocá-la em prática.

Para a Universidade e o programa de pesquisa, tem-se a proposta de agregar ao acervo acadêmico uma reflexão atualizada sobre a Educação Libertadora de modo a ser apresentada como uma teoria pedagógica necessária para enfrentar os limites encontrados na contemporaneidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Em meio a transformações no comportamento da sociedade e diante dos fenômenos sociais da atualidade como: a polarização política, o avanço da inteligência artificial e o contínuo descaso da esfera pública, entende-se que Paulo Freire tem muito a contribuir para os dias atuais.

Em âmbito pessoal, numa ação-reflexão, durante esta pesquisa vi que se fazia necessário ressignificar minhas práticas, identificar o que não é condizente com a prática libertadora e acrescentar proposições que contribuam para que eu o seja na vida daqueles e daquelas que por mim passarem, no processo escolar ou não, fomentadora da busca por libertação.

Enquanto educadora, debruçar-se sobre o modelo educacional freireano torna-se relevante por oferecer um substrato capaz de fortalecer a contribuição acadêmica, ao mesmo tempo ser capaz de transcender para uma epistemologia elaborada no chão da história local. É uma oportunidade de interpretar este pensamento para a

realidade atual, enfrentar os desafios e proporcionar um processo educacional humano.

2 A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE” EM PAULO FREIRE

A concepção de "educação como prática de liberdade" de Paulo Freire representa uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, que frequentemente perpetuam a opressão e a alienação. Freire propôs uma educação dialógica, na qual professores e alunos interagem em um processo colaborativo de construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas promove a consciência crítica, mas também capacita os indivíduos a transformarem suas realidades.

É inegável que os oprimidos possuem uma perspectiva única e inigualável para compreender os mecanismos opressores de uma sociedade. Eles, mais do que qualquer outra pessoa, sentem na própria pele os efeitos perversos da opressão, uma realidade que os coloca em uma posição singular para reconhecer a urgência e a importância da busca pela libertação. Freire (2020a) enfatiza que a libertação dos oprimidos não é um destino ao acaso, mas sim uma jornada que requer comprometimento ativo e consciente, um processo construído através da prática reflexiva e da busca pelo conhecimento.

No contexto de sua prática educacional, Freire desenvolveu um métodos pedagógicos inovador de alfabetização de adultos, que teve grande reconhecimento e receptividade em várias partes do mundo. Assim, neste capítulo, analisamos o percurso de sua vida, a educação libertadora de Freire e sua aplicabilidade na Guiné Bissau.

Para Paulo Freire o papel do oprimido vai além de ser um mero espectador de sua própria condição; ao contrário, ele é incentivado a se tornar um agente ativo de sua própria libertação. Isso implica não apenas em compreender as estruturas de poder que oprimem, mas também em desenvolver a consciência crítica e a capacidade de agir em prol da transformação social. É somente através da práxis, ou seja, da ação reflexiva e transformadora, que os oprimidos podem romper a opressão e buscar um novo horizonte de liberdade e justiça.

2.1 Trajetória biográfica

Passados mais de cem anos do nascimento de Paulo Freire, é possível dizer que suas ideias tiveram um alcance global, tendo em vista que seu nome é reconhecido

internacionalmente, sendo Doutor Honoris Causa em 27 universidades espalhadas pelo mundo. Recebeu ainda prêmios e reconhecimento em muitos países e atualmente tem seu nome entre os primeiros entre os teóricos mais citados no mundo.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 na cidade brasileira de Recife, Pernambuco, nesse período uma das regiões mais pobres do país. Isso fez com que pudesse conhecer, desde a mais tenra idade, as dificuldades das classes populares e as mazelas que as atingiam.

Em 1944 se casa com Elza Maia Costa Oliveira, educadora primária, a quem o próprio Freire fala em entrevistas que desde sempre o viu como educador, até mesmo antes dele. Desse modo, guiado pelo desejo de ser juiz, Freire cursa direito, mas desiste de advogar e segue a carreira de professor.

Com Elza Paulo Freire tem os seus cinco filhos e vive por longos anos de sua vida, à Elza Freire atribui grande importância à sua carreira de educador e salienta que sem essa parceria de amor e de companheirismo não teria sido possível realizar tudo que realizou. Após o falecimento de Elza, em 1986, Paulo casa-se com uma ex-aluna, Ana Maria Araújo Freire, de quem Freire também ressalta a importância na sua vida não apenas pessoal, mas também profissional.

Paulo Freire se destaca ao desenvolver em Angicos, pequena cidade do Rio Grande do Norte, um método que alfabetizou um grupo de adultos em apenas 40 horas. Tal iniciativa deve ser compreendida à luz do contexto político brasileiro daquele período: uma sociedade marcada pela hegemonia dos coronéis, pela prática do voto de cabresto e pela exclusão da maior parte da população dos processos democráticos. A alfabetização, portanto, não se limitava a ensinar a ler e escrever — era, antes, uma ferramenta de empoderamento político, pois ao se tornarem alfabetizados, os cidadãos também se tornavam eleitores, adquirindo meios para participar da vida da sociedade de maneira mais crítica e autônoma. Isso despertou grande interesse, levando o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte a ganhar reconhecimento mundial.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (Freire, 1982, p. 13)

Angicos foi a cidade escolhida para desenvolver o projeto pioneiro de Paulo Freire, e para fazer com que isso acontecesse Freire propunha alfabetizar aquelas pessoas a partir do que possuía ali naquele pequeno lugarejo. Para isso, os professores contavam com um aparelho até bem moderno para aquela época, um projetor de imagens. Através dele os estudantes podiam visualizar o objeto e as letras que compunham a palavra que nomeiam aquele objeto.

As práticas de Freire e sua equipe despertaram incômodo entre os militares brasileiros, segundo Weffort (2020), sendo inclusive um dos pontos que contribuíram para o desencadeamento da ditadura militar. A abordagem reflexiva que traziam representava uma ameaça ao *status quo* do regime autoritário. Os militares entendiam que o método de Freire era uma forma de empoderamento das classes marginalizadas e assim, se tornava uma, potencial, fonte de fragilidade à estrutura autoritária, já que incentivava a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a busca por mudanças sociais. Dessa forma, as autoridades militares passaram a monitorar de perto as atividades de Freire e a reprimir qualquer forma de educação que fosse considerada subversiva ou contrária aos interesses do regime.

Em Angicos, observadores, especialistas em educação e jornalistas de renome nacional e internacional estiveram presentes. Representantes de veículos como o New York Times, Time Magazine, Herald Tribune, Sunday Times, United e Associated Press, além do Le Monde, se deslocaram para lá. Até mesmo o então presidente, João Goulart compareceu, acompanhado de Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, ao encerramento das atividades dos chamados Círculos de Cultura, em 2 de abril de 1963 (Germano, 1997).

Essa notoriedade proporcionou a Paulo Freire o convite para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que se iniciou no fim desse mesmo ano, porém foi interrompido pelo golpe militar em 1964. E com tal notoriedade, após o golpe Freire foi visto pelos militares como uma, terrível, ameaça. Além do PNA ser interrompido, Paulo Freire é preso e logo em seguida se vê obrigado a deixar o país que tanto amava. A Família Freire sai do Brasil juntamente com Freire, onde passou 16 anos exilado de sua pátria.

No exílio, Paulo Freire escreveu sua primeira obra: Educação como prática de Liberdade, em 1967. Apesar de um período doloroso por não poder retornar ao Brasil,

por outro lado foi uma fase de expansão de seu alcance no cenário educacional internacional. Ao se exilar no Chile pode desenvolver projetos de alfabetização no Instituto Chileno para a reforma agrária, neste país também escreveu uma das suas obras mais importantes: *Pedagogia do oprimido*.

A obra de Paulo Freire e, de modo particular, a *Educação como Prática de Liberdade*, se caracteriza como exemplo concreto, prático e fidedigno do potencial da ação comunicativa e dialógica nos processos educativos/formativos entre as pessoas. Isso significa partir do pressuposto que as pessoas têm em si um manancial de conhecimentos, saberes e culturas construídos e acumulados historicamente, que se qualificam e estabelecem conexões formativas, pois as relações entre as pessoas, em qualquer segmento da sociedade, devem se materializar pelo diálogo comunicativo (Ferreira; Júnior, 2021, p.3).

Freire lecionou na renomada Universidade de Harvard, nos EUA e foi requisitado para ser Consultor Especial do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra, na Suíça, onde também lecionou na Universidade de Genebra e por conta dessa função no CMI esteve em diversos países do terceiro mundo, sobretudo em países africanos.

Após 16 anos de exílio retorna ao Brasil, em 1980 e leciona na Universidade de Campinas - UNICAMP e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP e entre os anos de 1989 e 1991 atua como secretário de educação na Prefeitura da Cidade de São Paulo, SP. No início da década de 1990 funda o Instituto Paulo Freire (2012) com o objetivo de congregar pessoas e entidades que possuíssem os mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora e para que nesse espaço pudessem juntos intensificar suas reflexões e desse modo melhorar suas práticas pedagógicas e robustecer suas lutas.

Em abril do ano de 1997 lança seu último livro, *Pedagogia da autonomia* e, em maio deste mesmo ano, falece vítima de um infarto aos 75 anos. Apesar de fisicamente ausente, seu legado permanece e Paulo se torna nome de diversas instituições, cidadão honorário de diversas cidades nacionais e internacionais e em 2012 foi declarado patrono da educação brasileira.

O legado de Paulo Freire transcende as fronteiras do tempo e do espaço, permanecendo como uma fonte de inspiração e orientação para educadores, ativistas e pensadores em todo o mundo. Sua abordagem humanista e sua visão radical da educação como instrumento de libertação continuam a ressoar profundamente em

contextos diversos, desde os campos de alfabetização em áreas rurais até as salas de aula das mais prestigiadas universidades internacionais. A notável disseminação de suas ideias, o reconhecimento internacional que recebeu e a perenidade de seu nome entre os teóricos mais citados testemunham o alcance global e duradouro de sua influência.

Seu enfoque na conscientização política e na práxis transformadora permanece como uma referência para aqueles que buscam construir sociedades mais justas, igualitárias e solidárias. Assim, enquanto seu corpo físico pode ter partido, o espírito e o legado de Paulo Freire vivem em cada coração e mente comprometidos com a causa da educação como instrumento de libertação e humanização.

2.2 Um olhar sobre a educação libertadora

Acreditar que a educação pode e deve ser libertadora é uma das principais proposições de Paulo Freire. Embora comumente se interprete mal ou se compreenda a abordagem como apenas uma metodologia de alfabetização de adultos, limitação que se opõe à proposta freireana, uma vez que, apesar de ter sim desenvolvido um método eficaz de alfabetização de adultos seu objetivo ia além: formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e transformá-lo a partir da conscientização e da ação. Inclusive, ele afirma que a alfabetização e a conscientização não se separam, portanto não se limita, pois é válida para todo tipo de aprendizado (Weffort, 2020).

Imitar o pensamento de Freire é também ser contraditório com seu pensamento, pois sempre deixou claro que não gostaria de ser imitado. Freire queria ser propulsor de novas criações, novas formas de fazer com que a educação fosse um processo libertador para o público a que ela era designada. Se dizer freiriano enquanto seguidor de um método-modelo é antagonizar a proposta freireana em sua essência.

As ideias de Paulo Freire foram e continuam sendo potentes de tal forma que não seria possível estreitá-las a meras instruções metodológicas acerca do processo de alfabetização, já que o próprio autor alertava que, anteriormente à aprendizagem da decodificação da escrita, cada indivíduo possui experiências a partir do ambiente em que está inserido, ao que chama de “leitura de mundo”.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1982, p. 11).

Visto que o pensamento de Freire não se limita ao ensinamento acerca de técnicas para ensinar jovens e adultos a decodificarem letras e transformá-las em palavras, entende-se que o acesso à educação e ao direito de ler as palavras é capaz de proporcionar a esses indivíduos uma nova leitura do mundo, bem como a capacidade de ressignificar a sua própria existência, transformando, através dessa experiência dialógica, a sua realidade e consequentemente a sociedade.

Nessa perspectiva, a escola não pode realizar uma prática educativa que Freire chama de educação bancária (Freire, 2020a), por entender que o estudante não é mero depósito de conteúdos prontos que serão postos por alguém que detém o conhecimento, ignorando saberes e experiências anteriores. Além disso, esse tipo de perspectiva nega a consciência dos aprendentes e vê o processo de ensino-aprendizagem como uma forma mecânica de fornecer informações. Na educação bancária, os/as alunos/as não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos (Muzzatto, 2021, p. 68).

Desse modo, a educação desempenha um papel fundamental. Para Freire, a prática de educar não deve ser vista apenas como transmissão de conhecimento, mas como um ato político e libertador que visa conscientizar os indivíduos sobre sua realidade e capacitá-los a transformá-la. Através da educação, os indivíduos desenvolvem sua capacidade crítica, ampliam sua consciência sobre o mundo e se tornam agentes de mudança em suas comunidades.

A obra de Paulo Freire é um referencial na busca por compreender a complexidade da consciência humana e sua relação intrínseca com o mundo. Em seu pensamento a noção fenomenológica da consciência como intencionalidade é primordial, onde esta se direciona constantemente para algo que está além de si mesma. Nesse sentido, a consciência não é um receptáculo passivo de informações, mas sim um agente ativo que busca constantemente compreender e transformar sua realidade. A consciência é o que coloca o sujeito em contato com o mundo,

relacionando-o com tudo o que está fora dele. No entanto, a consciência em si é vazia; ela não compreende nem transforma a realidade — quem o faz é o sujeito, a partir da relação que ela estabelece com o mundo. Para Freire, essa consciência pode ser ingênua ou crítica, ou seja, o modo de apreender a realidade varia, mas é sempre o sujeito que transforma, mediado pela consciência que apreende o mundo.

A compreensão da consciência como intencionalidade implica em reconhecer que não existem determinismos rígidos no mundo. Freire rejeita a ideia de um mundo pré-definido, pois compreende que tanto o mundo quanto o homem são construídos dialeticamente através do movimento intencional da consciência. Isso significa que o mundo e o homem estão em constante processo de construção e reconstrução, moldados pelas interações e reflexões do homem com o ambiente, guiado pela consciência. com o ambiente ao seu redor.

Ao afirmar que "o homem é um ser de relação", Freire (2020d) destaca a importância das interações sociais na formação da identidade e na humanização do ser humano. Para o autor, a humanização não é um processo individual, mas sim coletivo, que se dá através das relações interpessoais mediadas pelo mundo. É na interação com outros seres humanos, na troca de experiências, na construção conjunta do conhecimento e na busca por uma compreensão mais profunda da realidade que o homem se humaniza.

É importante ressaltar que a compreensão da consciência como intencionalidade e a valorização das relações humanas não implica em um individualismo. Pelo contrário, Freire destaca a importância da solidariedade e da cooperação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, ele afirmava que a verdadeira humanização só é alcançada quando reconhecemos nossa interdependência e nos engajamos na luta coletiva pela transformação social (Moreira e Carola, 2020).

Paulo Freire preconiza uma escola voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática, defende, por isso, uma prática que anseie por uma educação libertadora, uma prática que acredite de fato na conscientização dos sujeitos, que acredite que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (Freire, 2020a, p. 108).

Assim, educador e educando participam ativamente do processo dialético da aprendizagem para a transformação e construção de um mundo socialmente mais

justo, mais democrático e com igualdade na pluralidade cultural e nas relações étnicas, de gênero e classe (Freire, 2020a).

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (Freire, 2020a, p. 95)

Fato irrefutável, na obra de Freire, é que, caso exista o desejo de libertar as pessoas, não se pode contribuir para a sua alienação, pois “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens” (Freire, 2020a, p. 93). Não se pode conceber que, para promover a liberdade, utilize-se dos mesmos meios utilizados pela dominação. Se pretendemos conscientizar sobre a liberdade, desejamos que os sujeitos sejam livres de toda e qualquer alienação ou dependência. Queremos que sejam capazes de empreender seus próprios processos e que desenvolvam senso crítico em todo e qualquer parte do processo.

Desse modo, educar não deve ser simplesmente treinar o educando para desenvolver determinadas habilidades, nem tampouco, somente, transferir informações, mesmo considerando a importância, bem como a necessidade da partilha de conteúdos. Porém, é preciso proporcionar possibilidades para a sua própria produção de conhecimento. Não se pode chamar de conhecimento se os educandos são apenas chamados a memorizar o conteúdo narrado pelo professor.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (Freire, 2020a, p. 95-96).

Torna-se cada vez mais atual e necessário que a prática pedagógica seja libertadora, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis. Entretanto, a prática educativa só se tornará efetivamente libertadora quando os educadores se compreenderem como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e não portadores de todo o arcabouço do conhecimento que deve ser passado aos alunos. Precisam também assumir o papel principal do seu próprio

processo de permanente transformação, pois o melhor docente é aquele que cresce e se humaniza aprendendo enquanto ensina, aquele que se reconhece enquanto se aprendente durante o processo.

No processo de educação, na atualidade, cada vez mais, se faz necessário uma relação de intercâmbio entre quem ensina e quem aprende. Para essa troca de experiências, é preciso estabelecer uma comunicação eficaz em que ambos se identificam a partir de características e propósitos inerentes à realidade local, valorizando o movimento indutivo do conhecimento.

A essência da dialogicidade na educação reside na ruptura com a alienação e absolutização da ignorância, onde esta última é frequentemente percebida como uma característica exclusiva do outro, desprovido de qualquer forma de conhecimento legítimo. Esse paradigma de visão unilateral da ignorância é intrinsecamente vinculado à atitude "bancária", um conceito que Paulo Freire tão eloquentemente desmantelou.

A abordagem "bancária" da educação surge da premissa de que apenas o educador detém o conhecimento absoluto e que sua função é depositar esse conhecimento nos alunos, que são vistos meramente como receptáculos passivos. Essa mentalidade estabelece uma polarização entre o educador e o educando, posicionando-os em extremos opostos de um espectro de conhecimento.

No entanto, a dialogicidade desafia essa dicotomia simplista, reconhecendo que todos possuem um "saber de experiência feito". Essa perspectiva reconecta o indivíduo com sua capacidade inerente de conhecer e compreender o mundo ao seu redor. A dialogicidade não nega a diferença entre o educador e o educando, mas reconhece que ambos têm contribuições valiosas a fazer no processo educacional.

É crucial notar que muitas vezes o educando está preso em uma consciência ingênua, seja ela intransitiva ou transitiva. A consciência intransitiva é aquela em que o indivíduo visa apenas a própria sobrevivência, sem refletir sobre sua realidade ou questionar as causas de suas condições de vida. Já a consciência transitiva ingênua é um estágio inicial de abertura ao mundo, em que a pessoa começa a perceber problemas sociais, mas ainda os interpreta de forma simplista ou fatalista, sem enxergar suas causas estruturais. Por fim, a consciência transitiva crítica é o nível no qual o sujeito compreende as contradições sociais, reconhece seu papel na transformação do mundo e se engaja ativamente na luta por justiça e liberdade. Nesse

contexto, cabe ao educador nutrir e desenvolver uma consciência crítica nos alunos, capacitando-os a questionar, analisar e interpretar de forma independente os assuntos que estão sendo ensinados.

Quando se pratica a troca de saberes, a consequência possível é o estabelecimento de um conjunto de novos conhecimentos, bem fundamentados na teoria, porém que são combustível para o arranque de uma educação que seja transformadora, ou seja, capaz de provocar movimentos de solidariedade social, a promover uma equação econômica justa e partilhada.

Nesse movimento, Freire (2020b) aponta características que o educador deve desenvolver. Segundo sua proposta, as qualidades fundamentais a serem estabelecidas para tornar-se um educador libertador são: a consciência de ser inacabado e sempre predisposto à mudança. Esta premissa torna-o alguém que busca novas aprendizagens, diferentes perspectivas, que procura abrir-se para a contemporaneidade, não para superar somente o passado, mas para interagir melhor com a sociedade em seu tempo, e, sobretudo, não se percebe como o único detentor do saber.

Dessa característica derivam as tantas outras, de modo que, para possuí-las, o educador precisa desenvolver genuína humildade, que o move do papel de centro do processo para o de facilitador da aprendizagem. Dessa forma ele percebe-se colaborador dos processos dos alunos, jamais executor de um processo único.

Não é possível compreender e falar do mundo, que está envolto na dinâmica “ressignificante” de criação e recriação, se não há amor que faça com que isso aconteça, pois é o amor que fundamenta o diálogo (Freire, 2022a). Para Freire, o diálogo é fundamental no processo do desenvolvimento da autonomia, porque ele desenvolve o senso crítico. Consequentemente, o indivíduo será capaz de conhecer-se ao ponto de desenvolver seu potencial e não se submeter mais à opressão. Além disso, dialogar promove um vínculo horizontal entre as pessoas, estabelecendo uma relação de confiança. Na relação entre educador e educando, isso é revolucionário e libertador. Isso é o que em Freire se personifica a amorosidade, quando se reconhece o outro em seu lugar e tempo, de modo ser capaz de ouvi-lo.

É fundamental ressaltar que o amor, em Freire, transcende as fronteiras da sala de aula, ou seja, ele vai além dos limites institucionais da educação tradicional. De modo que, o compromisso amoroso com a causa dos oprimidos não deve ser somente

no ambiente da escola, mas acontecer em todas as esferas da vida social. Portanto, não se trata de uma atitude individual, mas torna-se um imperativo ético que convoca o educador a agir em prol da justiça e da transformação social.

Ao afirmar que não é possível falar de educação sem amor, Freire (2020a) não se refere a um mero sentimento romântico, mas sim a uma prática de cuidado, respeito e comprometimento com a causa dos oprimidos e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para o autor, o amor é essencial para o processo educacional, pois através do amor faz-se possível estabelecer uma conexão genuína entre educadores e educandos, criando assim um ambiente de confiança, afeto e empatia que facilita o aprendizado e o desenvolvimento humano.

O amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (Freire, 2020a, p. 111).

Compreender a práxis do amor em Freire permite compreender a educação na sua totalidade em relação ao ser humano, isto é, não se pode limitar ao âmbito pedagógico, mas sim, se expandir para a dimensão sociopolítica, assumindo o compromisso com a emancipação humana.

Em Freire a amorosidade exige um ato de coragem, no qual leva a comprometer-se com a causa do outro, uma expressão de amor para com o próximo em sua totalidade. Essa dimensão do amor como potencialidade humana remete à condição existencial, demandando respeito às diferenças e uma postura dialógica, como explicitado na obra "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 2020a).

A centralidade da amorosidade em Freire consiste na sua conexão com a dialogicidade. O diálogo com o outro, mesmo quando este difere de nós, é essencial para a tessitura da amorosidade, pois é através dessa interação que se estabelecem relações de humanização e solidariedade, onde tanto o eu quanto o outro compartilham o mesmo objetivo de libertação. Ele ressalta que a amorosidade implica em ter esperança na transformação político-social em prol dos direitos humanos e da dignidade, sendo uma expressão ética e universal de afetividade e respeito à vida em todas as suas formas, de maneira emancipatória.

Assim, é a partir da interação dialógica com o outro que a amorosidade se revela como uma força propulsora de práticas sociais e educativas solidárias,

intensificando os princípios de humanidade e solidariedade em favor da construção de um mundo mais justo e igualitário (Jackiw; Benvenuti; Haracemiv, 2021). É preciso também de criticidade que tira o educador da ingenuidade, provoca uma curiosidade epistemológica e o faz perceber a educação com esperança e comprometimento, pois, comprometido com o processo do educando, envolve-se no processo de transformação social e faz de sua prática força motriz de "esperançar".

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 2022, p. 15)

O educador que se propõe à educação libertadora não tem pretensão de ensinar conceitos prontos, mas instigar a busca, a investigação, o desejo pelo saber, assim desenvolvendo a autonomia daqueles que aprendem e tendo consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2020b, p. 47).

O ponto de partida desse movimento está nas pessoas, mas como elas não existem sem o mundo, sem a realidade, esse movimento se dá através da relação pessoa-mundo. É nela que o educando vai construindo seu conhecimento e, ao invés de ser apenas receptor, mero depósito, se torna partícipe; assim, educadores e educandos se tornam investigadores críticos do processo

Segundo Freire, a condição ontológica do ser humano reside em sua habilidade natural de ir além de sua situação presente, buscando sempre seu próprio desenvolvimento e satisfação plena. A busca por “ser mais” não apenas no progresso intelectual, mas também na ampliação dos aspectos éticos, políticos e sociais da pessoa. O ser humano é um ser inacabado, em constante processo de transformação e aprendizagem, e é essa condição que o impulsiona a buscar sempre novos horizontes e a superar os desafios que surgem em seu caminho.

Assim, o "ser mais" representa não apenas uma aspiração individual, mas também um compromisso com a transformação social e a construção de um mundo mais justo e solidário. É através da educação libertadora que os indivíduos podem

desenvolver plenamente sua condição ontológica, tornando-se sujeitos críticos, conscientes e engajados na busca por uma sociedade mais justa.(Freire, 2020a).

Frente ao avanço de uma política opressora, que fomenta a desigualdade, o preconceito e que tenta fazer se esquecer de toda a luta e legado de Paulo Freire, além de todos os educadores que abraçaram a mesma causa e a empreenderam pela educação deste país, faz-se necessário refletir sobre sua herança intelectual e sua grande relevância para a educação e a sociedade contemporâneas.

É inegável que o Brasil dos dias atuais é o reflexo da opressão que, de forma nítida e tacanha, vem se valendo ideologicamente do discurso deturpado de disciplina e educação para a produção. Isso contribui para a formação de um abismo cada vez maior, econômica e mentalmente, entre opressores e oprimidos. Dessa complexa realidade em que vivemos atualmente, em que se está tentando sair do cenário deixado por um governo que tinha como política a exclusão, surgem inúmeros questionamentos, mas, a todos eles, temos, como base nas respostas, um pressuposto: a educação como instrumento de conscientização e libertação.

Essa educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando a chamada educação bancária, se torna cada vez mais necessária na atualidade perante a realidade, uma escola em que a educação se enraíza em uma prática libertadora, que possibilita aos educandos o refletir, discutir, optar e opinar. Os indivíduos formados nesta perspectiva serão sujeitos de seus próprios processos e se reconhecerão também coletivamente, sujeitos dos processos sociais em que estão inseridos, desde o micro, a família e a escola, até ao macro, que é a sociedade.

A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objetos. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica. "Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo", dizia Freire. Ninguém é ignorante de tudo, mas o "analfabeto político" não consegue entender as causas da sua pobreza econômica. Por isso Paulo Freire associava alfabetização e politização. A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo (Gadotti, 1997, p. 20).

Tendo em vista a realidade sociopolítica brasileira atual, em que as desigualdades aumentaram assustadoramente nos últimos anos, acompanhadas pelo

uso exagerado das redes sociais como meio de comunicação oficial, sem critérios ou verificações de veracidade, aumentando a disseminação de narrativas polarizadas e desinformação em grande proporção, observa-se também uma fragilização das estruturas de supervisão e fiscalização, o que facilita a circulação de informações parciais e manipuladas, sem que haja, em muitos casos, a devida análise crítica por parte do público — revelando o quanto o acesso à informação nem sempre se converte em formação crítica e cidadã.

Essa estratégia deliberada de desinformação foi acompanhada por uma retórica divisiva e populista, com o intuito de criar uma narrativa de ‘nós contra eles’ para mobilizar apoio político e deslegitimar opositores. A instrumentalização da desinformação como ferramenta política teve consequências graves para a coesão social e o funcionamento da democracia, alimentando a polarização política e minando a confiança nas instituições democráticas que necessitarão de tempo para ser reestabelecidas

Contraditoriamente ao acesso ao alcance de todo tipo de informação, nos deparamos com a pobreza de conhecimento, gerando, assim, espaços e oportunidades para que a população seja cada vez mais subjugada pelos detentores do poder. Infelizmente, observa-se um movimento inverso da proposta de Freire, o acesso à informação cada vez mais facilitado a todos vem fazendo com que as pessoas retornem à posição de depósito de saberes. Outrora depositado pelos professores, atualmente, muitas vezes buscados pelos próprios, porém nem sempre esses saberes são oriundos de fontes confiáveis e tampouco questionados pelos receptores.

Faz-se muito necessário favorecer “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, o momento que se ultrapassa a esfera do conhecimento comum, em que a realidade fica conhecível e o homem passa a ter uma posição epistemológica” (Mascarenhas; Maldonado; De Oliveira, 2022, p. 7). Principalmente quando vivemos em um país de muitas injustiças sociais, ao mesmo tempo que uma elite subjugava àqueles que estão no reverso do sistema. Essa mesma minoria detentora do poder insiste em obstar a possibilidade de que a educação seja libertadora, pois o cidadão que pensa afronta a subserviência.

Paulo Freire falava da realidade brasileira como “sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (Freire, 2020d, p. 51), o que, mesmo tanto

tempo depois de escrito, possui grandes verdades. Diante disso, sua proposta se mostra cada vez mais atualizada e necessária. É urgente que a prática pedagógica seja libertadora, contribuindo para a formação integral do sujeito, tanto de suas capacidades cognitivas reflexivas como também considere seus demais aspectos humanos psico emocionais e sócio relacionais. É indispensável que se formem mais do que pessoas capazes de lidar com disciplinas estanques, é necessário formar pessoas integradas, pois “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. [...] O homem integrado é o homem Sujeito” (Freire, 2020d, p. 58).

Vale destacar que “educar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2020b, p. 74); nessa perspectiva, é necessário observar que o “mundo não é, o mundo está sendo” (Freire, 2020b, p. 74), e essa máxima vale para as demais esferas sociais: o Brasil não é, o Brasil está sendo e, por isso, precisamos perceber a impossibilidade de educar descomprometidamente, como se nada tivéssemos com o mundo externo, com a sociedade, como se houvesse um ambiente alheio a nós fora do ambiente escolar. Ou ainda algo tão grave e assustador em níveis nefastos, que é quando se educa para manter a realidade tão como está, servindo à minoria que detém o poder.

Entretanto, acreditar que a mudança é possível não é almejar que a partir da prática docente haja uma mobilização disposta a mudar o mundo. Crer nessa possível mudança é fazer com que os educandos percebam a sua realidade como algo que é passível de mudança, de transformação e que os conhecimentos integrados vão, paulatinamente, os levando a entender que o abismo social, que a desigualdade não “é assim mesmo” ou não “é vontade de Deus”, mas é espaço de ação e construção social.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (Freire, 2020b, p. 77)

Por esses aspectos, anseia-se que a transformação social ocorra de fato e a educação libertadora seja uma das ferramentas da transformação social, uma vez que é somente através da aprendizagem que homens e mulheres são capazes de assumir

as próprias responsabilidades e, assim, livres, construírem uma sociedade qualitativamente democrática.

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (Freire, 2020a, p. 69)

Ao lançarmos um olhar atento para os pensamentos de Paulo Freire observamos que a promoção da consciência crítica, a valorização da cultura local e do empoderamento dos indivíduos marginalizados, ou seja, a educação libertadora de Freire se revela como uma ferramenta poderosa para a construção de um cenário social mais digno.

Na próxima seção, exploraremos a aplicação prática desses princípios na experiência de Paulo Freire em Guiné-Bissau, onde suas ideias encontraram terreno fértil para florescer em meio às lutas pela independência e pela emancipação dos povos oprimidos. Ao examinar o impacto da pedagogia de Freire em um contexto tão desafiador, poderemos entender melhor sua relevância e eficácia na promoção da libertação e da transformação social.

2.3 Cartas à Guiné Bissau: um exemplo de educação como prática de liberdade

Cartas à Guiné Bissau é uma obra que exemplifica a *práxis* proposta por Paulo Freire e seu compromisso com a educação como caminho para a transformação social. Sua narrativa é composta por uma série de cartas, com relatos vívidos da experiência do autor no país africano durante um momento crucial de sua história. No início da década de 1970, Paulo Freire chega à Guiné-Bissau, uma nação recém-independente, o país encontrava-se em um momento de efervescência sociopolítica, marcado pela luta pela independência e pela construção de uma nação livre e autônoma. Sob a liderança visionária de Amílcar Cabral, o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) vivenciou um confronto de guerrilhas contra as forças coloniais portuguesas, buscando libertar o país do jugo do colonialismo. Nesse contexto de euforia e desafio, a educação possuía um papel crucial na mobilização popular e na consolidação da identidade nacional, tornando-se uma ferramenta fundamental na luta pela independência. Desse modo Paulo Freire é

convidado para aplicar seus princípios pedagógicos revolucionários em um ambiente de pós-colonialismo em evolução. Suas cartas não são apenas relatos de suas atividades educacionais, mas também reflexões profundas sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire compartilha suas experiências, desafios e conquistas enquanto trabalha lado a lado com os guineenses, buscando proporcionar às pessoas as ferramentas necessárias para assumirem a autonomia de seu próprio destino. Sua narrativa revela não apenas a beleza e a complexidade do processo educacional, mas também a resiliência e a determinação do povo guineense em ansiar construir um futuro melhor para si e para as gerações futuras.

Discorrer neste capítulo sobre essas narrativas tem o intuito de aproximar a educação libertadora da prática e compreender nuances do que, por vezes, na teoria não se torna tão claro. Contemplar relatos de uma teoria que se permitiu ser atravessada pela realidade local, procurando se inserir, mas sem tomar o lugar de únicos sujeitos, tanto no processo, tanto de libertação do seu país, quanto no de ensino aprendizagem.

O primeiro contato de Freire com o continente africano foi na Tanzânia, onde ele diz que a sensação foi de quem voltava a um lugar já antes conhecido. A convite do revolucionário Amílcar Cabral, se aproxima da Guiné Bissau para contribuir para a reconstrução daquele país a partir da perspectiva educacional. Freire descreve tal processo de forma esperançosa e pontua o papel fundamental da educação para a reestruturação pós-colonial guineense.

Havia em Freire a consciência de que esse processo se daria de forma diferenciada, haja vista que não teria diante de si profissionais “neutros”, puramente objetivos, mas sim pessoas engajadas com o processo de seu país e com desejo de transformação. “Trabalhamos com educadores e educandos guineenses e não sobre ou simplesmente para eles” (Freire, 2021, p. 15). Ou seja, os processos de educação e emancipação eram dessas pessoas e todo o esforço externo deveria ser para somar e não para fazer por eles.

Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas, nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe. (Freire, 2021, p. 17)

Outro fator relevante era manter a consciência de que se iniciava um processo de reconstrução, pois Guiné Bissau não começava, naquele momento, partindo do zero, mas, ao contrário, suas origens remontam às suas fontes ancestrais, culturais e históricas que nem a força colonialista foi capaz de extinguir. Desse modo se fazia necessário colocar-se primeiro no lugar de aprendiz para, só depois, propor o que se acreditava poder contribuir.

Baseando-se nessa compreensão, era necessário ter o entendimento de que os europeus teriam o papel de colaboradores nesse decurso e jamais poderiam se portar como proprietários. Por coerência política, não seria possível elaborar um projeto em Genebra e desejar implantá-lo em Guiné, colocando os nacionais como meros executores de uma proposta desencarnada.

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender. (Freire, 2021, p. 18)

Diante da situação de vulnerabilidade a que a população estava submetida, Freire destaca a necessidade de se desenvolver uma educação que enaltecesse a cultura local, levando-os a desenvolver a consciência crítica, para, assim, tornarem-se agentes transformadores. O modelo de educação imposta pelo colonizador possuía uma abordagem descontextualizada e alienante, completamente distante da realidade do país e que por muitos anos criou na mentalidade dos guineenses a ideologia de que, para que algo fosse bom, era necessário "desafricanizá-lo".

Esse pensamento os levava a acreditar que tudo que viesse dos chamados "nativos" era considerado inferior, sua arte, cultura, música, criatividade, e tudo que expressasse o jeito guineense era tido como impróprio, deveria ser reprimido e substituído pelo que vivesse da metrópole dominante, inclusive os próprios indivíduos eram vistos como errados e apenas a maneira do colonizador era aceitável e boa, assim era necessário "tornar-se branco ou preto de alma branca" para legitimar as pessoas e ações (Freire, 2021, p. 25).

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós.

Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História (Freire, 1982, p. 50).

Freire tece críticas ao modelo educacional imposto pelo sistema colonial português, que servia para a conservação do sistema. Reconhecendo os limites da educação formal vigente no país, discerniu que seria ineficaz fechar as escolas de modelo colonialista para abrir novas, segundo a modalidade desejada, que fossem de acordo com o que se ansiava para a sociedade insurgente. Desse modo, optou-se por reformar fundamentalmente o sistema educacional para, de forma paulatina, fazê-lo se tornar o ideal desejado.

Nessa perspectiva, foram feitas modificações primordiais, sobretudo nos programas de geografia, história e língua portuguesa, pois sua composição era repleta de ideologia colonialista em seus textos, evidenciando apenas a realidade portuguesa. Desse modo, aqueles que estudavam na Guiné Bissau possuíam conhecimentos acerca do pensamento e da realidade colonizadora e nenhuma informação sobre o país sobre o qual estavam seus pés.

Era necessário compreender que essa nova educação havia sido ‘partejada’ numa guerra de libertação. Uma conquista alcançada por um povo maciçamente analfabeto, porém altamente letrado politicamente, e esse dado não poderia de forma alguma ser apagado. Uma educação pensada para um povo que conquistou a própria libertação deveria proporcioná-los conquistar também seus conhecimentos partindo de suas experiências. Para isso, fazia-se necessário desburocratizar a escola, o ensino.

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos (Freire, 2021, p. 20).

Com o intuito de “reafricanizar” o povo guineense, desenvolveu-se o projeto “escola ao campo”, em que as escolas urbanas eram deslocadas temporariamente para áreas rurais, nelas professores e estudantes viviam em acampamentos, participando das atividades produtivas, aprendendo e ensinando na troca com os camponeses e sem suprimir as atividades escolares. Era interessante observar como os camponeses acolhiam os estudantes com o profundo sentimento de que com eles tinham algo a aprender e algo a ensinar. De uma maneira espontânea, pareciam compreender a proposta daquela educação, apesar de que, notoriamente, eram os estudantes que tinham muito mais a aprender daquela experiência.

A seu tempo, a integração do trabalho às escolas normais aconteceu e, ao passo que isso se sistematizou, estabeleceu-se a unidade entre teoria e prática. Não que não tenham encontrado resistência, mas os resultados positivos daquela experiência eram palpáveis: as inúmeras e diferenciadas experiências vividas pelos jovens do liceu, a ampliação de acesso à escolaridade nas zonas agrícolas, tudo isso lhe conferiam confiabilidade.

Uma narrativa interessante da experiência é a da alfabetização de jovens e adultos. Ela estava organizada em dois grupos, um da força armada do povo e outra do comissariado da educação, mas ambas claramente eram tidas como um ato político. Essa era uma educação que tinha por premissa não só o ato de decodificar palavras, mas sim de agregar a esse aprendizado a criticidade, o que coincidia completamente com os valores tidos por Freire e seus companheiros que, ao encontrarem esse ideário alfabetizador, somam a ele suas teorias e experiências. O mais relevante desse processo é, de fato, que a leitura e a escrita fossem ferramentas para uma compreensão crítica da realidade, pois, para a classe dominante, é mais proveitoso que essa aprendizagem seja mecânica, alienada e “neutra”, para que consiga manter os oprimidos sempre dominados.

Ao citar o fato de que a aprendizagem seja neutra, refiro-me a esta não estar envolvida diretamente aos movimentos sociais populares que buscavam a libertação, pois para Freire a educação sempre reflete uma posição política e moral, e que os educadores, ainda que inconscientemente, podem escolher estar do lado dos dominantes, mantendo as estruturas de poder existentes, ou do lado dos dominados, trabalhando para transformar essas estruturas em direção à libertação e à justiça social.

Em seu texto sobre a experiência na Guiné Bissau, Paulo Freire narra um fato que à primeira vista nada tem a ver com a educação libertadora tratada no restante do livro, mas que, se olharmos com cuidado, entendemos que reflete bastante sobre aquela sociedade. Era a celebração da Independência do país, todos presentes, desde o presidente, convidados, soldados e o povo. Logo que o presidente inicia seu discurso, um soldado desmaia e o presidente interrompe sua fala, acompanha o ocorrido com o olhar até que, após o soldado ser atendido e retirado daquele ambiente, o presidente retoma sua fala.

Freire diz que sua esposa destacou esse como o mais belo momento vivido naquela viagem. Tal gesto simbolizava tanto que o ser humano estava realmente nos princípios daquele país, quanto aqueles cidadãos se sentiam realmente todos parte de uma mesma luta, todos irmanados pela luta de reconstrução do seu país.

Infelizmente, após a rica experiência vivida por Paulo Freire e sua comitiva junto à sociedade guineense, o país enfrentou uma série de desafios políticos, econômicos e sociais. A independência outrora alcançada foi seguida por anos de instabilidade política e conflitos internos, incluindo golpes de estado e lutas pelo poder entre diferentes facções políticas e militares. Essa instabilidade afetou negativamente o desenvolvimento do país e contribuiu para a persistência da pobreza e da desigualdade.

Somadas às questões políticas Guiné-Bissau também se deparou com obstáculos econômicos, tais como uma economia agrícola vulnerável, carência de infraestrutura básica e a necessidade de auxílio externo. A falta de investimentos substanciais em setores como educação e saúde, aliada à disseminação da corrupção e à governança deficiente, foram fatores determinantes para a estagnação e ausência de desenvolvimento no país.

Após tantas intempéries o atual cenário não é favorável, atualmente Guiné vive um governo ditatorial comandado pelo presidente Umaro Sissoco Embaló. Durante esse tempo observou-se um retrocesso no exercício das liberdades fundamentais, com relatos de criação de um suposto grupo de milícias destinado a silenciar e punir aqueles que se atrevem a criticar o regime do chefe de Estado, através de sequestros e agressões.

Ainda mais preocupante é a observação de discursos carregados de ódio e extremismo, que tendem a utilizar a religião e as diferenças étnicas como ferramentas

de instrumentalização políticas. Por sua vez, todos os projetos outrora desenvolvidos por Freire com o intuito de uma educação libertadora foram banidos e proibidos. Todas essas ações representam uma ameaça à unidade, à coesão nacional e à democracia. Além disso, as liberdades fundamentais, como o direito à manifestação e liberdade de expressão, foram ilegal e inconstitucionalmente suspensas pelo governo, indicando a adoção de uma forma absolutista de exercício do poder político. As principais instituições da República estão atualmente "amordaçadas", conduzindo a um processo de desmantelamento das instituições democráticas, em desrespeito às normas e princípios constitucionais ("Absolutismo" [...], 2024).

3 LEITURAS DE PAULO FREIRE: O QUE SE ENTENDE POR EDUCAÇÃO LIBERTADORA?

Em 2001, a editora da Unesp lançou a primeira edição do livro “Pedagogia da libertação em Paulo Freire”, organizado por Ana Maria Araújo Freire. O livro contém 28 textos de 30 autores brasileiros e estrangeiros, cuja abrangência nos dá uma dimensão do educador brasileiro no mundo. A coletânea de textos foi escrita por estudiosos do pensamento de Freire do Brasil, Argentina, Equador, EUA, Canadá, Bélgica, Alemanha, Suíça, Espanha, País Basco e Noruega. No texto de Heiz-Peter Gerhard, o mesmo informa que na Alemanha, “os conceitos básicos e a metodologia da educação libertadora – tais como universo temático, palavras geradoras, codificação-descodificação, diálogo, a dicotomia opressor/a-oprimido/a, humanização, humildade, amor, esperança, autonomia e cultura do silêncio – têm sido adotados, discutidos e aplicados desde o início dos anos 1970” (Gerhard, 2017, p. 153).

Gerhard explicita sua interpretação e os usos da obra de Paulo Freire na Alemanha e em outras regiões do mundo. Afirma que a “educação libertadora é um dos poucos conceitos educacionais do Hemisfério Sul adotado por educadores/as do Norte”; e que entre os principais componentes de uma pedagogia libertadora, Gerhard (2017, p. 158) destaca três: o respeito pelo outro/a, o amor e a esperança. Neste capítulo, dialogamos com bell hooks (EUA) e Moacir Gadotti (Brasil), com o objetivo de ver e explicitar como estes dois educadores de realidades culturais diferentes compreenderam a teoria de uma “educação como prática da liberdade.”

3.1 A prática libertadora sob o olhar de bell hooks

Como primeiro prisma da educação como prática de liberdade tratada por Paulo Freire apresentamos a perspectiva da educadora e escritora afro-americana bell hooks. Gloria Jean Watkins nasceu em 25 de setembro de 1952, na pequena cidade de Hopkinsville, nos Estados Unidos da América. Em homenagem a sua avó, Bell Blair Hooks, cuja sabedoria e força exerceram uma influência profunda em sua vida, assume o pseudônimo de bell hooks. Propositalmente escolhe grafá-lo inteiramente com letras minúsculas, com a intenção de que suas ideias sobressaíssem mais que seu nome ou status.

Nascer como uma mulher negra no sul dos Estados Unidos nos anos 1950, enfrentando a segregação racial em uma família patriarcal, significava entrar em um ambiente onde as oportunidades para mulheres negras eram extremamente limitadas. Elas geralmente estavam restritas ao trabalho doméstico, tanto em casa como fora, ao casamento e à maternidade. Jovens talentosas e curiosas, que se interessavam por leitura e estudo, geralmente viam a carreira de professora como a única outra opção disponível. No entanto, seguir por esse caminho demandava fazer escolhas complicadas.

Mas hooks não se percebia nesse cenário doméstico e vislumbra a carreira do magistério. Ser professora naquele cenário, que incentivava a dedicação exclusiva, semelhante a uma vida religiosa, já que o ensino era quase venerado como um chamado sagrado demandava renúncias. Escolher a carreira docente significava renunciar a relações amorosas, por exemplo. Tipicamente, as jovens não eram estimuladas a explorar seu potencial intelectual, lhes era dito que os homens não gostavam de mulheres que expressassem suas opiniões. Desde a infância, ela era repreendida por manifestar suas ideias em casa.

Mesmo assim, nesse contexto que tentava privá-la de sua liberdade de expressar seu pensamento, bell hooks revelou uma paixão pela escrita e pela expressão criativa. Após finalizar seus estudos na escola da sua região, ela almejou uma educação mais avançada, matriculando-se na Universidade de Stanford, onde se graduou em inglês. Sua trajetória acadêmica a conduziu a alcançar um mestrado em inglês pela Universidade de Wisconsin-Madison e um doutorado em Literatura Inglesa pela Universidade da Califórnia, em Santa Cruz.

Com uma carreira abundante como escritora, professora e ativista, bell hooks se destacou como uma das vozes mais impactantes do feminismo atual e dos estudos culturais. Seus escritos exploram uma vasta gama de assuntos, como feminismo negro, teoria feminista, pedagogia crítica, questões de raça e classe, amor e relacionamentos, entre outros.

Além de escrever livros, ela é uma educadora reconhecida por suas palestras e ações como ativista, por ter percorrido o mundo para falar em eventos e participar de discussões sobre temas relacionados à justiça social, feminismo e igualdade. Hooks, faleceu em 21 de dezembro de 2021, quando essa pesquisa já estava em curso. Sua dedicação à conscientização e transformação social segue inspirando

muitas pessoas globalmente, estabelecendo um legado significativo no âmbito do ativismo e da teoria feminista.

Em um de seus livros, “Ensinando a transgredir” (2017), hooks, ao narrar sua experiência escolar, exemplifica que pôde perceber nas escolas em que esteve a diferença entre uma escola que exercia a prática da liberdade e a que reforçava o sistema de dominação. Vivenciar a transição das escolas segregadas a fez experienciar duas realidades distintas e permeadas de contradições. Paradoxalmente à proposta, a escola em que havia menos liberdade era a escola que propunha a integração entre as raças. Essas experiências alicerçaram sua personalidade, suas buscas e conseqüentemente sua *práxis*.

Na escola para negros, a educação feita por educadores e educadoras negros era fundamentalmente política, alicerçada em uma identidade comunitária e os princípios da etnia bem definidos. Assim, buscava o empoderamento dos estudantes e a conscientização de que o fortalecimento de seus intelectos era um ato de resistência contra o racismo, mas também tornara-se um mecanismo de proteção, um ambiente de vínculos comunitários onde se treinava crianças e jovens negros para não serem tragados por um sistema que os menosprezava. Lá, a educação tinha uma conotação de resistência, com uma prática que proporcionava o reconhecimento dos estudantes enquanto pessoas negras, buscava compreender suas realidades e experiências de vida e nela hooks sentia-se incentivada ao protagonismo, ao engajamento nas causas de seu povo.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural negros que usavam a "cabeça". Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2020, p. 10-11)

Ao descrever a importância das professoras negras em sua educação, hooks destaca como elas não apenas ensinavam os assuntos, mas também cultivavam um ambiente de resistência e empoderamento intelectual. E as professoras, mulheres negras, exerciam um papel crucial na formação de uma consciência crítica entre os estudantes negros.

Nessa perspectiva, ela salienta o profundo comprometimento com o sucesso intelectual e pessoal de seus alunos, especialmente aqueles considerados talentosos. Sublinha a inquietação das professoras em não apenas educar, mas também de capacitar os alunos negros para alcançarem seu potencial máximo, contribuindo assim para o fortalecimento da comunidade negra como um todo.

Dedicavam-se em criar um ambiente educacional onde o sucesso e a excelência acadêmica eram prioridades, apesar das adversidades da segregação racial. Para isso conheciam a realidade dos seus estudantes e se utilizavam dessa proximidade da realidade de cada um para fazer da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem algo próximo da realidade e, desse modo, algo prazeroso aos estudantes.

Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão.

Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos "conhecer". Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. [...]Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender (hooks, 2017, p. 11).

Em contrapartida, na escola de “integração racial” essa realidade era completamente diferente: ao ter aulas com professores brancos que reforçavam estereótipos racistas, a educação já não tinha sabor de liberdade. Se na escola negra os estudantes eram incentivados a lutar e buscar seus espaços, nesta eles eram inibidos a sentirem-se parte. Os alunos negros eram como intrusos, a escola continuava sendo um espaço político, mas já não era contra-hegemônico, apenas um espaço de enfrentamento do racismo, mesmo que ainda de modo superficial.

A escola de integração racial foi uma conquista, alcançada através de muita luta dos movimentos negros por seus direitos civis, porém se na esfera legal essa integração ocorreu, no cotidiano, ao contrário do que o nome trazia, não era perceptível uma real integração racial. O que de fato aconteceu foi a normatização de pessoas negras e brancas ocuparem o mesmo espaço físico, mas não os mesmos espaços sociais. Inserir estudantes negros numa escola de um bairro branco, com professores brancos e a maioria dos colegas brancos, também sem nenhum tipo de

aporte para a vivência desse momento, não dessegregava a população negra, ao contrário, ampliava, fazia da escola um ambiente de racismo.

Historicamente, as opções eram duas: manter a segregação ou implantar a integração racial. Os racistas, defensores da segregação, majoritariamente motivados por preconceitos arraigados, se opuseram à integração, refletindo uma resistência sistemática à igualdade racial. Por outro lado, os ativistas afro-americanos que se engajaram nos movimentos pelos direitos civis muitas vezes defenderam a integração racial como um caminho para alcançar a equidade e a justiça social. Desse modo, é inquestionável a importância da integração racial, no entanto, por conta dessa divergência, não havia garantias de sucesso, uma vez que os desafios e obstáculos enfrentados nesse processo eram significativos e multifacetados.

Na graduação, bell hooks se defrontou com uma realidade ainda mais distante de uma educação libertadora: uma prática baseada na memorização, em que o pensamento crítico era considerado uma ameaça à autoridade, somada ao racismo que tornava a permanência naquele ambiente um constante conflito em que negros precisavam provar que eram iguais aos brancos.

Nesse processo, hooks passou de um primeiro encantamento em desejar ser uma pensadora insurgente para uma repulsa do ambiente acadêmico. Hooks não percebia entusiasmo ou atualização por parte dos professores nesse ambiente integrado. Não havia nenhum interesse pela educação que não estivesse baseada em uma estrutura de poder.

O entusiasmo era considerado um ato de rebeldia, sobretudo em mulheres. E apesar de haver um movimento feminista na universidade, hooks não via nenhuma representação de professoras negras no movimento ou uma predisposição a discutir a temática do feminismo negro nos grupos, mas ainda assim não desanimou de participar dessa sala de aula e desenvolver pensamentos feministas, pois era nesse espaço que ela encontrava abertura para suas reflexões.

Apesar de tais experiências, hooks nunca quis abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação, sem que os professores sejam tiranos dentro do ambiente escolar. Acreditava que poderia exercer uma educação que fizesse a diferença na vida daqueles e daquelas que tinha, naquele momento, o papel de educar. “Podemos ensinar de um jeito que transforma a

consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação, em artes liberais, verdadeiramente libertadora” (hooks, 2017, p. 63).

Nesse espaço, hooks (2017) afirma que aprendeu que tipo de educadora não desejava ser, mas também foi nele que teve o primeiro contato com o pensador brasileiro Paulo Freire e sua pedagogia crítica. Para a autora, era reconfortante saber que alguém compreendia que o aprendizado poderia ser libertador.

Quando encontrei a obra de Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos próprios Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné-Bissau. Veja você, eu chegava à universidade com a experiência de uma negra da zona rural do Sul dos Estados Unidos. Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo (hooks, 2017, p. 66).

Desse modo, agregando esses conhecimentos à sua experiência nas escolas negras, foi possível elaborar seu próprio modelo de prática pedagógica. Sua experiência nos movimentos feministas proporcionou-lhe a capacidade de fazer uma crítica neste aspecto à obra de Paulo Freire.

Ao descobrir as ideias de Paulo Freire, hooks explicita como sua obra ressoou profundamente com suas próprias experiências de marginalização racial e consciência política emergente. Uma identificação múltipla, tanto com o público a que Freire se dedicava quanto aos pensamentos do autor que a envolvem de forma intensa.

Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: "Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde." Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada e lutei comigo mesma para encontrar a chave - e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora (hooks, 2017, p 66-67)

Hooks (2017) tinha Paulo Freire como um mestre, uma espécie de mentor que inspirava suas aspirações, apesar de só conhecê-lo, inicialmente, através de suas obras. Sua primeira experiência como professora universitária foi iluminada pela

memória de suas educadoras da escola negra, pelo pensamento feminista e também pelo ideário de Paulo Freire, esses três fatores inspiravam o anseio apaixonado que possuía por exercer uma prática educativa diferenciada daquela que vivenciara desde o ensino médio.

A primeira referência que delineou a prática pedagógica de hooks foi a concepção de que a sala de aula precisa ser um local de entusiasmo, jamais de tédio. Essa concepção já estava presente nas obras de Freire, mas ainda, não claramente, na pedagogia feminista. Era possível acompanhar um movimento que desenvolvia e defendia esse conceito no ensino fundamental, quem sabe um pouco no ensino médio, mas de nenhum modo no ensino superior.

Falar de entusiasmo no ensino superior era percebido como uma ameaça ao ambiente de seriedade considerado indispensável para o processo de aprendizagem naquela etapa. Ingressar nesse espaço com o desejo de fomentar o entusiasmo era um ato de transgressão. A contemplação da própria experiência como estudante entediada em suas aulas permitiu-lhe não só pensar que entusiasmo e atividades acadêmicas sérias podem acontecer concomitantemente, como também a levou a promover tal realidade.

Para tornar real esse projeto, era necessário enxergar cada pessoa dentro da sala de aula como partícipe do processo que ali acontecia, tendo em vista as necessidades de cada um e do grupo. Porém, isso precisava ser colocado em prática na vivência pedagógica, inicialmente através da verdadeira valorização de cada um por parte do professor, reconhecendo que todos contribuem para a dinâmica da sala, construindo, assim, uma comunidade aberta de aprendizado.

Nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

Ao priorizar o respeito e a proteção das almas dos alunos, os educadores devem reconhecer a integralidade de cada indivíduo. Isso significa criar um espaço seguro onde os alunos possam se expressar livremente, explorar suas próprias identidades e desenvolver um senso de pertencimento. Assim, se promove um aprendizado que não apenas aborda os aspectos cognitivos, mas também os aspectos emocionais e espirituais do desenvolvimento humano.

Ao adotar uma mediação que valoriza o crescimento intelectual e espiritual dos alunos, se investe no potencial de cada indivíduo em toda sua totalidade e complexidade humana. Isso não apenas fortalece a relação entre educador e aluno, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais conscientes, compassivos e engajados em suas comunidades.

3.1.1 *Pedagogia engajada em hooks*

É necessário compreender que todos fazem essa comunidade de aprendizado acontecer, descentralizando do professor a absoluta responsabilidade por isso. O professor é, sim, o principal responsável pelo ensino, mas não o único, o entusiasmo é fruto do trabalho coletivo, pois todos fazem a comunidade de aprendizado acontecer, descentralizando do professor a absoluta responsabilidade por isso. “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25).

Somando os pensamentos de Freire aos de outros pensadores e pensadoras, com suas experiências, hooks começa a defender o que chama de pedagogia engajada, que visa ao bem-estar de todos os que compõem o processo de aprendizagem. Questiona a concepção de que seria possível separar a vida intelectual do cotidiano dos estudantes e professores.

A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente (hooks, 2020, p. 33).

Usando como inspiração as ideias de Freire, hooks criticou a chamada educação bancária, que coloca os alunos numa posição de consumidores de um conhecimento previamente construído, restando apenas armazená-lo por meio da memorização. A insistência de Freire na educação como prática de liberdade fez bell hooks buscar métodos para desenvolver a consciência crítica em sala de aula, não obstante a hostilidade por parte dos professores que viam negativamente uma proposta que fomentava a participação e a autonomia dos alunos.

Na proposta educacional da pedagogia engajada, a expressão do estudante é valorizada, mas a sala de aula torna-se também um espaço que proporciona

crescimento para o professor, mediante sua partilha e abertura para o processo. Nela o professor cumpre o papel de líder que tem a responsabilidade de compreender o que os estudantes sabem e o que precisam saber, conduzindo-os no caminho da busca pelo conhecimento.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks, 2017, p. 36)

Contudo, para que essa proposta se concretize e realmente proporcione o bem-estar de todos os envolvidos, é necessário que os professores tenham engajamento em sua “autoatualização” e em seu próprio bem-estar. Essa é uma premissa para que possam contribuir para o aprendizado dos alunos. Sem estar bem, não se pode promover o bem de outrem. Essa postura é muito mais desafiadora do que a de o professor se colocar como detentor do conhecimento “livresco”, que não oportuniza a interação e a troca dentro da sala de aula. Desse modo, justifica-se a tão contundente resistência por parte de alguns professores em relação à educação libertadora.

Cada vez mais os alunos chegam mais ávidos por um conhecimento que seja significativo, que não seja composto de meras informações. As gerações atuais chegam cada vez mais complexas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, buscam algo que enriqueça suas experiências globais. O professor precisará viabilizar a construção de conhecimentos, deve orientar os estudantes, mas deve ter consciência de que isso não garante que eles sempre seguirão aquilo que os professores disseram. Aí está também a prática da liberdade: permitir que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas.

A pedagogia engajada visa fazer da sala de aula um espaço de interação e inteireza, um ambiente em que mentes e corações estejam engajados, onde cada um sinta-se parte e, assim, tenha prazer em estar inteiro ali. “Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professores e estudantes podem compartilhar sua ‘luz interna’, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos” (hooks, 2020, p. 38).

Nesse espaço, presume-se que todos têm algo para contribuir no processo, pois os estudantes aprendem o valor de falar e dialogar em liberdade, sem um falso conceito de justiça que “obriga” que todos falem em um mesmo momento. Nisso

também se desenvolve a responsabilidade: cada um expõe seu pensamento no momento que julga oportuno, construindo um ambiente em que empreender um caminho juntos não anula o pensamento de cada um, em que todos têm suas opiniões respeitadas.

Nesse contexto, o pensamento crítico surge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes sobre as estruturas de poder e as injustiças sociais, para que seja possível se tornarem agentes de transformação em suas comunidades. A pedagogia libertadora engajada proporciona um ambiente propício para o estudo do pensamento crítico, e o pensamento crítico, por sua vez, fortalece a capacidade dos estudantes de engajamento ativo e reflexivo com as questões que afetam suas vidas e suas comunidades.

O pensamento crítico é um processo colaborativo que demanda a participação ativa de professores e estudantes. Essa abordagem ressalta a importância de discernir ideias para compreender as verdades fundamentais subjacentes, em contraponto às verdades superficiais. A popularidade da desconstrução nos círculos acadêmicos está relacionada à sua capacidade de estimular uma reflexão intensa e crítica. No entanto, apesar de proporcionar realizações intelectuais e acadêmicas significativas, esse processo nem sempre é plenamente compreendido ou acolhido pelos estudantes, que por vezes se deparam com dificuldades para assimilar suas complexidades e implicações.

Hooks percebe que a maioria dos estudantes tende a resistir ao processo do pensamento crítico, muitas vezes preferindo abordagens de aprendizagem mais passivas que permitem continuar na passividade, postura que de certa forma não os exige engajamento. Essa postura pode desencorajar os professores que buscam promover o pensamento crítico em sala de aula, embora ela mencione que quando os estudantes desenvolvem essa habilidade, a experiência de aprendizagem se torna recompensadora.

A mente aberta é requisito essencial para o pensamento crítico. A autora defende uma abordagem de “abertura radical”, destacando que durante sua experiência acadêmica notou a facilidade de se apegar ao próprio ponto de vista e tê-lo como verdade em detrimento de outras perspectivas, e assim corre-se o risco de se perceber correto todo tempo, o que não é humanamente possível. É importante

estar aberto ao desconhecido e disposto a considerar as limitações do próprio conhecimento, o que é crucial para manter a integridade do processo do pensamento crítico (hooks, 2020).

O pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que os professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança (hooks, 2020, p. 36).

O aspecto mais estimulante do pensamento crítico na sala de aula é identificado como sua capacidade de estimular a iniciativa e o engajamento de todos os participantes, criando assim uma comunidade de aprendizagem onde o conhecimento é construído coletivamente. Nesse contexto, o pensamento crítico é percebido como um instrumento de empoderamento, fornecendo os recursos necessários para enfrentar os desafios complexos da educação e da sociedade.

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado alcança o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2020, p. 36).

3.1.2 O encontro com Freire

Hooks já era professora universitária quando conquistou seu encontro pessoalmente com o educador Paulo Freire. O uso da expressão “conquistou” é proposital, pois tentaram impedi-la de estar presente na conferência que Freire deu na Universidade de Santa Cruz, na Califórnia, USA, temendo que suas críticas feministas prejudicassem o desenvolvimento do tema escolhido. Hooks tinha críticas ao machismo contido na linguagem de Freire e isso, amedrontou os organizadores do evento acerca de sua participação.

Após seu protesto inicial, permitiram-na assistir à palestra graças à vaga de algum desistente, mas isso não a eximiu de sentir-se mal por ser vítima de tal sexismo silenciador. De fato, bell hooks desejava interrogar o pensador sobre o sexismo em sua obra, coisa que fez, não obstante as opiniões contrárias de algumas pessoas presentes. Mas, ao contrário da expectativa da maioria, Paulo Freire acolheu a

interpelação de bell hooks de forma calorosa e receptiva, confirmando a importância crucial de suas colocações. Em contraposição à postura de silenciamento que vivenciara anteriormente, Freire manifestou sensibilidade para com as questões de gênero levantadas por ela.

Hooks foi determinada a indagar por que o tema do sexismo não havia sido abordado em suas obras anteriores, e Freire, demonstrando comprometimento com a causa, prometeu esforçar-se para integrar essas questões em seus futuros escritos e falas, um compromisso que se refletiu de maneira notável em sua obra “Pedagogia da Esperança”, entre outras.

Tudo teria sido diferente se ele tivesse silenciado uma crítica feminista. Ao acolher as críticas de hooks, Freire conquistava definitivamente a admiração e respeito da autora, pois uma postura contrária colocaria por terra tudo que havia lido dele. Essa troca de ideias entre bell hooks e Paulo Freire exemplifica a importância da crítica construtiva e do engajamento ativo na busca por uma educação mais inclusiva e construída coletivamente.

Ao considerar a necessidade de incluir perspectivas feministas em sua obra, Freire declarou um compromisso genuíno com a evolução de suas ideias e práticas pedagógicas, refletindo um processo de aprendizagem e transformação contínuos. Esse episódio não apenas influenciou a trajetória intelectual de ambos os pensadores, mas também ressaltou a relevância de enfrentar os desafios do sexismo e de outras formas de opressão no campo educacional. Após o primeiro contato com o “mestre” na universidade, hooks teve a oportunidade de se sentar para um café com Freire em sua cafeteria preferida e nessa experiência trivial foi possível observar, nos pequenos detalhes, que Freire vivia na prática de sua vida aquilo que escrevia em seus livros. Isso a tocou profundamente, mais do que qualquer escrito seria capaz de tocar, e a encorajou em sua prática como professora universitária. Também foi possível perceber aquilo que havia criticado também na prática de Freire, o aspecto sexista, porém claramente ofuscado pela disposição à aprendizagem contínua de alguém que visivelmente permanece na constante luta pela mudança e mudanças exigem tempo.

Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm que ser tiranos na sala de aula. (hooks, 2017, p. 31)

Em momento algum a crítica de hooks representou rejeição ao pensamento de Freire ao observar o sexismo presente em suas obras, sobretudo pela linguagem utilizada. É importante compreender que os autores viveram tempos e momentos históricos diferentes e que essas experiências pautaram seus pensamentos.

Ao criticar tal fato, hooks não subestima as contribuições de Freire, mas aponta horizontes que podem ser seguidos. Hooks também foi capaz de perceber tantas coisas libertadoras encontradas e compara sua experiência a de alguém que, sedento, encontra água com um pouco de terra e não deixa de saciar sua sede por isso. Hooks se reconhecia sedenta de formas de se libertar do *status quo*, do pensamento colonizado, e viu nas obras de Freire a água para essa sede.

Como citado anteriormente, Freire imprimiu marcas indeléveis na prática e pensamento de bell hooks. A autora fala sobre o amor que o encontro com Paulo despertou em si, no quanto identificava diversas das palavras dele como se fossem suas (hooks, 2017). Seu primeiro livro, *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e o feminismo, que escreveu quando ainda era universitária, e fora publicado anos depois, surgiu de sua tentativa de deixar de ser objeto para tornar-se sujeito, questão levantada por Freire. Apesar de não falar diretamente de tais questões, os escritos dele iluminaram a visão de bell hooks sobre o racismo nos EUA, quando destaca a subjetividade dos oprimidos. Hooks afirma que, embora em algumas obras não o citasse, ele seguiu ensinando.

Embora vivessem experiências sociais completamente diferentes, o anseio de Freire e de hooks convergiam: fazer da educação uma experiência promotora de agentes transformadores das desigualdades encontradas nas sociedades em que estivessem inseridos. A capacidade de ambos de estarem em constante formação e transformação torna essa proposta possível. Somente através de uma prática aliada à teoria, a que chamamos de práxis, é possível empreender tal projeto.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. (hooks, 2017, p. 85)

A práxis é uma questão que inquietou hooks desde o início de sua jornada na academia, quando deparou-se com uma realidade nas salas de aula feministas em que as professoras brancas, que constituíam a maioria dentro desse contexto,

demonstraram uma resistência significativa em dialogar sobre as experiências das mulheres negras e em receber críticas construtivas sobre as falhas do movimento feminista em abordar de forma adequada as interseccionalidades de raça, classe e gênero.

Para bell hooks, essa falta de disposição para enfrentar no ambiente acadêmico as complexidades do feminismo, incluindo a perspectiva negra e outras críticas é uma limitação em conseguir unir aquilo que se prega àquilo que se executa, ou seja, falta práxis. Isso reflete não apenas uma falha na solidariedade entre as mulheres, mas também perpetua a marginalização das vozes e perspectivas das mulheres negras dentro do movimento feminista mais amplo.

As ideias de Freire e de hooks não têm a pretensão de suprirem a teoria e os conhecimentos prévios trazidos pelos professores para a sala de aula. Ao contrário, o anseio é relativizá-los. E para que isso ocorra é necessário o desejo de não usar a teoria como exercício de poder, mas como facilitadora do processo de aprendizagem que perpassa as experiências e as trocas proporcionadas por educadores que estejam conscientes de si e de seus alunos, abertos a fazerem da sala de aula uma comunidade pedagógica, pois “para educar para a liberdade, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (hooks, 2017, p. 193).

Essa transformação começa com esclarecer os estudantes de que o caminho que empreenderão difere do que está solidificado socialmente como uma educação “comum” e insistentemente recordar aos professores de que, ao enfrentarem o sistema instituído, é necessário estarem preparados para tal por meio da consciência de si e dos que consigo partilham o espaço pedagógico de aprendizagem.

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. E, na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. Com frequência, estudantes que foram criados sob um pensamento dominador se sentem desconfortáveis com qualquer professor que repudie esse paradigma e busque criar reciprocidade na sala de aula. No contexto da reciprocidade, pode surgir uma parceria entre professor e estudante. Nessa parceria, pode haver afeto e amizade, ao mesmo tempo que pode haver merecido respeito pelo papel do professor (hooks, 2020, p.179)

Para empreender o caminho de uma educação libertadora, hooks traz uma perspectiva sobre as relações construídas no ambiente pedagógico entre aqueles que mutuamente fazem a aprendizagem acontecer, mas que dentro desse ambiente,

possuem papéis diferenciados. Compreender que papéis diferentes não significa que um exista em desfavor do outro, superar o dualismo que impera socialmente há séculos é um desafio citado pela autora.

A compreensão do papel do educador é infelizmente influenciada pelos conceitos de poder dominador e desse modo há um processo de metamorfose entre as etapas que demanda atenção para que se construa a relação ideal para que a educação libertadora aconteça. Se no início da vida escolar há uma reverência inicial das crianças em relação aos professores, corroborada pela confiança que os pais devotam ao cuidado que seus filhos receberão, ao longo do processo, muitas vezes esta desaparece. À medida que os estudantes entram na adolescência, essa confiança pode se desgastar, e os professores passam a ser vistos como autoridades negativas ou até mesmo como inimigos explícitos.

A transição na percepção dos professores como autoridades positivas para autoridades negativas está intrinsecamente ligada ao contexto social e educacional em que os alunos estão inseridos. Quando as relações sociais são estruturadas por modelos de disciplina e proteção, o domínio hierárquico é considerado aceitável, tanto os estudantes quanto os professores têm dificuldade em nutrir um verdadeiro respeito mútuo. Em vez disso, o respeito que os alunos demonstram frequentemente está mais atrelado a uma subordinação forçada, em vez de uma autenticidade pela autoridade do professor.

Existe uma preocupação no que se refere à falta de respeito demonstrada pelos estudantes em relação aos professores. Esse comportamento muitas vezes tem suas raízes na educação familiar, da maneira como essas relações são constituídas no ambiente familiar. Outra realidade que influencia é a visão que se pode ter da educação como mercadoria. Uma visão dos professores como trabalhadores de baixo escalonamento na "fábrica" do conhecimento, equiparando-os a serviços, considerados – erroneamente – inferiores e, por sua vez, desconsiderados e desrespeitados. Essa percepção é ainda mais pronunciada em instituições de ensino onde as mensalidades são altas, levando os estudantes a se considerarem como pagadores de salários dos professores.

Hooks fala ainda das situações de violência em relação aos professores, que acontecem em diversas esferas da educação e que contribuem para que estes, quase que num mecanismo de defesa, optem por um distanciamento afetivo dos estudantes,

como se a ausência de vínculo fosse capaz de evitar conflitos. Porém, “se não puder haver proximidade genuína entre professores e estudantes, o processo de aprendizagem fica prejudicado” (hooks, 2020, p. 176).

A criação de um ambiente de aprendizagem eficaz depende da construção de relações de confiança e colaboração entre professores e estudantes. Quando essa proximidade é afetada por uma dinâmica de poder e violência, o processo educacional é comprometido, afetando tanto os professores quanto os alunos. Lamentavelmente, em qualquer sociedade moldada pelos paradigmas do patriarcado, do imperialismo capitalista e da supremacia branca, a maioria dos relacionamentos é estruturada com base em posições de dominação. Nesse modelo há sempre alguém acima, que ordena e alguém abaixo, que obedece e assim aprende-se desde cedo a obedecer sem questionar. Nesse sentido, muitos estudantes aprendem a demonstrar obediência e deferência aos professores sem estabelecer uma conexão afetiva concreta.

Uma grande transformação na educação acontecerá em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, nossa habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de nossos estudantes para aprender. Isso, com frequência, não é compreendido em sociedades ocidentais em que reverência é confundida com subordinação (hooks, 2020, p. 178).

Em suma, a figura do professor e as relações criadas entre educador e educando, citada por Freire e por hooks é um aparato para criar uma consciência crítica e a partir desta praticar uma educação libertadora. Faz-se necessário entender que reverenciar um professor não implica ser submisso a ele; é possível honrar um professor enquanto ele mantém a igualdade. Em uma sociedade democrática, onde a igualdade é valorizada, é essencial lembrar que diferença não equivale necessariamente à dominação. Quando os estudantes são incentivados a reverenciar os professores não como autoridades supremas, mas como guias e mentores, e quando os professores acolhem e valorizam as contribuições dos estudantes, a aprendizagem se torna mais significativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

3.2 Educar para um outro mundo possível: leituras de Moacir Gadotti

Moacir Gadotti nasceu em Rodeio, cidade de Santa Catarina, sul do Brasil, em 21 de outubro de 1941. Graduou-se em pedagogia no ano de 1967 e em filosofia em

1971. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1973, concluiu o mestrado e na Universidade de Genebra, na Suíça, o doutorado em 1977.

A experiência de Moacir Gadotti (1998) com o educador Paulo Freire possui uma amplitude que transcende o conhecimento teórico de seus livros e entrevistas. Gadotti fala sobre ter tido seu primeiro contato com Freire ao ter lido *Educação como prática de liberdade* ainda em sua formação acadêmica e tê-lo utilizado em seu trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia.

Mas, para além do contato teórico, Gadotti é hoje o teórico com maior proximidade com Paulo Freire devido à sua longa convivência com o autor. Inicialmente, quando ambos estiveram exilados, no período em que a ditadura militar governou o Brasil e muitos pensadores foram censurados e depois de retornar, esteve próximo às diversas experiências que Freire vivenciou, compartilharam inclusive da fundação do Instituto Paulo Freire e de seus primeiros projetos até a abrupta partida de Freire.

Já havia lido e estudado, no Brasil, com meus alunos e alunas, em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade* e estava lendo a edição francesa de *Pedagogia do oprimido*, quando, em 1974, em Genebra, conheci Paulo Freire pessoalmente. Eu fazia doutorado na Universidade de Genebra e ele trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. [...] Paulo tinha o hábito de ler para mim alguns dos seus textos, escritos à mão, com uma letra muito firme. Não fazia muitas correções. Ele os escrevia devagar, pensando muito antes de redigir. Quando ele se encontrava em Genebra – pois viajava freqüentemente, sobretudo para a África – almoçávamos na bandeja do Conselho. Não cansava de comentar e analisar a conjuntura brasileira. Quando podia, comia feijoada, como uma forma de lembrar-se do Brasil. Nessas ocasiões, manifestava vontade de voltar a trabalhar em nosso país (Gadotti, 1996, p. 69-70).

Para Moacir Gadotti o amor e o anseio de Freire pelo Brasil era algo latente e claro. A participação de Paulo Freire em seminários e encontros na Universidade, embora frequente, era marcada por sua relutância em falar francês, preferindo expressar-se em português. Esse comportamento era mais do que uma preferência pessoal; ele o transformava em um ato político. Esse gesto simbolizava solidariedade e resistência cultural. Freire repetia essa atitude sempre que havia outros participantes que só falavam português, reforçando a necessidade de tradução também do francês para os demais idiomas.

Durante esse período, Gadotti (1996) destaca as inúmeras colaborações entre ele e Freire em diversos projetos, tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Particularmente a partir de 1980, esses trabalhos conjuntos contribuíram significativamente para solidificação de sua formação, ao ponto de dizer a respeito desse período: “Essa convivência tem sido para mim uma verdadeira universidade” (Gadotti, 1996, p. 70).

Em 1977, após retornar ao Brasil, Gadotti começou a trabalhar na Universidade Estadual de Campinas e ao dialogar com Paulo Freire, narra que este expressava seu desejo de voltar ao Brasil se contratado também por uma universidade pública, um sentimento compartilhado por muitos acadêmicos brasileiros que ansiavam pelo seu retorno. Em 1978, mesmo proibido de voltar ao país, Freire participou por telefone do I Seminário de Educação Brasileira organizado pela Universidade Estadual de Campinas.

Posteriormente, a Faculdade de Educação e o Conselho Universitário indicaram-no para integrar o corpo docente. Esse fato acontece apenas em 1980, quando mesmo com receio de represálias da ditadura militar, após manifestações públicas, é contratado pela Unicamp, pondo assim fim ao seu período de exílio. Logo em seguida, Dom Paulo Evaristo Arns, Chanceler da PUC-SP, ciente do retorno de Freire, estendeu-lhe um convite para se juntar ao corpo docente da universidade. Freire aceitou e continuou a trabalhar na PUC-SP, fortalecendo ainda mais sua influência e legado na educação brasileira.

Gadotti fala de Freire com ternura e saudade, salientando os pensamentos e convicções do autor. Apresenta um Paulo Freire simples e esperançoso, um homem “conectivo”, com uma capacidade rara de criar laços, interligar categorias e classes, com uma proposta de pedagogia não só para os pobres, mas para os demais que desejassem se engajar na transformação do mundo.

Ao mesmo tempo, apresenta um Paulo Freire crítico, sonhador e um forte questionador do crescente neoliberalismo. Apresenta Freire também como um amante da democracia, da liberdade, que cultivava a autonomia, questionava o avanço dessa economia de mercado que ocupa diversos meios do nosso cotidiano. Tal sistema se opõe ao que Freire nomeia como utopia, motriz de seu pensamento. Sua concepção se faz a partir do sonho, o neoliberalismo o execra. Perante o fatalismo proposto por esse sistema que não aceita nenhuma outra proposta além dele próprio, Freire apresenta o futuro como possibilidade, ele não se curva a uma lógica de controle.

Vivi 23 anos muito próximo de Paulo Freire. Trabalhávamos juntos e estávamos envolvidos com os mesmos temas educacionais. Li, certa vez, que "a verdadeira amizade chega quando o silêncio entre duas pessoas é agradável". Com Paulo Freire era assim, falávamos horas seguidas, concordávamos em muitas coisas, mas discordávamos em tantas outras e, às vezes, o debate nos inflamava. Mas nunca sem perder o respeito. Colocávamos os pontos divergentes e apresentávamos os respectivos argumentos que os sustentavam. Com um olhar meio maroto, ele carinhosamente colocava a mão no ombro, como costumava fazer com todos os seus amigos quando queria chamar a atenção para o que estava dizendo, e apresentava seus contra-argumentos. Jamais se furtava ao debate. Mas havia também, depois de longas conversas, momentos de absoluto silêncio, o agradável silêncio de que trata a citação feita anteriormente: o silêncio-carinho, o silêncio-pausa para refletir, o silêncio-prazer de aprender. (Gadotti, 1998, p. 25)

Gadotti menciona que a obra de Paulo Freire transcende a mera formulação de um manual de instruções; ao contrário, ela é composta por relatos de práticas pedagógicas que são profundamente reflexivas e contextualizadas. Esse processo de aliança entre teoria e prática confere uma universalidade vigorosa ao pensamento freireano. Ao pensar a realidade e a ação sobre ela, Freire desenvolve uma metodologia que permanece sempre atual, especialmente pela sua visão política que não se alinha a dogmas rígidos ou cartilhas preestabelecidas.

Paulo Freire demonstra uma profunda incompatibilidade com esquemas, especialmente os burocráticos. Gadotti pontua que sua abordagem tanto em ações quanto em expressões revela uma rebeldia contra paradigmas rígidos, que muitas vezes são prevalentes nas estruturas educacionais e políticas.

Nem mesmo sua linguagem se curva aos padrões hegemônicos da academia, que frequentemente priorizam o pedantismo e a erudição como formas de validação científica. Em contrapartida, Freire infunde poesia em seus textos, permitindo que a linguagem poética navegue livremente no campo acadêmico, e isso de certa forma, quebra a resistência dos leitores ao texto acadêmico tradicional, oferecendo uma leitura envolvente e acessível.

Sua obra convida a uma reflexão crítica sobre a educação e a prática pedagógica, incentivando educadores e estudantes a questionarem as estruturas opressivas e a buscarem uma educação verdadeiramente libertadora. A abordagem de Freire, portanto, não é apenas um modelo teórico, mas um convite à ação transformadora, mostrando que a verdadeira educação deve ser um processo contínuo de diálogo, reflexão e mudança.

Para Freire, a concepção de educação é bem mais ampla do que apenas uma ferramenta de instrução e, por isso, não pode embasar-se pelo paradigma empresarial, que destaca somente a eficiência e que vê o ser humano apenas como um agente econômico. O ato pedagógico e o ato empresarial se opõem, pois se o primeiro é democrático em sua essência, o segundo por sua vez é orientado pela perspectiva do controle. Por isso é necessário àqueles que educam apurar sua “capacidade de estranhamento”, não se deixando levar pelo entorpecimento neoliberal, que induz ao pensamento fatalista e consegue assim, amortecer a realidade da desigualdade (Gadotti, 2008).

A interdisciplinaridade presente na obra de Paulo Freire faz com que ele possa ser visto tanto como cientista quanto como educador e não deixa de considerar o teor político de seus pensamentos e práticas. Essa é, de fato, a dimensão mais importante de sua obra. Ao contrário de um sociólogo que se contenta apenas em entender a realidade, Freire utiliza as ciências sociais e naturais para compreender mais profundamente a realidade e, assim, poder intervir nela de forma mais eficaz. Dessa maneira, ele concebe a educação simultaneamente como um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador. Toda a sua teoria está diretamente conectada à realidade, que ele busca transformar (Gadotti, 1997).

Freire compromete-se, acima de tudo, com uma realidade que necessita ser transformada. Sua proposta pedagógica rompe com a concepção tradicional de educação como mera transmissão de conteúdo do educador para o educando. Em vez disso, propõe exercício do diálogo, onde o educador também aprende com o educando. Esta postura horizontal desafia a ideia de que alguém possa ser considerado definitivamente educado ou formado. Em sua concepção, a educação é um processo contínuo de formação mútua, onde cada indivíduo, em colaboração com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade ao longo da vida.

No pensamento freiriano, tanto alunos quanto professores são transformados em pesquisadores críticos. Freire rejeita a noção de que os alunos são recipientes vazios a serem preenchidos pelo conhecimento do professor. Em vez disso, ele promove uma educação onde todos os participantes são ativos no processo de construção do conhecimento.

Ademais, a obra de Freire é permeada por um profundo apreço pela liberdade, há quem afirme que a tese central de sua obra é a da liberdade-libertação. A liberdade é o núcleo de sua concepção educativa desde suas primeiras obras, fazendo da educação um meio para alcançar a verdadeira emancipação humana.

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável. Para Paulo Freire a realidade opressiva não é “privilégio” dos países do Terceiro Mundo. Em maior ou menor grau, a opressão e a injustiça existem em todo o mundo. Por isso sua pedagogia não é apenas uma pedagogia “terceiromundista”. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos (Gadotti, 1996, p. 81).

A libertação como objetivo da educação está fundamentada em uma visão utópica de sociedade e do papel da educação. Reconhecer que o mundo é inacabado é reconhecer a necessidade de uma crítica transformadora. Esta crítica transformadora não se limita apenas à denúncia das injustiças; ela também envolve o anúncio de uma nova realidade, uma realidade que ainda não existe, mas que é desejada. Esse anúncio é a expressão da necessidade de criar uma nova realidade, uma realidade mais justa e igualitária. Para o educador, essa nova realidade representa a utopia, um horizonte a ser alcançado. A utopia do educador, então, não é um sonho inalcançável, mas uma meta que orienta a prática educativa e a luta por um mundo melhor.

Para exercer a práxis de uma educação libertadora é necessário disciplina, estudo e convicção num projeto utópico de sociedade justa e democrática. Compreender que a mudança social se constrói no cotidiano das relações sociais, mediante uma visão crítica da realidade social e consciência histórica da condição humana; é essa educação, ou seja, é a educação libertadora que prepara o sujeito para não se tornar presa fácil dos dispositivos de desejo de consumo do capitalismo e dos preceitos individualistas da ideologia neoliberal. Esse exercício leva à tomada de consciência sobre si mesmo, preparando o educando para uma visão crítica de mundo e formando um sujeito que reivindica liberdade, igualdade e justiça para si e para os oprimidos. Conhecer a história de si e de sua cultura é tomar consciência de que a injustiça do regime escravista do passado pode estar no presente sob outras

formas de poder legitimadas e invisibilizadas por mecanismos ideológicos do sistema capitalista contemporâneo.

A “educação como prática de liberdade” tange tanto a crítica das condições atuais quanto a construção de possibilidades futuras. Ela busca empoderar os sujeitos para que eles possam reconhecer as injustiças e trabalhar ativamente na transformação da sociedade. Desse modo, a educação se torna um processo dinâmico e contínuo de denúncia e anúncio, de crítica e criação, sempre orientado por uma visão utópica de um mundo mais justo e humano. Essa perspectiva utópica é essencial para a pedagogia libertadora, pois oferece aos educandos não apenas a compreensão crítica da realidade, mas também a esperança e a determinação para a transformar.

Segundo Gadotti (2008), Paulo Freire é também, indiretamente, um idealizador do que hoje nomeamos socioconstrutivismo, pensamento que afirma que só se aprende aquilo que é significativo. Mas Freire pensa um construtivismo crítico, que, além dos passos da pesquisa e tematização, acrescenta um terceiro: a problematização. O autor afirma isso porque percebe que Freire, desde o início de sua prática na década de 1960, se atentava a fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos e contextualizados com a realidade local dos educandos. O acréscimo da problematização tinha como intenção acarretar numa ação transformadora, pois o conhecimento não é transformador por si só, é necessário que esteja associado a um compromisso político em favor dos excluídos, convertendo-o em ferramenta essencial de intervenção no mundo.

A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica. (Gadotti, 2008, p. 30)

O pensamento freiriano coloca o oprimido no papel de sujeito histórico através de sua narrativa contrária à dos poderosos. Valoriza o conhecimento científico sem desmerecer o saber cotidiano. Afirma que o educando não os assimila separadamente, mas vai incorporando ao conhecimento diversas significações.

Além disso, este modo de compreender o processo de educar desenvolveu uma noção de qualidade que difere do conceito neoliberal para o mesmo termo. O

neoliberalismo confunde a qualidade com a competitividade, valorizando a ideia de que se tem qualidade a partir do momento que se é melhor que outrem. Outrossim, Freire fala que não se mede a qualidade pela quantidade, e menos ainda por ser melhor que outro indivíduo ou situação, mas sim pela capacidade de enfrentar problemas cotidianos coletivamente, a qualidade está em todos terem acesso ao conhecimento, com relações sociais e humanas positivas. (Gadotti, 2008).

3.2.1 “Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”

A esperança ainda alimenta essa profissão. Há uma ânsia por entender melhor porque está tão difícil educar hoje, fazer aprender, ensinar, ânsia para saber o que fazer quando todas as receitas governamentais já não conseguem responder. (Gadotti, 2001, p. 22).

Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho (Gadotti, 2011, p. 17). A partir desse pensamento, propomos uma reflexão sobre o papel do educador na construção de uma educação libertadora, que lhe proporcione ferramentas para a busca de seu próprio aprendizado e, por meio dele, caminhos para a sua própria libertação.

Há muito tempo se discute a situação da educação, a desvalorização dos professores e seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, essa discussão se exacerba tendo em vista o acelerado acesso às informações da sociedade tecnológica e a sua fluidez. As novas tecnologias ganham cada vez mais espaço na vida da sociedade dentro e fora do ambiente escolar e há quem questione se a profissão de professor não teria, diante desse cenário, seu fim próximo.

Gadotti (2011) não nega a realidade de que é necessário findar as atividades do professor da educação bancária e, segundo o autor, isso é muito bom. Perante a realidade contemporânea, é a hora derradeira do professor pronto, completo, cheio de saberes e monocultural, aquele disposto em apenas cumprir ordens, currículos e alcançar resultados, que incentiva unicamente a eficácia e a competitividade, o “lecionador”.

A transição do professor da “educação bancária” para o educador libertador é um passo crucial no desenvolvimento do processo educacional. Este novo modelo de educador, ao contrário do professor convencional, é visto como um facilitador do

aprendizado, um guia que organiza a jornada educacional enquanto também reconhece sua própria jornada de aprendizado contínuo.

Ao receber estudantes de diversas origens e experiências, é significativo uma capacidade de acolher e valorizar a diversidade de realidades presentes em sala de aula. Sua abordagem é caracterizada pela flexibilidade e criatividade, reconhecendo que o currículo deve servir como um mapa para orientar os estudantes, mas também mantendo-se aberto para explorar novos caminhos que possam surgir durante o processo de aprendizagem.

Além disso, o educador ciente de que ensinar vai além de simplesmente transmitir conteúdos, busca capacitar os estudantes para se tornarem sujeitos ativos de sua própria jornada de aprendizado, motivando-os a se engajarem e desenvolverem autodisciplina. Em vez de apenas transmitir conhecimento, o educador incentiva os estudantes a explorarem, questionarem e descobrirem por si mesmos, promovendo assim um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo.

— O que é ser professor hoje?

— Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (Gadotti, 2011, p. 25-26).

Assim sendo, a profissão de professor não está morrendo, mas, ao contrário renascendo, adquirindo uma nova identidade. Mais do que nunca precisará saber conviver com a incerteza e para acompanhar essa celeridade de mudanças, não é mais possível aceitar um conceito de educação como transmissão de conhecimentos, mas por sua vez será preciso construir conhecimentos.

Educar na liberdade e para liberdade é algo exigente, pois requer do educador sair do conformismo da prática de depósito do conhecimento para o exercício de tornar-se descobridor e incentivador de novos construtores de conhecimento. Para tal, são necessárias algumas características que identificam um educador libertador. Tendo clareza disso, é de suma importância a autocrítica por parte do professor, como

também a humildade que o faz reconhecer erros e superar dificuldades ao longo do processo.

Mais do que identificar o professor libertador, é de suma importância diferenciá-lo do modelo de professor construído pelo neoliberalismo como educador inovador. Para tal, apresentamos aqui algumas características chave que podem auxiliar-nos nesta diferenciação. Os itens citados abaixo são apenas exemplos, pontos que exemplificam a divergência entre esses dois modelos, sem ter a intenção de defini-los em suas integralidades.

Professor Libertador	Professor inovador
Educação como instrumento de conscientização e transformação	Educação como ferramenta para sucesso individual e obtenção de espaço no mercado
Métodos dialógicos, debates e reflexão crítica.	metodologias ativas, gamificação e aprendizado baseado em projetos.
Sala de aula como espaço aberto para o diálogo e a construção conjunta do conhecimento	Sala de aula como um ambiente dinâmico, tecnológico.
Relação horizontal, com participação ativa dos estudantes que promove a igualdade	Fomenta a colaboração e a co-criação, incentivando a experimentação e a inovação.
Avaliação formativa e contínua, visando o desenvolvimento da aprendizagem (Qualitativa)	Avaliações variadas que englobam itens digitais, exposições e portfólios (Quantitativa)

Tabela elaborada pela autora a partir de Gadotti (2011)

Parte desse processo é reconhecer a história e as vivências do educando, saberes construídos na prática comunitária, respeitando-os e, partindo deles, conduzi-lo a buscar métodos de busca, de modos de pensar e isso, conseqüentemente, levará o professor a uma busca constante, estimulando o educando a expandir seus conhecimentos. Essa busca deve ser crítica para que não seja guiada pelo senso comum, mas se torne uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma busca que não se contenta com conhecimentos unilaterais e/ou superficiais. Tornar-se um professor libertador envolve viver as palavras que profere, mostrando aos educandos, por meio de sua vivência, que a busca pelo conhecimento faz sentido. Caso contrário, corre-se

o risco de assumir uma postura contraditória, impondo aos outros algo que não se pratica.

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que pela sua capacidade de “passar conteúdos”. (Gadotti, 2008, p. 36).

Moacir Gadotti cita Paulo Freire como uma referência importante de professor emancipador, traz como referência as inúmeras manifestações que foram recebidas no Instituto Paulo Freire após seu falecimento. Pessoas das mais diversas classes sociais e lugares dando depoimentos de como a presença do educador impactou suas existências. São mensagens que falam de esperança, de solidariedade, de esperança na construção de um mundo melhor. O afetivo e o teórico se entrelaçaram nesses textos e deixavam claro que Freire havia tocado a alma daquelas pessoas, havia sido um educador de verdade.

4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PERSPECTIVA DECOLONIAL

O conceito de decolonialidade surge como uma resposta crítica e necessária aos legados persistentes do colonialismo, que, apesar do fim oficial das colônias, continua a influenciar profundamente as estruturas sociais, culturais e epistemológicas das sociedades contemporâneas. A decolonialidade, portanto, não se refere apenas ao processo de descolonização política e territorial, mas também à libertação dos modos de pensar e conhecer impostos pelo colonialismo.

Este conceito desafia a supremacia do pensamento eurocêntrico, que durante séculos moldou as narrativas históricas e culturais, posicionando o conhecimento e as práticas europeias como universais e superiores. Ao abordar a colonialidade do poder e do saber, este capítulo busca descentralizar o monopólio do conhecimento eurocêntrico e abrir caminho para novas formas de pensar e viver que respeitem a diversidade cultural e epistemológica. Inspirada também na pedagogia libertadora de Paulo Freire, a perspectiva decolonial enfatiza a importância da educação como prática de liberdade, promovendo uma consciência crítica que desafia e transforma as estruturas de opressão.

As contribuições de pensadores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel destacam a necessidade de reconstruir as epistemologias a partir das experiências e saberes dos povos historicamente subjugados. A perspectiva decolonial propõe uma pluralidade epistemológica que valoriza diversas formas de conhecimento, promovendo a justiça social e a equidade. Ao discutir a colonialidade do poder e do saber, este capítulo propõe a desconstrução do monopólio do conhecimento eurocêntrico, abrindo espaço para outras formas de pensar e existir que valorizem a pluralidade cultural e epistemológica.

4.1 Conceito de decolonialidade e a perspectiva decolonial

Para que seja possível trazer reflexões acerca do conceito de decolonialidade é necessário que haja compreensão a respeito do que ocorreu para que este se tornasse necessário. Os processos colonizatórios, as práticas adotadas após o domínio europeu, a forma como as histórias foram contadas por gerações

consolidaram pensamentos, conceitos e formas de vida baseados no ideário daqueles que exerciam o poder colonialista.

Chamamos de colonialismo uma forma de dominação e exploração capitalista e racista que se impôs aos povos das Américas, África e Ásia por governos europeus a partir do século 16 até a primeira metade do século 20. Os colonizadores europeus impuseram, além da exploração dos recursos naturais e da obediência servil, o imperativo de que o modo de agir, pensar e sentir “eurocêntrico” era o mais correto a ser vivido. Colonizar para além de espaços físicos, colonizar pensamentos tornou-se um mecanismo eficiente de conservação desse processo.

Compreender esse processo possibilita entender que a colonização não é um evento isolado, em um momento específico, mas trata-se de uma realidade que se entranha e perdura ao longo da história de um povo. Ao que podemos chamar de colonialidade, isso é, a solidificação do pensamento colonizatório para além do fato histórico.

Decorre daí que esses povos submetidos ao colonialismo ficam destituídos dos seus saberes, do seu ser e dos seus poderes pela introjeção da cultura do dominador, que é imposta por estes pela invasão cultural negadora da liberdade desse povos colonizados ao aniquilá-los do ponto de vista humano pela força imperial em que se resume na seguinte expressão: o colonizador pensa e existe e, portanto, vive dignamente como pessoa, enquanto que o colonizado é tornado objeto, e conseqüentemente, não vive dignamente como pessoa que ascende aos direitos humanos fundamentais, como por exemplo, o acesso a uma educação, a uma renda e uma saúde que garantam uma vida com dignidade (Figueiredo, 2021, p. 60).

A partir das lutas por independência aumentou as tensões contra a colonização e os colonizadores, surgindo movimentos nas Américas, África e Ásia, continentes fortemente explorados pela colonização europeia. Das lutas e revoluções de independência surgiram novos Estados, novas nações e o campo de estudos e debates denominados “pós-coloniais”. Entretanto, de um modo geral os estudos pós-coloniais não conseguiram pensar o futuro das sociedades independentes além dos domínios epistemológicos do eurocentrismo.

O pensamento decolonial emergiu com o desafio de pensar outros mundos possíveis para além dos paradigmas da modernidade ocidental. Como movimento acadêmico organizado, teve sua origem iniciada na década de 1990 quando pensadores da América Latina, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel,

Ramon Grosfoguel e outros intelectuais criaram um campo de estudo e debates centrado no tema “modernidade/colonialidade”. O Grupo foi se consolidando mediante diversos encontros organizados na forma de seminários, diálogos e publicações. (Cf. Ballestrin, 2013). Dentre as principais referências do Grupo, o sociólogo peruano Anibal Quijano foi um dos primeiros a formular a ideia do pensamento decolonial a partir do conceito de “colonialidade do poder”, conforme explicita Luciana Ballestrin (2013, p. 99-100):

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade.

Aníbal Quijano fundamentou muito bem a “colonialidade do poder” em sua sociologia histórica da colonização da América. Em seu estudo, Quijano demonstra que a colonização da América foi a base inicial de um “espaço/tempo de um padrão de poder mundial” criado pelos colonizadores europeus; foi “a primeira identidade da modernidade”; e esses:

(...) Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

O pensamento decolonial é uma teoria crítica que desmistifica e problematiza a continuidade da colonialidade na ordem do mundo atual, ainda hegemonizado pelas classes dominantes das potências ocidentais do Norte. Ou seja, a ordem econômica e política das relações internacionais ainda operam segundo a lógica da

modernidade/colonialidade. O pensamento decolonial desafia as narrativas dominantes e busca revelar como a modernidade foi construída e mantida através de práticas coloniais que ainda influenciam as relações globais contemporâneas.

Além disso, o pensamento decolonial também examina o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa quanto nas interações entre a Europa e suas ex-colônias. Esta abordagem crítica visa não apenas entender, mas também superar as dinâmicas coloniais que perpetuam desigualdades e injustiças. Ao expor as interconexões entre a modernidade e a colonialidade, o pensamento decolonial propõe novas formas de conhecimento e práticas que promovam a equidade e a justiça social, desafiando as estruturas de poder imperialista. A decolonialidade, segundo Mignolo (2007, p. 32), *consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común*". (MIGNOLO, 2007, p.32).

Os mecanismos da colonialidade atuam no sentido de manter a hierarquia da ordem geopolítica do mundo globalizado. As classes dominantes dos países colonizadores não reconhecem a dignidade e nem os direitos dos povos colonizados que ousaram expulsar os colonizadores de seus territórios. Essa herança histórica manifesta-se nas estruturas sociais, econômicas e políticas que continuam a perpetuar desigualdades e injustiças. A influência colonial deixou um legado duradouro que ainda hoje afeta profundamente as sociedades pós-coloniais, evidenciando a persistência de hierarquias e relações de poder estabelecidas durante o período colonial.

Em âmbito mundial, a colonialidade do poder ainda controla hegemonicamente a geopolítica pela lógica binária: Norte-Sul, centro-periferia, ricos-pobres, ocidente-oriental. Na ordem econômica e política do mundo atual, os povos mais marginalizados são os que sofreram a violência originária do colonialismo ocidental, como a população pobre e racializada da América Latina, da África e da Índia; e a população pobre e racializada dos países do oriente médio que não se alinham com os supostos "valores universais" do Norte ocidental. Compreender a colonialidade do poder no mundo contemporâneo do século 21 é crucial para viabilizar outras formas de convívio social; é crucial ainda para estimular a projeção utópica de outros mundos possíveis, pois a perspectiva decolonial possui instrumentos teóricos que além de desvendar o

fetichismo da racionalidade socioeconômica da modernidade ocidental, ousa manejar a ciência e estabelecer diálogos com os movimentos sociais para além dos domínios da matriz epistemológica do eurocentrismo.

Atualmente, a face mais eficiente da colonialidade do poder é, provavelmente, a colonialidade do saber. É por meio das instituições de difusão de informação, conhecimento e educação que vem se perpetuando e legitimando o paradigma da modernidade/colonialidade. Quando populações não europeias assimilam os ideais de progresso e desenvolvimento do Norte ocidental, assimilam-na com a ilusão de que estão não somente no caminho certo da evolução social, mas também que estão ascendendo num patamar superior de status social em relação a outros povos e nações.

A colonialidade do saber produz um colonialismo intelectual. No período histórico do colonialismo moderno, os colonizadores europeus investiram em instituições de educação e formação para si e para os colonizados. As principais instituições da modernidade ocidental - escolas, academias de ciências e artes, universidades e museus - surgiram no contexto de expansão da colonização imperialista que impactou o mundo dos povos originários das Américas e África. Essas instituições, muitas vezes implantadas diretamente pelos colonizadores ou posteriormente adotadas pelas elites locais nas lutas de independência, perpetuaram modelos eurocêntricos de conhecimento, marginalizando saberes ancestrais e reforçando estruturas de dominação simbólica até os dias atuais.

A colonialidade do saber, portanto, vem também pela ciência tanto quanto pela filosofia. Dussel (2005) argumenta que os filósofos europeus modernos elaboram suas interpretações do mundo a partir de uma perspectiva central, ou seja, do centro para a periferia. Já os filósofos localizados na periferia tendem a adotar essa visão eurocêntrica como se fosse sua, enxergando a si mesmos a partir do olhar do colonizador — como ausências, como "nadas" da história. Essa lógica faz com que, mesmo ao ascenderem academicamente, esses sujeitos deixem de existir simbolicamente e geopoliticamente, uma vez que internalizam uma filosofia que nega suas próprias existências e saberes. Para o autor, essa forma de pensar ainda predomina nos centros filosóficos periféricos, mantida por grande parte de seus professores.

A colonialidade do poder/saber não apenas contribui para perpetuar uma ordem mundial desigual, mas também naturaliza uma geopolítica do conhecimento que chega para os povos do Sul com status de conhecimento universal. Sabemos que nem tudo que vem do Norte tem uma intencionalidade oculta, mas é justamente nas oferendas daquilo que se reveste de maior prestígio e neutralidade, como a educação, a ciência e a comunicação das notícias do mundo, que possuem um poder místico de sedução das populações que ainda se encontram sob os efeitos de um colonialismo mental. Por isso, há que se reconhecer a advertência de Eduardo Galeano (1993, p. 57): “Até o mapa mente. Aprendemos a geografia do mundo num mapa que não mostra o mundo como ele é, e sim como seus donos mandam que ele seja.”

4.2 A colonialidade do poder/saber e a educação libertadora

Partindo do pressuposto de que o sistema educacional adotado pelas ex-colônias é a educação ocidental, a colonialidade do poder também vem se perpetuando pela colonialidade do saber. Ou seja, a educação escolar vem, historicamente, sendo utilizada como uma das principais ferramentas de alienação e subalternização dos povos colonizados. A ciência, o conhecimento científico e as disciplinas escolares que se ensina nas escolas e universidades são predominantemente eurocêntricas. De um modo geral, a matriz epistemológica que alimenta a ciência, as disciplinas escolares e as teorias que fundamentam os currículos formativos das instituições educativas do mundo não europeu são eurocêntricas, questão que não foi levada a sério pelos estudos pós-coloniais. Por isso, a insurgência dos estudos decoloniais.

A decolonialidade surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX. Esses estudiosos também romperam com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, uma vez que eles criticavam o fato de o grupo não desenvolver uma análise crítica sobre o colonialismo na América Latina a partir dos fatos latino-americanos, mas sim a (sic) partir das perspectivas dos indianos (DE SOUZA OLIVEIRA; LUCINI, 2021).

A colonização ibero-americana marca o início da modernidade e organização colonial do mundo. Com ela se inicia também a constituição colonial dos saberes, das linguagens e da memória, processo que culminará no século XIX, no qual pela

primeira vez se organizará todos os povos, culturas e territórios numa única narrativa universal. Essa narrativa terá como referência o modelo europeu e os esforços se voltarão para articular as diferenças culturais ao padrão da Europa de maneira radicalmente excludente. Todo e qualquer tipo de manifestação cultural não europeia foi considerada primitiva e enquadrar-se a essa organização significaria avançar (Lander, 2005).

O conceito de modernidade se impôs como um paradigma tanto na maneira de olhar a história quanto de lidar com a vida cotidiana, tendo um olhar mítico sobre a Europa, vendo-a como mais desenvolvida, superior, que age com violência apenas por ser necessário para “o bem” dos considerados bárbaros e como único caminho de processo educativo a ser seguido (Dussel, 2005).

O imperialismo europeu não impôs apenas um domínio físico e religioso dos povos colonizados, como também sua língua, seus conceitos de cultura, arte e educação. Os efeitos do imperialismo cultural também foi uma preocupação de Frantz Fanon (1968), quando problematiza a psicologia do medo usada pelo colonialismo. Fanon percebe que a alienação cultural foi uma tática do colonialismo para convencer os povos nativos da sua condição de selvagens e que a presença do colonizador europeu significava a sua elevação civilizatória. O colonialismo difundia a ideia de que a partida do colono era prejudicial ao colonizado, pois significaria a volta à condição selvagem:

Quando refletimos nos esforços empregados para provocar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreendemos que nada foi feito ao acaso e que o resultado global pretendido pelo domínio colonial era convencer os indígenas de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas. O resultado, conscientemente procurado pelo colonialismo, era meter na cabeça dos indígenas que a partida do colono significaria para eles o retorno à barbárie, ao aviltamento, à animalização. No plano do inconsciente, o colonialismo não pretendia ser visto pelo indígena como uma mãe doce e bondosa que protege o filho contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que a todo momento impede um filho fundamentalmente perverso de se suicidar, de dar livre curso a seus instintos maléficos. A mãe colonial defende o filho contra ele mesmo, contra seu ego, contra sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica (Fanon, 1979, p. 175).

O colonialismo, desta forma, foi o instrumento cultural da colonização. A colonialidade, segundo Quijano (2019), é mais abrangente e mais complexa, pois ela é a face invisível da modernidade ocidental. Ou seja, “enquanto o colonialismo está intrinsecamente ligado à colonização, a colonialidade é a outra face da modernidade,

portanto o par modernidade/colonialidade são inseparáveis e trazem no seu bojo formas de colonialismo que não cessaram com a independência das colônias.” (p. 89). A colonialidade, portanto, é a extensão contínua do colonialismo para além do processo histórico da colonização, uma extensão que se faz presente nos dias atuais por diversas formas, principalmente por meio dos meios de comunicações das mídias corporativas ocidentais, das religiões, do conhecimento científico, do sistema escolar e, sobretudo, por meio das ideologias do neoliberalismo.

A colonialidade do poder é inseparável da colonialidade do saber. Todos os países colonizados adotaram o sistema escolar ocidental. Em cada país da América, assim como na África e Ásia, a população infantil e juvenil perpassa pela educação básica e o ensino médio, e os filhos da classe média chegam até o ensino universitário. O que se ensina e o que se aprende na escola ocidental? Certamente a aprendizagem vai além dos conteúdos disciplinares, mas poucos conseguem transgredir os domínios epistemológicos da matriz curricular ocidental. Além disso, a escola ocidental se tornou um dos *locus* primordiais de difusão da visão liberal e neoliberal de mundo, o *locus* de uma educação que incute desde tenra idade escolar os valores mais naturalizados do ocidente: direitos individuais, propriedade privada, formação profissional, economia de mercado e a ideologia do trabalho. Como destaca Edgardo Lander, as disciplinas científicas são instrumentos da colonialidade do saber ocidental:

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (Lander, 2005, p. 13).

A escola é, indiscutivelmente, uma instituição central da sociedade moderna, desempenhando um papel fundamental na formação para o mundo atual. No entanto, a escola também carrega a herança de um passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento dos colonizadores para as populações colonizadas e povos que se constituíram historicamente com outros valores, outras crenças e outros costumes. Nessa perspectiva, a escola muitas vezes foi agente de desqualificação das culturas tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da busca por uma escola hegemônica, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos sob o manto da meritocracia. Por outro lado, é também um espaço histórico-cultural que produz conhecimento crítico e promove resistências contra formas diversas de discriminação, preconceitos e racismo.

A lógica de dominação em relação aos demais povos permitiu a produção de uma narrativa eurocêntrica de conhecimento, que desautorizava outras formas de pensamento. Esse processo de marginalização e exclusão de saberes não europeus justificava os próprios atos de colonização, fundamentados na suposta "natural" soberania europeia sobre outras raças e os conhecimentos por elas produzidos. Esse paradigma eurocêntrico criou uma hierarquia de conhecimento que privilegia a visão europeia e despreza as contribuições intelectuais e culturais de outros povos.

Assim como as identidades sociais dos países colonizados foram moldadas pela violenta imposição colonial de uma homogeneidade racial, justificada por uma falsa concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolveu sob a ideia mítica de uma infância e adolescência homogêneas e desterritorializadas. Ou seja, criou-se a ideia de que os alunos deveriam se ajustar a padrões, normas, atitudes e conhecimentos estabelecidos por um padrão de poder-saber. Essa perspectiva revela como a educação institucionalizada perpetua uma lógica de padronização que ignora a diversidade e as especificidades culturais dos alunos.

Paradoxalmente, embora a escola seja aberta e oferecida a todos, ela também cumpre o papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Esse modelo educativo impõe uma cultura específica, naturalizando um perfil social determinado — homem, branco, europeu, proprietário —, o que evidencia a dimensão colonial da educação.

De um modo geral, as consequências do paradigma ocidental de educação escolar são de duas ordens. Por um lado, ela opera a exclusão e a discriminação dos

grupos sociais que não se enquadram no padrão ocidental, resultando na perda do direito desses coletivos a uma educação que atenda aos seus interesses e necessidades. Por outro lado, a escola organiza um percurso curricular formativo com disciplinas do conhecimento dentro da matriz epistemológica ocidental. No seu conjunto – arquitetura escolar + currículo + gestão administrativa + diretrizes curriculares externas -, a estrutura básica da escola que temos é uma estrutura edificada sob os domínios de um poder alienígena, ou seja, a colonialidade do poder/saber. Daí a importância de uma educação decolonial e a atualidade de uma educação libertadora.

Esse processo de deslegitimação de saberes diversos do europeu, realizado pela escola, não passou sem resistência. Coletivos que se sentiam excluídos e educadores críticos, como Paulo Freire, denunciaram essa violência educativa. Na sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire expôs a crueldade da educação bancária, que "coisificava" os sujeitos e anulava suas vozes e seus saberes. A resistência a essa abordagem educacional hegemônica demonstra a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de conhecimentos e culturas presentes em nossa sociedade, promovendo uma educação inclusiva e democrática que realmente respeite e incorpore as experiências e saberes de todos os grupos sociais.

4.2.1 Decolonização e contributos de Paulo Freire

Tomar consciência de tal cenário é importante para que se possa empreender um caminho que a questione. Na América Latina, houve uma grande busca de formas alternativas do conhecer que questionassem o modelo eurocêntrico e colonial de conceber os saberes e o modelo de conhecimento universal, criando assim uma maneira de olhar tais realidades a partir da própria perspectiva, olhando o mundo e agindo sobre ele a partir da própria experiência (Lander, 2005).

Para conseguir mudar a perspectiva é necessário libertar-se do mito em relação ao pensamento eurocêntrico e compreender o que ele propicia em relação à realidade dos colonizados. Segundo Dussel (2005):

Apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da razão emancipadora. Supera-se a razão emancipadora como

"razão libertadora" quando se descobre o "eurocentrismo" da razão ilustrada, quando se define a "falácia desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico". Isto é possível, mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.), quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim, da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). (Dussel, 2005, p. 29)

Uma das contribuições de referência para a desconstrução do mito colonial que se criou em torno do modelo eurocêntrico é o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que questiona o modelo educacional baseado numa ideia de unificação do ensino tendo como parâmetro absoluto o modelo europeu. Para o autor, a sectarização é mítica e alienante, “pretende frear o processo, ‘domesticar’ o tempo e, assim, os homens” (Freire, 2020).

Como forma de enfrentamento e transformação desse contexto, Freire (2020) propõe uma pedagogia da liberdade, ainda que esta possua suas exigências na conjuntura de um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão. Suas ideias surgem como expressão de emergência das classes populares e não seria errado considerar que suas propostas sejam válidas para além do cenário brasileiro, mas para as demais realidades que são vítimas do mito eurocêntrico (Weffort, 2020).

Ao chamado modelo de educação eurocêntrica, podemos compreender a que Paulo Freire (2020a) se refere como educação bancária, ou seja, um modelo de educação em que os estudantes são considerados apenas depósitos de conteúdos prontos, desligados de sua própria realidade. Nela os educadores são os únicos agentes e aos educandos cabe apenas a memorização mecânica dos conteúdos e, nessa visão de educação, não há espaço para a transformação ou para a criatividade. Sem a possibilidade de criar e sendo apenas depositário, o educando não se vê como sujeito do processo de educação. É-lhe determinado o papel de passividade e, desse modo, em vez de vislumbrar a transformação, tende a conformar-se com o mundo e a realidade que lhe é imposta.

O processo proposto por Paulo Freire (2020) é de conscientização para alcançar a libertação. Essa conscientização ocorrerá primeiramente à medida que é devolvida ao indivíduo a sua humanidade roubada.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria

significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 2020, 41)

A desumanização não é inerente à condição humana, mas sim uma consequência da opressão e da alienação promovidas por sistemas que marginalizam e diminuem o ser humano. Desse modo, a busca pela humanização não é apenas um ideal abstrato, mas uma necessidade de se fazer reconhecer a plena dignidade e capacidade de autodeterminação de cada indivíduo.

Freire, em seu pensamento, aponta que ao entendermos a necessidade de libertar-se da desumanização, reconhecemos a importância da luta coletiva pela emancipação. Ele sugere que a humanização só pode ser alcançada através da superação das estruturas opressivas que perpetuam a violência e a marginalização.

Os pensamentos internalizados pelos oprimidos e constitutivos da estrutura opressora são inúmeros e profundamente enraizados. Um exemplo é a crença de que o patrão é superior e que sua autoridade é inquestionável, o que gera uma espécie de admiração, ou ainda que a desigualdade social é uma estrutura imutável que sempre existiu, perpetuando a ideia de que a injustiça social é inevitável. Adicionalmente, os oprimidos frequentemente veem sua própria situação de miséria como uma fatalidade em vez de uma injustiça, aceitando passivamente a opressão como um destino inexorável.

Essa internalização de valores opressivos cria uma contradição característica no oprimido, levando-o a acreditar que o ideal de vida é tornar-se semelhante ao opressor, tanto material quanto subjetivamente. Esse desejo de ascender à posição do patrão é simultâneo a um sentimento de medo e repulsa, refletindo a complexidade da consciência oprimida. A decolonização do pensamento exige a desconstrução dessas crenças internalizadas que sustentam a estrutura opressora, promovendo uma reavaliação crítica das próprias condições de vida e das relações de poder. Somente ao desafiar essas crenças e reconhecer a injustiça estrutural é que os oprimidos podem começar a lutar pela verdadeira liberdade e igualdade, rompendo com a lógica opressora e construindo novas formas de ser e conhecer.

Os oprimidos, tendo internalizado em si a "sombra" dos opressores, seguem suas diretrizes e, desse modo, frequentemente temem a liberdade. Ao expulsar essa sombra exigiria preencher essa lacuna com sua própria liberdade e autonomia, sem a

qual não seriam verdadeiramente livres. A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista que requer uma busca permanente, um ato responsável daqueles que a procuram. Ninguém possui liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. A liberdade não é um ideal distante e inatingível, mas uma condição indispensável ao movimento contínuo de busca inerente aos seres humanos como seres inconclusos.

Portanto, é essencial superar a situação de opressão, que implica um reconhecimento crítico da "razão" por trás dessa situação. A transformação dessa realidade requer uma ação que incida sobre ela, instaurando uma nova situação que possibilite a busca pelo "ser mais". Esse processo de conscientização e transformação é central ao pensamento decolonial, que busca dismantelar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo. A emancipação dos oprimidos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa dependem dessa luta contínua pela liberdade, que é tanto um objetivo a ser alcançado quanto um processo constante de autoafirmação e responsabilidade.

A libertação acontece quando o sujeito, uma vez consciente do mundo e do seu lugar nele, percebe-se como seu agente, já que “não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (Freire, 2020). O autor entende que a educação é o caminho para a transformação social, pois há nela a oportunidade de dialogicidade entre a palavra e o mundo.

Dialogicidade é possível quando se rompe com a alienação e absolutização da ignorância, no sentido de que a ignorância é sempre vista no outro e de forma absoluta, este outro como não sendo um ser de conhecimento. A atitude “bancária” tem origem nesta premissa. Daí decorre a polarização educador e educando, posicionados em diferentes polos desta absolutização. A premissa de que todos têm um “saber de experiência feito” devolve ao ser sua capacidade de conhecer, de formar um saber sobre o mundo. O que não retira a diferença entre educador e educando, uma vez que o educando, na maioria das vezes, está regido por uma consciência intransitiva ou transitiva ingênua. É responsabilidade do educador alimentar uma consciência crítica dos assuntos que ensina (Moreira e Carola, 2020, p.44).

Esse processo requer uma transformação do pensamento tanto do educador quanto dos educandos, já que na perspectiva de Freire (2020) a educação acontece em um movimento de troca, em que o educador, ao mesmo tempo que ensina,

aprende. Nela o papel do educador é mediar o processo de aprendizagem e contribuir para que o indivíduo se reconheça como sujeito do processo, tanto do processo de aprendizagem quanto do processo de transformação do meio, levando em consideração a afirmativa de que “ninguém liberta ninguém, como tampouco ninguém se liberta a si mesmo: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020a, p. 71).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo principal explorar a educação libertadora e a contribuição de Paulo Freire para a educação e sua dinâmica contemporânea. A metodologia empregada nesta dissertação, baseada numa pesquisa bibliográfica e teórica, permitiu uma análise crítica e detalhada das obras de Freire e dos autores, bell hooks e Moacir Gadotti, contemporâneos que foram influenciados por ele. Este estudo revelou que os princípios da educação libertadora continuam relevantes e necessários na luta contra as novas formas de opressão que surgem na sociedade contemporânea.

Dessa forma, este trabalho buscou discorrer sobre a educação como prática de liberdade, um caminho apontado por Paulo Freire para a transformação social. No seu decorrer percebemos a importância de transitar da transmissão mecânica de conteúdos, voltados para os interesses da elite mantenedora do status quo, para uma práxis dialógica que visa desvendar ideologias e compreender a realidade social em condições de igualdade para todos e todas.

Tal abordagem revelou-se fundamental na contínua busca e construção do conhecimento de maneira conjunta entre educadores e educandos, partindo sempre do sujeito, da sua compreensão e intervenção no meio em que vive. Reafirmando, assim, a relevância da prática educativa como instrumento de emancipação e transformação social.

A concepção de Educação Libertadora para Paulo Freire foi explorada, revelando-nos uma prática que visa a emancipação dos indivíduos através de uma educação crítica e reflexiva. Ao retomar brevemente sua história, podemos entender como se compôs a figura de Freire e ao refletirmos sobre o seu legado mais de cem anos após seu nascimento, reconhecemos o impacto global de suas ideias.

A análise das experiências de Freire, como a implementação do método de alfabetização em Angicos, evidenciou como a educação pode ser um instrumento de emancipação e transformação social. Essa prática educativa, que parte da realidade dos educandos, não só promove a alfabetização, mas também desenvolve uma criticidade em relação à sua realidade social, tornando-se um modelo exemplar de educação libertadora.

Inicialmente, abordamos o conceito de Educação Libertadora segundo Paulo Freire, essencial para compreender o seu impacto na pedagogia dos últimos 100 anos

até os tempos hodiernos. Revisitar as suas obras fundamentais, como *Pedagogia do Oprimido* (2020a), *Pedagogia da Autonomia* (2020b) e *Educação como Prática da Liberdade* (2020d), permitiu-nos delinear o pensamento de uma educação libertadora baseada na conscientização, no diálogo crítico e na valorização das experiências vividas pelos oprimidos.

O legado de Paulo Freire transcende fronteiras e continua a inspirar educadores, ativistas e pensadores em todo o mundo. Sua abordagem humanista e visão radical da educação como instrumento de libertação permanecem relevantes em diversos contextos, desde áreas rurais até universidades internacionais. Seu enfoque na conscientização política e na práxis transformadora serve como referência fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Em um segundo momento, examinamos a obra *"Cartas à Guiné Bissau"* (2021), onde Paulo Freire narra a aplicação concreta da proposta de educação para a liberdade no contexto do país africano citado no nome da obra. Esta análise permitiu-nos compreender profundamente as percepções de Freire sobre o que constitui uma educação libertadora, suas características e os conceitos que a fundamentam.

Dialogar com esta obra foi essencial para uma compreensão abrangente de como a educação pode ser uma prática de liberdade e libertação. As narrativas de Paulo Freire oferecem um olhar imersivo sobre a experiência vivida, refletindo o espírito que permeava a prática educacional de toda equipe que o acompanhava, que havia se formado a partir de reflexões em Genebra, na Suíça, durante o exílio de Freire.

Essa vivência foi fundamental para o processo de libertação e emancipação da população guineense, apesar de terem vivido novamente o autoritarismo. Assim, reafirma-se a importância de uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimento, tornando-se uma prática de liberdade e transformação social, conforme evidenciado pelas experiências de Paulo Freire em Guiné Bissau.

A influência duradoura de Freire é evidente pelo contínuo reconhecimento de seu trabalho e pela persistência de suas ideias. Declarado patrono da educação brasileira em 2012, seu nome continua a inspirar práticas pedagógicas e fortalecer lutas por uma educação humanizadora e transformadora. Embora Freire tenha falecido em 1997, seu legado permanece vivo, guiando e inspirando gerações comprometidas com a educação como um caminho para a libertação e humanização.

Em seguida, examinamos as perspectivas de bell hooks e Moacir Gadotti sobre a Educação Libertadora. Bell hooks, renomada pensadora feminista, expandiu a pedagogia freireana para questões de gênero, raça e classe, propondo uma pedagogia engajada que visa não só a conscientização das opressões estruturais, mas também a transformação social através da educação crítica e do amor como força política libertadora.

Moacir Gadotti, por sua vez, trouxe a reflexão para o contexto brasileiro, destacando a escola como um espaço de empoderamento e transformação social. Gadotti defende uma abordagem pedagógica centrada na participação ativa dos estudantes, na interdisciplinaridade e na valorização das experiências de vida como fonte de conhecimento. Esta análise demonstrou a abrangência e a relevância da perspectiva freireana, que continua a influenciar e inspirar práticas educativas contemporâneas.

A perspectiva de Educação Libertadora, em bell hooks e Moacir Gadotti, propicia-nos compreender uma continuidade e aprofundamento das ideias de Freire, enfatizando a importância do amor, do diálogo e da ação coletiva.

Diante das pesquisas realizadas surge a temática a que dedicamos o último capítulo deste trabalho, em que dedicamo-nos a explorar de que maneira Paulo Freire influenciou o pensamento decolonial. Este estudo reforça a relevância contemporânea das ideias de Freire, especialmente diante da necessidade de repensar e reconstruir os paradigmas educacionais e epistemológicos à luz das experiências históricas e saberes marginalizados.

Apesar de Paulo Freire não ter cunhado o conceito “decolonialidade”, é plenamente possível perceber em sua prática e em seus pensamentos uma proximidade com a perspectiva decolonial, especialmente na maneira como ele aborda as relações de opressão e libertação, sobretudo no livro “Pedagogia do Oprimido” (2020a).

A “decolonialidade” emerge como um campo de estudo crítico que desafia as estruturas de poder e conhecimento coloniais, propondo a reconstrução de sistemas epistemológicos baseados nas experiências e perspectivas das populações historicamente marginalizadas. Esta abordagem não se limita a uma crítica das formas de dominação colonial, mas busca ativamente promover a autodeterminação e a justiça social através da valorização da diversidade de saberes.

Este capítulo destacou como os princípios de educação libertadora e diálogo crítico de Freire podem ser vistos como fundamentais para a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade de perspectivas e saberes. É notória a contribuição de Paulo Freire para uma pedagogia decolonial, sua obra oferece ferramentas essenciais para a construção de uma educação que desafie e supere as estruturas opressoras herdadas do colonialismo. Reafirmando assim, a importância de uma educação que supere a mera transmissão de conhecimentos, mas que também emancipe e transforme a sociedade, conforme preconizado por Paulo Freire e enriquecido pelas perspectivas de outros educadores críticos decoloniais.

Em suma, a proposta de Paulo Freire permanece um farol de esperança e um instrumento crucial para a emancipação e a conscientização das massas. Sua visão de uma educação democrática, inclusiva e transformadora é mais pertinente do que nunca, oferecendo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esta dissertação pretende não só contribuir para a permanência do legado de Freire, mas também inspirar novas práticas educativas que promovam a libertação e a justiça social no contexto contemporâneo.

No cenário contemporâneo, observa-se uma tendência alarmante em diversos países de maioria alfabetizada em direção a governos de pensamentos ultraconservadores e uma crescente identificação com políticas e cultos religiosos de cunho neofascista, caracterizados por sua violência e exclusão de determinados grupos sociais. Diante dessa realidade complexa e preocupante, a proposta de Paulo Freire se revela não apenas plausível e atual, mas também absolutamente necessária.

Nesse contexto, a educação emerge como um instrumento crucial não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de uma sociedade mais justa. Isso implica em promover um ambiente onde o acesso ao conhecimento e à palavra não seja um privilégio restrito, mas sim um direito universal e acessível a todos.

Assim, frente aos desafios contemporâneos marcados pela crescente polarização e pelo retrocesso em direitos fundamentais, a visão de Freire não apenas ressoa como se apresenta como um sinal de esperança. Sua proposta educacional não se limita a um projeto pedagógico, mas se expande para uma proposta sociopolítica que busca reafirmar a dignidade humana e fomentar a participação ativa dos indivíduos na construção de um futuro mais democrático e solidário.

Portanto, investir na educação como um instrumento de emancipação e transformação social não é apenas uma escolha ética, mas uma necessidade urgente diante dos desafios contemporâneos. É somente através de uma educação comprometida com valores de justiça, inclusão e emancipação que poderemos construir uma sociedade verdadeiramente democrática e capaz de garantir a dignidade de todos os seus cidadãos.

Ao finalizar este trabalho, fortalecemos o conceito de que a liberdade, tema recorrente no pensamento humano, foi cristalizada pelo Ocidente sob uma perspectiva eurocêntrica e pelo paradigma da modernidade/colonialidade. O objetivo principal foi atingido ao demonstrar como a educação libertadora e a contribuição de Paulo Freire para a crítica decolonial são fundamentais para a compreensão da Educação brasileira e sua relevância na dinâmica contemporânea.

As ideias de Paulo Freire permanecem extremamente atuais e influentes na educação contemporânea. Em meio a uma realidade na qual as desigualdades sociais e econômicas ainda persistem, os princípios da educação libertadora propostos por Freire oferecem uma abordagem crítica e reflexiva que visa a emancipação dos indivíduos. Sua visão de uma educação crítica e libertadora ressoa fortemente em um momento histórico que a polarização política e o retrocesso nos direitos fundamentais ameaçam a democracia por todo mundo e conseqüentemente põem em cheque a inclusão social.

As ideias de Paulo Freire vão além do campo pedagógico, buscando uma abordagem sociopolítica que pretende fortalecer a dignidade humana e a participação ativa na sociedade. Torna-se crucial priorizar uma educação pautada nos princípios freireanos como forma urgente de enfrentar os obstáculos contemporâneos e moldar um futuro mais equitativo e solidário. A relevância desses conceitos reitera a necessidade de uma educação que não só instrua, mas que também transforme e emancipe.

A continuidade do legado de Paulo Freire faz-se presente em sua influência em movimentos de educação popular e em iniciativas de educação comunitária que buscam empoderar grupos marginalizados. Ainda que não existam projetos de amplo alcance, as ideias de Freire permanecem acontecendo e, como era seu desejo, se reinventando e se expandindo por educadores e teóricos em todo o mundo, comprovando sua relevância e versatilidade.

Em tempos históricos marcados por crises mundiais e acentuação da disparidade social, as palavras de Freire ecoam como um apelo premente para reavaliar e recriar os sistemas educacionais, de modo a atender autenticamente às necessidades da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

"ABSOLUTISMO" marca quatro anos de Sissoco na Presidência. **DW África**, Bissau, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/regime-de-sissoco-embal%C3%B3-adotou-absolutismo-para-exercer-o-poder-pol%C3%ADtico-diz-a-liga/a-68384523>. Acesso em: 23 abr. 2024.

451 MHZ PODCAST. Paulo Freire: vida de professor. Direção de locução: Gabriela Varella. **Quatro cinco um**, 16 set. 2021. Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V2FGh2JfrcM>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BELL HOOKS (1952 – 2021). Enciclopédia Mulheres na Filosofia. Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/> . Acesso em: 27 abr. 2024. BILIO, Maria Geni Pereira e PEREIRA, Edineia Rosa da Silva. Fake news e o pensamento de Paulo Freire na atualidade. In: ABREU, Janaína. PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.) **Paulo Freire em tempos de fake news: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EAD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DE SOUZA OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 01, 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo(org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005. Cap. 1. p. 8-23. (Sur-Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; JÚNIOR, Paulo A. Santos. Gestão Democrática da Escola: Reflexões a Partir da Prática de Liberdade em Paulo Freire. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 5, p. 1-20, 2021.

FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020. p. 11-30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020c. 351 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2020d. 189 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2020b. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2020a. 253 p.

GADOTTI, Moacir. As muitas Lições de Freire. In: MCLAREN, Peter *et al* (org.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 1-212.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Ser como Eles**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, 1997.

GERHARDT, Heinz-Peter. Educação Libertadora e globalização. In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017, p. 153-169.

GIROUX, Henry Armand; DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, Gustavo. Paulo Freire e a revolução política do pensamento decolonial. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 01-21, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 213 p.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 mar. 2024.

JACKIW, Elizandra; BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 7-17, 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo(org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Cap. 1. p. 8-23. (Sur-Sur). Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?**. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

MAIA, Leonardo. O amor em Paulo Freire. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, [S.L.], v. 5, n. 8, p. 7-15, 2020. Disponível em: DOI:<https://doi.org/10.29327/211303.5.8-3>. Acesso em: 23 maio 2022.

MASCARENHAS, Laís Almeida; MALDONADO, Daniel Teixeira; DE OLIVEIRA, Cristiane Tavares Casimiro. Formar-se docente crítica-libertadora: um processo permanente de desconstrução e reconstrução. **Dialogia**, n. 42, 2022.

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

MOREIRA, Janine; CAROLA, Carlos Renato. La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. **Educatio siglo XXI**, v. 38, n. 1, p. 33-52, 2020.

MOTA NETO, João Colares da et al. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese - (Doutorado - PPGED/ICED) - Universidade Federal do Pará, 2015.

MUZZATTO, E. M. Consciência, liberdade e autonomia em Paulo Freire. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 66-82, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/12427/7948>. Acesso em: 30/11/2023.

OLIVEIRA, Maria Rita Berto de. **Colonialidade na literatura de Milton Hatoum**. Tangará da Serra, Mato Grosso: Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Estudos Literários, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://ppgelunemat.com.br/images/publicacoes/teses-e-dissertacoes/teses-2023/TESE-MARIA-RITA-PPGEL-UNEMAT.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Moacir de. **Paulo Freire - Biografia**. São Paulo: Trade Comunicação, mar. 2003. 1 vídeo (25 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO E ADM. **Moacir Gadotti e a escola cidadã**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://admbrasileira.wordpress.com/2017/07/01/moacir-gadotti-e-a-escola-cidada/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires, 2019.

SILVA SOARES, M. H.; DAMASCENO COSTA, R. L. Sobre a educação como prática de liberdade: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Kalagatos**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–145, 2021. DOI: 10.23845/kalagatos.v16i2.6592. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6592>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a Educação como prática de liberdade:: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Kalagatos**, v. 16, n. 2, p. 129-145, 2019.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020. p. 7-39.