



PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DO SISTEMA DIALÓGICO E HUMANISTA FREIRIANO¹

PEDAGOGY OF LIBERATION: THEORY AND PRACTICE OF THE FREIRIAN DIALOGICAL AND HUMANIST SYSTEM



Daniel Ribeiro de Almeida Chacon - UEMG 

RESUMO

O presente artigo visa explorar a teoria e a prática do sistema dialógico de alfabetização de adultos, popularizado por Paulo Freire. O panorama descritivo do conhecido “Método Paulo Freire” não será abordado apenas sob uma perspectiva técnica e formalista, mas como uma expressão de uma ação cultural voltada para a emancipação humana frente à opressão e desumanização. A metodologia utilizada será a da revisão bibliográfica. Para promover uma ampliação heurística cuidadosa, serão analisadas as obras fundamentais Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido, ambas de Paulo Freire. Adicionalmente, outras obras do autor serão consideradas e integradas conforme necessário ao desenvolvimento das reflexões. As considerações deste artigo situam-se na perspectiva de que o sistema dialógico freiriano é uma das dimensões que constituem uma pedagogia da ação revolucionária, que visa, pois, contribuir para a superação da sociedade de classes. Nesse sentido, a reflexão aqui proposta posiciona a pedagogia da libertação como um campo teórico-político que almeja promover uma educação que dialoga com as dimensões ontológicas e ético-políticas da condição humana, insurgindo contra as estruturas hegemônicas de dominação e alienação.

Palavras Chave: Método Paulo Freire, conscientização, política, alfabetização.

¹ Este artigo é uma adaptação de um excerto da Tese, de nossa autoria, intitulada “Filosofia da práxis: o problema da alienação humana em Karl Marx e Paulo Freire”. A pesquisa aqui realizada contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).



ABSTRACT

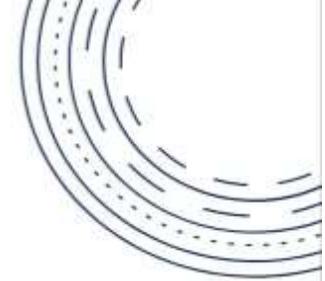
This article aims to explore the theory and practice of the dialogical system of adult literacy, popularized by Paulo Freire. The descriptive overview of the well-known "Paulo Freire Method" will not be approached solely from a technical and formalist perspective, but as an expression of cultural action aimed at human emancipation in the face of oppression and dehumanization. The methodology employed will be a bibliographic review. To promote a careful heuristic expansion, the fundamental works *Education as the practice of freedom* and *Pedagogy of the oppressed*, both by Paulo Freire, will be analyzed. Additionally, other works by the author will be considered and integrated as necessary to the development of the reflections. The considerations of this article are situated within the perspective that the Freirean dialogical system is one of the dimensions that constitute a pedagogy of revolutionary action, which thus aims to contribute to the overcoming of class society. In this sense, the reflection proposed here positions the pedagogy of liberation as a theoretical-political field that seeks to promote an education that dialogues with the ontological and ethical-political dimensions of the human condition, rising up against the hegemonic structures of domination and alienation.

Key words: Paulo Freire Method, conscientization, politics, literacy.

1. INTRODUÇÃO

O ideário crítico freiriano consiste em uma teoria da ação que enfatiza a dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da luta revolucionária. Nesse sentido, evocamos aqui uma importante provocação gramsciana: “toda a relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (Gramsci, Q 10, §44, p. 1331; destaque no original). Ora, nas relações políticas de hegemonia e dominação repousa a grande preocupação de nosso autor latino-americano: o problema da alienação/desumanização, inerente à lógica capitalista. Em suma, a teoria da práxis freiriana se delinea como desenvolvimento dialógico de conscientização de classe, realizando-se concretamente como uma prática de resistência da classe oprimida diante das ideologias e políticas segregadoras e exploradoras.

No contexto da perspectiva político-filosófica subjacente ao Método Paulo Freire, um postulado primordial ganha evidência: o(a) educando(a), ao discernir,



mediante o processo dialógico da conscientização, as múltiplas camadas de realidade que o(a) envolve, inaugura o exercício de problematização das complexas relações entre o humano e o mundo, identificando as contradições presentes. Esse discernimento o(a) capacita a uma ação gradativamente mais crítica com a realidade circundante, conferindo-lhe maior habilidade para enfrentar os desafios de sua época. Tal desenvolvimento não se desvela de maneira mecânica, tampouco como um ato subjetivista ou solipsista, seja por parte do(a) educando(a) ou do(a) educador. Ao contrário, constitui-se como ato social, emergente das relações políticas, intersubjetivas². Esse prisma ressalta o vínculo indissociável entre educação e sociedade. Assim sendo, a educação deve primar por contribuir para a resolução dos problemas enfrentados pelos indivíduos concretos na realidade brasileira (cf. Mota, 2022, p. 150).

Nesse sentido, o presente artigo objetiva realizar uma exposição do clássico “Método Paulo Freire”, todavia, não sob uma perspectiva puramente formal e técnica, tampouco mediante uma dissecação epistemológica; ao invés disso, optamos por uma abordagem de natureza descritiva, visando a apreendê-lo como uma proposta de ação cultural para a emancipação humana diante da opressão e da alienação capitalista.

2. O SISTEMA PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

² Conforme Gramsci, “questo problema può e deve essere avvicinato all’impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente ‘scolastici’, per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari ‘maturando’ e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di ‘egemonia’ è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo neirinterno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell’intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali” (Q 10, §44, p. 1331).



Academicamente, o termo método é interpretado, amiúde, como uma perspectiva que delinea um percurso específico, caracterizado por uma lógica de aplicação formal, na condução de determinada pesquisa. No entanto, é crucial reconhecer que Paulo Freire nunca almejou o desenvolvimento de um método original sob esses termos, tampouco uma técnica formal e padronizada de alfabetização.

A pedagogia da(o) oprimida(o)³, portanto, não se limita à elaboração de uma metodologia consagrada; bem ao contrário, essa prática proposta representa apenas um desdobramento, entre outros, de sua perspectiva filosófica, pedagógica e, conseqüentemente, de sua crítica social. Trata-se de uma dimensão prática, por assim dizer, da teoria freiriana, configurando-se como uma abordagem complexa e sempre contextual. Em outras palavras, é um exercício aberto ao diálogo, suscetível a mudanças e transformações, invariavelmente condicionado pela realidade histórica e social circunstante (cf. Chacon, 2023, p. 33-34).

Nesse sentido, a advertência de Arroyo vem a propósito:

O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se

³ Por “pedagogia do(a) oprimido(a)”, referimo-nos não exclusivamente à obra homônima, referência central indubitável para a presente pesquisa, mas, sobretudo, aos aspectos teóricos e práticos da proposta de um humanismo filosófico radical em Paulo Freire. Para além da concretude de uma específica obra literária, a proposta de uma pedagogia do(a) oprimido(a) define a própria identidade de Freire enquanto educador político da libertação. Logo, ela não pode ser assimilada como mero devaneio ou, quiçá, um texto fortuito. O esforço de construção de uma pedagogia da(o) oprimida(o) transcende o próprio texto homônimo e se dá como leitmotiv da inteligência freiriana em si. Com efeito, reafirmamos que a filosofia da práxis em Paulo Freire será compreendida aqui sob a alcunha da “pedagogia da(o) oprimida(o)”.



socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são (Arroyo, 2014, p. 27).

A dimensão metodológica não se configura, assim, como o aspecto mais substancial de sua proposta, ainda que desfrute de amplo reconhecimento internacional⁴. A pedagogia freiriana encontra-se imersa em uma abordagem mais filosófica da realidade social e educacional, distanciando-se de uma estrita lógica de configuração metodológica e técnica nos processos educativos. À vista disso, Feitosa (1999, p. 2.) explicita que “[...] o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar”.

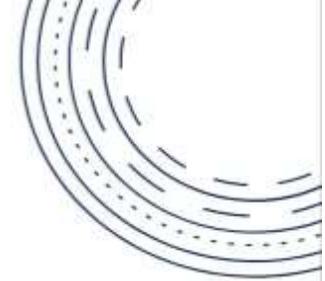
Em entrevista veiculada no documentário *Paulo Freire Contemporâneo*, nosso autor explicita essa perspectiva com enfática convicção:

Durante muito tempo, muita gente pensou em mim, ou falou em mim, como se eu fosse um especialista em métodos e técnicas de alfabetização de adultos. Não é que eu ache que ser um especialista em alfabetização de adultos é uma coisa inferior. De jeito nenhum! Eu acho uma coisa de uma importância enorme. Mas só que a minha, a minha preocupação desde o começo era um pouco, um pouco mais gulosa do que essa. Quer dizer, o que eu buscava, já naquela época, nos anos 50, era uma crítica à educação brasileira⁵.

No escrito “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, Paulo Freire (1963) esboça um sistema de educação que tem início com uma prática de

⁴ Exemplo notável encontra-se em recente entrevista, concedida pelo pesquisador Heinz Peter Gerhardt (2019), na qual se nos relata que, “in Germany, the Paulo Freire method is also currently used to integrate refugees into the country, to guide people who work with Alzheimer’s patients and has served as an inspiration for a learning model used in kindergartens.

⁵ Esse excerto corresponde a transcrição nossa de entrevista concedida por Paulo Freire, reproduzida no documentário *Paulo Freire Contemporâneo* – Partes 1 e 2. Direção: Toni Venturi. Brasil, MEC, 2007. Acessado em: 09 jun 2022. O documentário, na íntegra, encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WvUVnc7TPq8>>. Canal Rede TVT. Consequentemente, a citação possui características próprias da oralidade.



alfabetização, posteriormente conhecida como “Método Paulo Freire”⁶. O termo “sistema”, utilizado nesta análise, adquire uma conotação mais precisa da proposta freiriana, conduzindo-nos a um horizonte de maior amplitude e complexidade do que a simples designação metodológica. Nesses termos, Carlos Rodrigues Brandão considera o Método como a matriz fundamental de um abrangente sistema educacional:

Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo (e de todas as pessoas, por extensão) que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determina. Em Pernambuco este Sistema previa as seguintes etapas: 1^a) alfabetização infantil; 2^a) alfabetização de adultos; 3^a) ciclo primário rápido; 4^a) extensão universitária (universidade popular); 5^a) Instituto de Ciências do Homem (pensado para ser criado na Universidade Federal de Pernambuco); 6^a) Centro de Estudos Internacionais (com foco sobre questões do Terceiro Mundo) (Brandão, 2003, p. 84).

A designação “Método Paulo Freire” consolidou-se, sobretudo, a partir da notória experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos/RN, no início da década de 1960. No entanto, deve-se reconhecer que a experiência de Angicos não foi o primeiro esforço na implementação da práxis freiriana na dimensão da alfabetização de adultos. Antes disso, o autor pernambucano coordenara diversas iniciativas, incluindo ações no âmbito do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI-PE) e no Movimento de Cultura Popular (MCP).

Interessa-nos, contudo, analisar tão somente os aspectos mais elementares das práticas freirianas de alfabetização, com o propósito de compreendê-las dentro do contexto da conscientização da classe oprimida. Consideremos inicialmente alguns princípios fundamentais. Em recente publicação, agora trazida à discussão, aventamos que o Método Paulo Freire se fundamenta em diversos postulados pedagógicos. Esses pressupostos são esboçados da seguinte forma:

⁶ No entanto, devido à ampla difusão da expressão “Método Paulo Freire” e sua associação a uma significação em certa medida cristalizada que sugere uma abordagem educacional democrática, dialógica, humanista e radicalmente crítica, optamos por mantê-la neste artigo, embora com as devidas ressalvas.



a) a alfabetização como um ato essencialmente criativo e gerador, superando os limites da mera aquisição linguística para alcançar o domínio da expressão inventiva do coletivo humano;

b) a educação como uma complexa e inevitável interação com o contexto político e social, suscitando, então, reflexões sobre os condicionantes e as dinâmicas de poder presentes na realidade;

c) o reconhecimento de que a natureza dialógica das práticas pedagógicas demanda a urgente necessidade da comunicação horizontal e do intercâmbio de saberes como pilares fundamentais do processo educacional;

d) ênfase na indispensável inter-relação entre a decodificação textual e a decodificação da realidade circundante, em prol de uma abordagem holística que capacite os(as) educandos(a) a compreenderem tanto o texto quanto o contexto;

e) valorização das riquezas da realidade social, histórica e cultural das(os) alfabetizandas(os), estabelecendo-se assim uma conexão entre o saber erudito e o saber popular, como estratégia de fortalecimento e reconhecimento das múltiplas identidades;

f) reconhecimento de que o aprendizado adquire maior significado quando emerge da interação ativa do(a) educando(a) com o objeto (cf. Chacon, 2023, p. 47-48).

O Método se desenvolve, pois, a partir de etapas pontuais⁷. A primeira delas é a de investigação, destacando-se pelo exame metódico do universo vocabular e temático do grupo social em questão. O imperativo aqui subjacente consiste na

⁷ Sob o prisma da implementação prática do Método, a literatura freiriana nos apresenta cinco etapas específicas da execução prática, que são: i) levantamento do universo vocabular; ii) escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado; iii) criação de situações existenciais típicas do grupo; iv) feitura das fichas-roteiro para auxílio dos(as) mediadores(as)/coordenadores(as); v) elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas (FREIRE, 2014b, p. 147-151; também, 2016a, p. 78-82). Entretanto, uma análise mais técnico-pedagógica da implementação do Método em si não será contemplada neste artigo. Para um tratamento mais específico, ver nosso pequeno manual, *10 lições sobre Paulo Freire* (2023). Ali, não apenas desenvolvemos reflexões aqui revisitadas e aprofundadas, como também conduzimos uma leitura dos elementos técnicos envolvidos na execução do Método.



prática da auscultação, na análise diligente e na acolhida generosa ao universo discursivo da comunidade local⁸. A investigação do arcabouço lexical e temático ocorre, assim, por intermédio de encontros informais com a população da região, promovendo um diálogo enriquecedor para a compreensão mais profunda do contexto linguístico e cultural popular⁹.

No entanto, a apreensão da vivência coletiva por meio da linguagem, do universo vocabular, não se limita à simples obtenção de material para a alfabetização por parte dos educadores e educadoras. Adicionalmente, almeja proporcionar um momento coletivo de descoberta, centrado nas inquietações, nas concepções intrínsecas ao universo dos educandos e educandas, nas aspirações de vida da comunidade. Logo, segundo Brandão (2003, p. 13), “o objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes. A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo”.

Nesse primeiro momento, de acordo com Freire (2014b, p. 147), manifestam-se questões profundas que permeiam a experiência popular, desnudando, então, uma miríade de frustrações, anseios e desilusões; desejos e histórias de resistências, assim como convicções, incredulidades e utopias¹⁰

⁸ Contudo, é pertinente pontuar que essa etapa não implica, por força, uma análise estritamente científica ou acadêmica, mas, sim, uma investigação de natureza mais simples, visando à aproximação ao universo temático e vocabular da comunidade como marco inaugural do Método aplicado (cf. Chacon, 2023, p. 49-50). Nesses termos, Carlos Rodrigues Brandão (2003, p. 28) compreende essa investigação como uma “descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra”.

⁹ “Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos ‘círculos de cultura’ e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc.” (BEISIEGEL, 2004, p. 176).

¹⁰ Sobre a importância das utopias populares, Paulo Freire, em diálogo com Adriano Nogueira, afirma que, “[...] antes de ser boa política, a ação organizada é sonho coletivizado. Antes de uma empreitada ser programa e estratégia é sonho. Quase eu diria... uma dose de anarquia precede e acompanha a organização revolucionária. Tu disseste bem, acerca das utopias: elas permitem aquela certeza de que há um espaço muito grande entre o ontem e o amanhã. Nosso desafio é organizar o procedimento utópico sem sufocar a



enraizadas no povo. Isso posto, Brandão (2003, p. 12) nos relata que “o vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida”.

Dessa dinâmica, portanto, emergem “[...] certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (Freire, 2014b, 147), de uma “exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita” (in loc. cit.). Nesse tocante, Paulo Freire evoca diversos exemplos de expressões profundamente significativas proferidas durante a fase investigativa, tais como: “‘janeiro em Angicos’ – disse um sertanejo do Rio Grande do Norte – ‘é muito duro de se viver, porque janeiro é cabra danado que gosta de judiar de nós’” (Id., 2016a, p. 79); “‘eu quero aprender a ler e a escrever’ – disse um analfabeto de Recife – ‘para deixar de ser a sombra dos outros’ ” (in loc. cit.); “não sofro por ser pobre, mas por não saber ler” (ibid.); “‘tenho o mundo como escola’ – afirmou um analfabeto da região sul do Brasil” (ibid.).

Nesse contexto, o processo de alfabetização é concebido em duplo caráter, pensado sempre de forma dialética: i) a leitura das palavras escritas e ii) a leitura do mundo. Antes mesmo da decifração das palavras, a leitura do mundo se deixa influenciar profundamente pela vivência cotidiana, pela experiência sensorial, a qual, no entanto, não é suficiente por si mesma. Mas que, conforme argumenta Paulo Freire, “não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível” (Freire, 2001, p. 261).

Nessa esfera prática, evidencia-se, de modo inequívoco, a inquietação freiriana pela valorização do senso comum, adotando o universo conceitual e cultural do povo como marco inaugural da prática pedagógica. Reiteramos, no

capacidade utópica. A história de nossa cidade é compreendida não apenas como deve ser, mas é uma história compreendida também como possibilidades dentro do mundo não acabado. Tenho dito, acerca disso, que a razão de ser da vida está se dando. E não está dada, nem terminada” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 62).



entanto, que o senso comum se configura como o lugar de encontro inicial, não constituindo um desfecho em si mesmo. Sob uma perspectiva epistemológica, considera-se, portanto, que o conhecimento adquire maior significação quando estabelece uma conexão com a realidade do educando e da educanda.

A segunda fase é a da tematização, compreendendo a seleção das palavras retiradas do universo vocabular dos alfabetizandos. Nesse cenário, Paulo Freire destaca critérios específicos, a saber: i) a riqueza fonêmica; ii) as dificuldades fonéticas; iii) o teor pragmático da palavra (cf. Freire, 2016a, p. 80).

As palavras extraídas dos diálogos são tomadas como componentes fundamentais na pesquisa do universo verbal da comunidade, enquanto os fonemas assumem o papel de unidades linguísticas elementares nas práticas do Método. Inicialmente, sobressai-se aí a dimensão sintática, evidenciando a profusão fonêmica das palavras selecionadas, designadas por Freire como “palavras geradoras”, conjuntamente com a graduação das complexidades fonéticas (cf. Chacon, 2023, p. 52-53).

Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 148), a palavra geradora possibilita a criação de novas palavras através de combinações silábicas. Originada do contexto dos(as) aprendizes, ela se configura como a unidade fundamental na organização do programa de atividades e na posterior condução das discussões nos denominados “círculos de cultura”¹¹ – os quais representam o ambiente destinados

¹¹ No prefácio de *Educação como prática da liberdade*, Francisco C. Weffort comenta: “assim, se podemos encontrar nesta pedagogia ressonâncias de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo será preciso reconhecer que a maiêutica tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas. O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de



à implementação do Método. Entre elas, destacam-se termos frequentes como “eleição”, “voto”, “povo”, “governo”, “tijolo”, “enxada”, “panela” e “cozinha”¹². Cada uma dessas palavras se decompõe em sílabas e sofre rearranjo em diferentes combinações, gerando novas palavras. Tal dinâmica caracteriza a dimensão prática da ação cultural.

Posteriormente, destaca-se a apreciação semântica da seleção lexical, pautada na avaliação da intensidade do elo entre uma palavra específica e o conceito que ela representa. Após a consideração da riqueza fonêmica e do potencial de aprendizagem fonética, impera a necessidade de que as palavras geradoras incorporem significados explícitos, diretos, imbuídos de uma carga afetiva e crítica.

Nesse contexto, o Método enfatiza também a faceta pragmática. Aqui repousa sua grandeza original, em contraste com a utilização do convencional método silábico. Sob esta perspectiva, as palavras geradoras são eleitas também em virtude de seu “peso” político-social para o coletivo. No que concerne a esta dimensão pragmática, adverte-nos Brandão (2003, p. 30-31) de que “as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens”.

Além do enfoque nas palavras geradoras, o Método Paulo Freire ressalta também a importância de se atentar para os denominados temas geradores, os quais representam um universo mínimo temático popular (cf. Freire, 2016c, p.

uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social” (WEFFORT, 2014, p. 12-13). Nesse sentido, os círculos de cultura representam a potencialidade de um coletivo coeso e solidário em sua postura dinâmica, relacional, dialógica e crítica na promoção de um processo de alfabetização, conscientização e, por conseguinte, de mobilização sociopolítica (cf. VECCHIA, 2019, p. 28-29).

¹² De acordo com Brandão (2003, p. 32), “as palavras geradoras não precisam ser muitas. De 16 a 23 é o bastante”, contanto que, de maneira conjunta, atendam a seus respectivos critérios.



148). Na verdade, as palavras geradoras conferem forma aos temas geradores que, segundo Freire:

[...] podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si (Freire, *op. cit.*, p. 158).

Os temas geradores constituem, portanto, a dimensão transdisciplinar do Método, abrangendo a reflexão crítica sobre temas sociais, históricos, políticos, religiosos e econômicos. Este esforço pretende transcender uma percepção fragmentada e focalizada da realidade, sinalizando para uma consciência crítica e mais integral. Nos temas geradores, destaca-se especialmente a harmonia estabelecida entre a produção do conhecimento e a busca pela transformação social (cf. Chacon, 2023, p. 53-54). Ora, de acordo com Freire, o tema gerador “não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 2016c, p. 163).

Carlos Rodrigues Brandão (2003, p. 39), não obstante, posiciona o universo dos temas geradores como uma etapa subsequente à seleção das palavras geradoras, concebendo-as como uma forma de aprofundamento das primeiras. Nesse sentido, ele postula uma distinção clara: dois níveis de universos, o vocabular e o temático, sendo um o núcleo gerador da fase de alfabetização e o outro, da fase de pós-alfabetização. Entretanto, o professor Brandão (2003, p. 36) também reconhece a viabilidade de incluir os temas geradores já na fase inicial da alfabetização, uma vez que instigam debates mais profundos sobre as questões que as palavras geradoras apenas insinuam.

Dessarte, institui-se a terceira etapa do Método: a problematização. A alfabetização, na abordagem freiriana, visa ao desenvolvimento das condições educativas para a superação de visão ingênua e restrita da realidade. O propósito último, portanto, é a conscientização. Daí a importância de cultivar uma leitura



coletiva mais crítica e complexa do mundo, capaz de engajar a classe trabalhadora na luta pela transformação da realidade vivenciada. As questões locais do grupo social são utilizadas como ponto de partida para discussões sobre problemas histórico-sociais mais amplos, abrangendo aspectos regionais, nacionais e globais (cf. Chacon, 2023, p. 56).

No âmbito do Método Paulo Freire, é mister reconhecer que o processo de aprendizagem da leitura das palavras está profundamente entretecido com a problematização das leituras de mundo. Isso implica a análise das percepções acerca das realidades cotidianas, como o desemprego, a fome, a miséria, a exploração do trabalho, o racismo, a homofobia, o analfabetismo, além da reflexão sobre as causas subjacentes que perpetuam tais questões. A problematização das dores, dos dilemas, das desigualdades sociais e dos desafios enfrentados pelo povo constitui, pois, o cerne praxístico do Método Paulo Freire.

Na consideração crítica de Moacir Gadotti:

Saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política. O objetivo final do Método é a conscientização. [...] A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente (Gadotti, 1991, p. 40).

Ademais, Freire percebia como era inviável realizar um processo de alfabetização desvinculado do contexto sociocultural, uma vez que a educação, por sua própria natureza, constitui uma dimensão intrínseca à cultura. Na prática educativa, torna-se essencial que educadores e educadoras, no exercício de suas práticas pedagógicas, por um lado, reconheçam a natureza política e cultural do seu trabalho; por outro, desafiem as educandas e educandos a semelhante reconhecimento.

Nesse quadro, adverte-nos Freire:

Reconhecer, contudo, a natureza cultural da educação não significa abençoar toda expressão cultural, mas reconhecer que a própria luta pela superação do que Amílcar Cabral chamava "fraquezas da



cultura” passa pela assunção da própria fraqueza. Daí que a educação deva tomar a cultura que a explica, pelo menos em parte, como objeto de uma cuidadosa compreensão com o que a educação se questiona a si mesma. E quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá tanto mais se vai tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe (Freire; Macedo, 2015, p. 85-86).

Considerado o exposto, a dimensão antropológica da cultura assume uma importância capital na pedagogia do(a) oprimido(a), constituindo-se como elemento de problematização que não pode ser subestimado durante o processo de alfabetização. Daí a ênfase freiriana na reflexão coletiva em torno do conceito de cultura¹³. O Método preconiza, assim, uma experiência coletiva prévia, qual seja, a problematização política e social do conceito antropológico de cultura. Tal incursão nasce como uma prática pedagógica subversiva e, logo, fundamentalmente política. Na proposta freiriana, o conceito antropológico de cultura é enaltecido em sua expressão popular e revolucionária (cf. Chacon, 2023, p. 59).

Dessa forma, surge a necessidade premente de adentrar um caminho educativo em que, dialogicamente, as(os) alfabetizandas(os) possam refletir criticamente sobre: a) a existência do mundo da cultura e da natureza; b) o papel ativo do ser humano na e com a realidade; c) o papel mediador, representado pela natureza, para as relações e as comunicações entre os seres humanos; d) a cultura como resultado do trabalho humano, de seu esforço criador e recriador¹⁴; e) a

¹³ Na filosofia da práxis freiriana, a questão da cultura enraíza-se profundamente na reflexão filosófico-antropológica. Nesse quadro, a cultura resulta da ação transformadora do ser humano, uma expressão de seu próprio trabalho, que adquire significado através de uma relação dialética de “ad-miração” do mundo. De acordo com a antropologia freiriana, o humano, como ser de cultura, não se limita, no entanto, a ter como objeto de sua consciência unicamente sua própria atividade, mas a si mesmo (cf. FREIRE, 2010, p. 335).

¹⁴ “Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da ‘leitura’ de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro,



cultura como aquisição sistemática da experiência humana; f) a cultura como incorporação e não como uma justaposição de informações ou de prescrições outorgadas; g) a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental; h) o aprendizado da leitura e da escrita como chaves pelas quais o(a) analfabeto(a) começa sua introdução ao mundo da comunicação escrita; i) o papel do ser humano como sujeito, em vez de mero objeto¹⁵.

Em suma, o procedimento de alfabetização vincula-se a um modelo pedagógico analítico-sintético no qual os(as) pesquisadores(as)/mediadoras(es) propõem a decifração da palavra, o reconhecimento dos fonemas e das sílabas, culminando, finalmente, na leitura de frases (cf. Pelandré, 1998, p. 38). Nesse processo, os(as) alfabetizandos(a) têm a oportunidade de analisar os elementos específicos de palavras e textos para desvendar seu significado, e então sintetizar esse conhecimento, construindo uma compreensão dialógica e mais abrangente da linguagem, da cultura e da realidade sociopolítica. Trata-se, portanto, de uma abordagem holística, visando à conciliação entre uma compreensão detalhada e uma visão mais ampla do conhecimento linguístico, daí sua designação pelo termo “analítico-sintético”.

Dessa maneira, o processo de “alfabetização” política tanto quanto o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação” dos homens para sua libertação. No primeiro caso, a prática de conscientização não é de modo algum possível, enquanto no segundo, o processo é em si mesmo conscientização.

compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a ‘experiência escolar’. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: ‘Faço cultura. Faço isto’” (Freire, 2001, p. 261).

¹⁵ A presente incursão crítica sobre o conceito antropológico de cultura, conforme esboçada aqui, deriva diretamente da obra de Paulo Freire, organizada pelo INODEP (Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos), intitulada *Conscientização* (vide Freire, 2016a, p. 93).



Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro (Freire, 2016a, p. 58).

A partir do contexto vivencial, do mundo do trabalho no qual os(as) alfabetizando(as) se encontram inseridos, as palavras adquirem um significativo potencial subversivo, quando concebidas de maneira dialógica e integradas na problematização da condição dos trabalhadores e trabalhadoras numa sociedade profundamente marcada por interesses de classes. Tais palavras, consideradas como objeto, decompostas em sílabas que, por sua vez, formam novas palavras e frases, constituem parte substancial do processo de despertar da classe trabalhadora. Representam uma espécie de janela para a vida que poderá fomentar interpretações potencialmente mais complexas e problematizadoras (cf. Lima, 2014, p. 75).

Na perspectiva freiriana, o processo de decodificação, ou de leitura, desdobra-se em dois momentos distintos: o primeiro é de natureza descritiva, caracterizado por uma narrativa mais proeminente do que uma análise aprofundada, refletindo a chamada “estrutura de superfície”. O segundo momento, por sua vez, consiste na problematização da realidade codificada, sendo este o estágio crucial da decodificação. É nesse ponto que se torna possível alcançar a compreensão da “estrutura profunda” subjacente à codificação¹⁶ (cf. Freire, 2015a, p. 82).

¹⁶ “Suponhamos, por exemplo, a codificação de uma situação de trabalho no campo. A ‘estrutura de superfície’ desta codificação seria representada por diferentes dados: a presença de mulheres e de homens trabalhando com alguns instrumentos; a figura do patrão, no seu cavalo; árvores, pássaros, animais etc. O primeiro momento da ‘leitura’ ou descodificação se centra na descrição daqueles dados. ‘Vemos dois homens e três mulheres trabalhando. O patrão olha eles de seu cavalo. Lá longe tem umas árvores. Tem também uns passarinhos nos galhos. E animal pastando. O céu escuro indica chuva’ etc. Esta aproximação preliminar à ‘estrutura de superfície’ é seguida pela problematização da situação codificada, com que se chega ao segundo e fundamental momento da descodificação. É neste momento que se pode alcançar a compreensão da ‘estrutura profunda’ da codificação, que abre possibilidades a análises críticas em torno da realidade codificada. Assim, se no primeiro momento, o que se faz é preponderantemente mirar a codificação, no segundo, ela é ‘ad-mirada’. Naquele se diz apenas que há homens e mulheres trabalhando, que o patrão os observa de seu cavalo etc.; neste, se discute a significação do trabalho, as relações entre os trabalhadores e o patrão; o problema da produção, quem lucra com ela etc. Na ‘estrutura profunda’ desta



Efetivamente, a análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, requer um complexo processo de “decodificação” para que seja adequadamente compreendida. Requer uma progressão das partes em direção ao todo e uma subsequente regressão deste ao nível das partes; pressupõe o reconhecimento do sujeito no objeto – a situação existencial concreta – e do objeto como a situação na qual o sujeito se encontra. A decodificação se configura como um ato cognitivo que propicia a emergência de uma nova percepção e o cultivo de um novo entendimento¹⁷.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, cumpre-nos ainda enfatizar que a singularidade do método desenvolvido por Paulo Freire não reside unicamente na eficácia técnica do percurso formativo proposto, mas, primordialmente, na relação dialógica com a leitura de mundo da classe trabalhadora, com seus desafios históricos e existenciais. A leitura da palavra torna-se, dessarte, chave hermenêutica para uma maior problematização do contexto social, político e econômico das pessoas oprimidas¹⁸. Nesses termos:

Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-

codificação hipotética há um mundo de problemas a serem discutidos e que se encontram apontados na sua ‘estrutura de superfície’. Isto é o que se dá com qualquer codificação que, ao ser bem descodificada, proporciona aos educandos um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto” (*Idem*, 2015a, p. 82-83).

¹⁷ Efetivamente, há que se considerar a advertência de Freire de que “[...] não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra” (*Idem*, 2015b, p. 81).

¹⁸ “Objetivando, portanto, desenvolver um sistema capaz de estimular no homem o uso das suas ‘funções intelectuais’, Paulo Freire pensa uma ‘Pedagogia da Comunicação’, como algo que instaure o ‘diálogo’ e que proporcione um ‘novo conteúdo programático da educação’. A chave desse sistema estaria não propriamente na ‘alfabetização’, mas, antes dela, na superação da compreensão mágica ou ingênua que o homem tem do mundo, desenvolvendo uma compreensão crítica” (MELO, 1998, p. 260).



pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração (Freire, 2015a, p. 78).

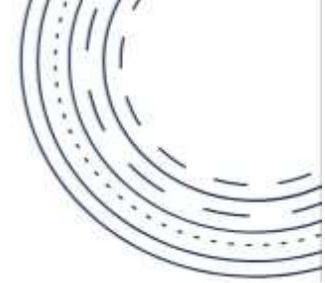
As técnicas pedagógicas do Método Paulo Freire não se configuram, portanto, como fim em si mesmas. Sua finalidade última reside no desenvolvimento de uma nova perspectiva de mundo, implicando uma análise crítica da situação presente e a busca revolucionária pela superação da situação-limite. Esses percursos formativos não se prescrevem, embora sejam confiados à capacidade criativa humana. Sob esta ótica, a conscientização não é simplesmente uma concessão ou imposição, tampouco um resultado exclusivo da perspicácia de um indivíduo isolado, mas, sim, construção criadora, aberta e comunitária.

Na perspectiva freiriana, a consciência de classe surge da prática social em que se está imerso, contudo possui, de maneira simultânea, uma dimensão individual. A interpretação da realidade, juntamente com os anseios e temores em relação ao mundo, são elementos que carregam traços distintivos da individualidade. Tais aspectos mantêm uma relação basilar com a prática social na qual os seres humanos participam, bem como com a posição que ocupam no complexo tecido social¹⁹ (cf. Freire; Macedo, 2015, p. 79). Segundo Freire, “não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera” (in loc. cit.).

Numa perspectiva epistemológica, Paulo Freire aduz que:

[...] no ato de conhecimento, não é possível negar a dimensão individual do sujeito que conhece. Mas acho que essa dimensão não basta para explicar o seu próprio ato de conhecer. O ato de conhecimento, no fundo, é social. Se bem que, repito, o aspecto individual de quem conhece e às vezes também a privatização de quem está conhecendo, ou re-conhecendo, existem. Mas o que não se pode negar é a gestação social do conhecimento. Vamos tomar

¹⁹ “A experiência me ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e conhecimento. [...] À medida que comia melhor, comecei a compreender melhor o que lia” (Freire, 1987, p. 40).



um exemplo: a minha prática individual de conhecer um certo objeto se dá numa prática social que condiciona a minha aproximação individual a um certo objeto (Freire; Guimarães, 2011, p. 128).

A mudança da realidade não ocorre, portanto, de forma dissociada da transformação das consciências que operam dentro dessa mesma realidade. Num contexto permeado por opressão, é de suma importância que a classe oprimida reconheça sua capacidade e influência na mudança histórica. Aí, para o(a) educador(a) que percebe e desvela as relações opressivas, essa tarefa educativa torna-se um imperativo ético-político. A opção pela luta junto à classe oprimida não se limita apenas ao domínio revolucionário da economia, mas também se estende para as esferas das ações culturais²⁰.

Todavia, é decisivo compreender que a concepção de uma pedagogia da resistência²¹ não implica, de modo algum, que a educação, por sua própria natureza, constitua as circunstâncias primordiais para a concretização da revolução. Com efeito, Freire alega que “isto não significa, porém, que o simples fato de desenvolver uma tal prática seja bastante para libertar as classes oprimidas. Isto significa que tal prática ajuda libertação na medida em que contribui para que os alfabetizados compreendam sua realidade em termos críticos” (Freire, 2015a, p. 145).

A educação, desprovida das condições materiais adequadas, se não inócua, pode se afigurar como idealismo disfuncional. Nesse sentido, a concepção da pedagogia para a liberdade, na qual, em termos teóricos, a conscientização denota

²⁰ Chabalgoity comenta que, consoante a filosofia da práxis freiriana, “não haveria mudança da estrutura social, se essa não se desse tanto na infraestrutura (dominação econômica), quanto na superestrutura (dominação cultural). Não se faria a revolução sem a preparação das consciências para tal” (Chabalgoity, 2015, p. 40).

²¹ Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2023, p. 164) reconhece que “a resistência que emancipa é o eixo nuclear da pedagogia da resistência que pode ser lida na obra de Paulo Freire, e está sintetizada nas cartas, e nos outros escritos, que celebram a sua vida. Engana-se quem pensa em Paulo Freire como uma figura passiva e romântica. Essa ideia de passividade e romantismo tem sido gerada por muitas leituras equivocadas que alguns setores do campo da educação, no Brasil, têm feito do autor. Muitas leituras pedagógicas de Paulo Freire retiram dos seus escritos a sua radicalidade, a sua indignação, a sua raiva”.



uma etapa vital na consecução da autonomia, e a educação como fator orientador em direção às condições desse estado, não se revela como ingenuidade presente na literatura freiriana. Torna-se imperativo reconhecer, portanto, que essa perspectiva deve integrar-se de maneira sinuosa ao reconhecimento de que a educação não se isenta dos efeitos resultantes da realidade socioeconômica predominante (cf. Costa, 2019, p. 223).

Por fim, na pedagogia da libertação não se busca precisamente realizar uma explicação às massas sobre a luta revolucionária, mas, sim, estabelecer um diálogo crítico com a classe oprimida. Trata-se de uma pedagogia que se erige e se renova a partir da realidade dos(as) despossuídos(as) do mundo, concretizando-se, assim, a partir das narrativas de opressão, alienação e desumanização, bem como das crônicas de resistência histórica, luta social e cultura popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio-ago., p. 21-40, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CASTANHO, Ligia (1997). **Paulo Freire**. Direção: Ligia Castanho. São Paulo: TV PUC/SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ViM1oCPNoA>>. Acesso: 15 set 2022.



CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. 4 vol. Edizione critica, a cura di Valentino Gerratana. 3a. ed. Torino: Einaudi, 2007.

COSTA, Gildo José da. **A analética de Enrique Dussel e a dialógica de Paulo Freire: em busca dos fundamentos da ética da libertação**. 2019. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Filosofia. São Paulo, 2019.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez Editora, 2016a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.



_____. Liberdade cultural na América Latina. Trad. Danilo R. Streck. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 333-345.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34 - 41.

_____. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. S.l.: Comissão Nacional de Cultura Popular de Brasília. Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, 1963.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, Vozes: 2014.

GADOTTI, M; **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do oprimido**: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GERHARDT, Heinz Peter. **Interview on how Paulo Freire method is used to integrate refugees in Germany**. 2019. Disponível em: <<https://heinzpetergerhardt.com/metodo-paulo-freire/>>. Acesso em: 25 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Por uma pedagogia da indignação e da resistência. In: CHACON, Daniel R. A. (org.). **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis, 2021. p. 146-168.



LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 63-81, set.-dez. 2014.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação**: paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOTA, Guadalupe Corrêa. **"Eu, não, nós!"** O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica. Tese de doutorado. Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Santos, 2022.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS – Núcleo Regional de Mossoró (1981). II Semana de Filosofia do Rio Grande do Norte. **Método Paulo Freire**: Manual do monitor. Mossoró, RN, maio 1981. Acervo pessoal do Autor. 13 p.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte, 2019. p. 28-29

VENTURI, Toni (2007). Documentário: **Paulo Freire Contemporâneo** – Parte 1 e 2. Direção: Toni Venturi. Brasil, MEC. Acessado em 09 jun, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WvUVnc7TPq8>. Canal Rede TVT.
WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Sobre o autor



Daniel Ribeiro de Almeida Chacon

Professor Efetivo e Pesquisador no Departamento de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Possui formação diversificada com Graduação em Filosofia, História, Pedagogia e Teologia; Especialização em Ciência da Religião e Educação (Inspeção Escolar e Supervisão Escolar); Mestrado (acadêmico e eclesiástico) em Filosofia; e Doutorado em Filosofia, nas linhas de Filosofia Política e Filosofia da Religião. Atualmente, cursa Ciências Econômicas na Universidade Católica de Brasília. Suas pesquisas focam em Filosofia Política, Filosofia da Religião, Pensamento Social Brasileiro e História do Pensamento Econômico. Ademais, detém experiência internacional como Professor Visitante na Escola Universitária Católica de Cabo Verde (EUCV).

Email: daniel.chacon@uemg.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9122-3773>

Tramitação:

Recebido em: 01/10/2024

Aprovado em: 18/10/2024