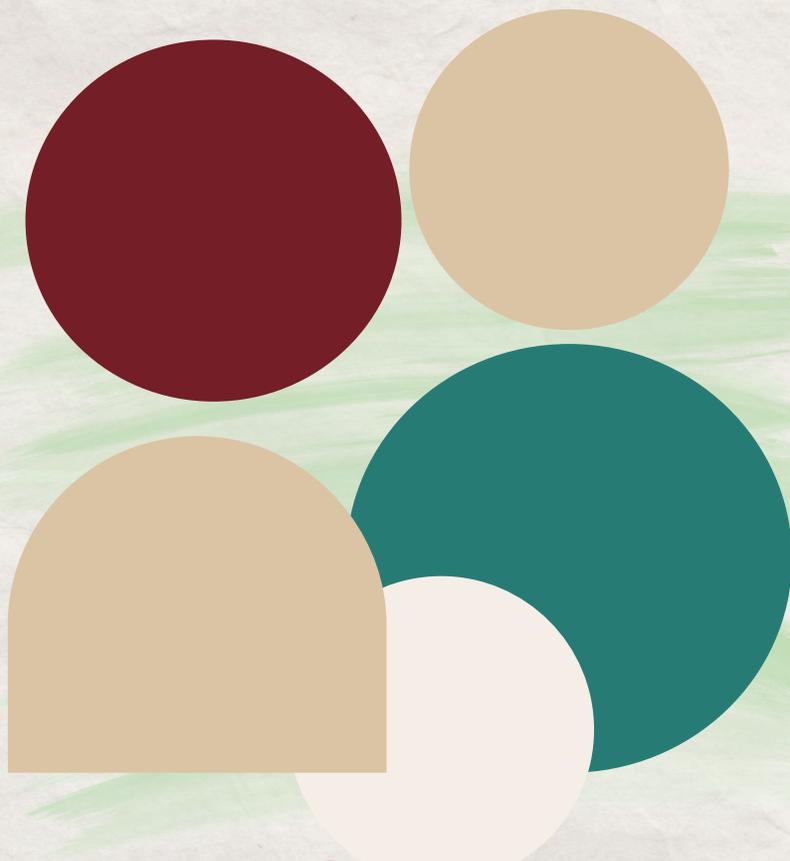


Patrícia Berlim Alves Ferreira
Fabiana Marini Braga
Adriana Fernandes Coimbra Marigo



PAULO FREIRE

E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Atualidade de conceitos
e temas fundamentais

**Paulo Freire e a Educação no Brasil:
atualidade de conceitos e temas fundamentais**



**Patrícia Berlim Alves Ferreira
Fabiana Marini Braga
Adriana Fernandes Coimbra Marigo**

**Paulo Freire e a Educação no Brasil:
atualidade de conceitos e temas fundamentais**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Patrícia Berlini Alves Ferreira; Fabiana Marini Braga; Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Paulo Freire e a Educação no Brasil: atualidade de conceitos e temas fundamentais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 81p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2376-6 [Digital]

1. Atualidade de Conceitos. 2. Educação no Brasil. 3. Paulo Freire. 4. Pedagogia Crítica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patrícia Berlini Alves Ferreira com finalização técnica de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Elenita Alves Barbosa

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Apresentação

Temos a satisfação de apresentar a coletânea *Paulo Freire na Educação no Brasil: atualidade de conceitos e temas fundamentais*, dividida em duas partes que se somam pelos diálogos e reflexões com as obras de Paulo Freire lidas e discutidas durante a disciplina da pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/CECH/UFSCar), intitulada *Paulo Freire e a Educação no Brasil*.

Paulo Freire, em sua vida e produção, buscou fazer um exercício permanente do *pensar certo* na perspectiva de um diálogo amoroso e respeitoso, de uma escuta sincera e de uma reflexão metódica e rigorosa. Em suas contribuições, evidenciou o papel da palavra verdadeira como forma de humanização, tendo como eixo a dialogicidade.

Uma dialogicidade que permite compartilhar diversas *leituras de mundo* a partir *da leitura da palavra*, constituindo-se como importante eixo de reflexão para estudantes, educadores/as e docentes; que nos desafia para construção de novos saberes a partir da interação e da partilha de mundos diferentes, mas que se convergem no sonho e na esperança de um mundo melhor para todas as pessoas.

Nestes mais de 10 anos de disciplina, houve compromisso em assumir essa prática da dialogicidade ao longo dessa trajetória de estudo, tendo por eixo a discussão de alguns conceitos centrais da obra de Paulo Freire: educação, aprendizagem e transformação social. Vemos hoje que esse processo foi profícuo, porque favoreceu maior abertura ao pensar crítico em relação à condição humana no mundo. Assim, por meio de inscrições de fala, os sujeitos participantes da disciplina tinham a possibilidade de compartilhar suas visões de mundo sobre o lido, garantindo que as posições

diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas.

A seleção do material, primeiramente, teve como referência o lugar que o conceito de *Ser Mais* ocupa na obra de Paulo Freire e a recorrência de seu uso por esse autor. Buscamos respeitar essa compreensão por meio de ensaios que abordassem a relação com tantos outros conceitos que evidenciam a atualidade do pensamento freireano.

Esperamos que esta coletânea encontre novas possibilidades nas práticas e reflexões de quem luta por uma educação emancipadora, assim como as autoras que aqui se apresentam. O posfácio desta obra é um convite para caminhos e possibilidades de um novo esperar na construção de novos anúncios freirianos.

Sumário

PARTE 1 - DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: O CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA, 09

• *LER PARA TRANSFORMAR: A LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA NA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE, 11*

- *Introdução, 11*
- *A existência do ser mais na leitura do mundo e da palavra, 14*
- *A produção do conhecimento em ser mais, 16*
- *Alfabetização e Consciência Crítica: O Diálogo entre Freire e Macedo, 19*
- *As abordagens da leitura, 23*
- *Analfabetismo Funcional, 25*
- *O ensino e aprendizagem do ato de ler, 27*
- *Considerações finais, 29*
- *Referências, 30*

PARTE 2 – ENTRE ENSAIOS E ESPERANÇAS: LEITURAS FREIRIANAS NO NOSSO TEMPO, 31

- *O diálogo na formação humana, 33*
- *Quando a escola adoecer: o silenciamento do diálogo na gestão democrática, 39*
- *Eu esperanço, tu esperanças, ele esperneia: quando o diálogo intercultural é prática de (des) esperança, 47*
- *Ninguém nasce feito humano. Vamos nos humanizando aos poucos, no caminho da libertação, 57*
- *Curiosidade ou alienação? O desafio de educar na era dos youtubers mirins, 59*

POSFÁCIO: ENTRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES, 81

PARTE 1
DA LEITURA DO MUNDO
À LEITURA DA PALAVRA
O caminho para a alfabetização
emancipadora

*A leitura do mundo precede a leitura da
palavra*

Paulo Freire



LER PARA TRANSFORMAR: A LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA NA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE

Resumo: Este capítulo examina a importância das abordagens de leitura para a educação contemporânea, com ênfase em sua contribuição para a compreensão do ensino e da aprendizagem do ato de ler. O objetivo é analisar a inter-relação entre "leitura do mundo" e "leitura da palavra", a partir do conceito de alfabetização emancipadora discutido na obra: *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011), destacando sua relevância e aplicação no contexto da prática educacional. O capítulo tem caráter bibliográfico e fundamenta-se na análise ontológica e epistemológica desta obra, buscando compreender como esse conceito dialoga com a construção de uma educação crítica e emancipatória. Os resultados apontam para a centralidade do diálogo e da conscientização no processo de alfabetização, evidenciando a leitura como um ato político e transformador. Dessa forma, este texto contribui para aprofundar a compreensão do ensino dialógico e crítico, reforçando a atualidade do pensamento freiriano na educação brasileira.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura do mundo. Leitura da palavra. Paulo Freire.

Introdução

A relação entre leitura do mundo e leitura da palavra constitui um dos pilares fundamentais do pensamento de Paulo Freire, configurando-se como um eixo central para a compreensão do processo de alfabetização enquanto prática libertadora. Em *Alfabetização: Leitura do Mundo e Leitura da Palavra*, Freire e Macedo

(2011) demonstram como a leitura não se restringe ao deciframento do código escrito, mas emerge, antes, da interação dialógica entre sujeito e realidade. Assim, compreender o mundo precede a apropriação da palavra, pois é no contato com a experiência concreta que se dá o verdadeiro ato de ler.

Este capítulo propõe-se a analisar a inter-relação entre leitura da palavra e leitura do mundo, buscando compreender suas implicações para uma educação crítica e dialógica, a partir do conceito de alfabetização emancipadora. Para tanto, fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica e dialógica não apenas com a perspectiva freiriana, mas também com as contribuições de Élie Bajard (2021) e Dagoberto Buim Arena (2010). Ao trazer esses autores para a discussão, amplia-se a reflexão sobre alfabetização enquanto um processo emancipador, no qual a leitura se insere como prática social e política, atravessada pela consciência histórica e pela construção coletiva do conhecimento.

Ao evidenciar a leitura como um ato político e transformador, este capítulo reafirma a centralidade do diálogo e da conscientização no processo educativo. Dessa forma, pretende-se contribuir para o aprofundamento da compreensão do ensino dialógico e crítico, reforçando a atualidade do pensamento freiriano na educação brasileira.

A ontologia de Paulo Freire está profundamente enraizada na concepção de ser humano como sujeito inacabado, em constante processo de vir-a-ser. Para Freire, o homem é um ser de práxis — ação e reflexão — que se constitui na relação com o mundo e com os outros. Sua ontologia é, portanto, relacional, histórica e política: o ser humano não é um ente isolado, mas um ser-no-mundo-com-os-outros. Essa compreensão ontológica fundamenta a ideia de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois o sujeito, ao se reconhecer no mundo e nas relações que o constituem, inicia um movimento de compreensão crítica da realidade. A alfabetização, nesse contexto, não é um simples aprendizado técnico, mas um ato ontológico de afirmação da existência como presença consciente e transformadora no mundo.

Do ponto de vista epistemológico, Paulo Freire rompe com uma concepção tradicional de conhecimento como algo acabado, neutro e transmissível. Em sua epistemologia, o saber é produzido na e pela experiência, na interação dialógica entre sujeitos que problematizam a realidade e trocam sentidos coletivamente. O conhecimento não é algo que o educador deposita no educando, mas nasce do movimento de leitura crítica do mundo, da escuta atenta e do diálogo genuíno. Nesse sentido, a leitura, enquanto prática epistemológica, é um exercício de desvelamento do mundo, um processo investigativo no qual o sujeito se apropria da palavra à medida que ressignifica suas experiências e amplia sua consciência social e política.

Freire compreende a alfabetização como um momento inaugural do ato de conhecer, no qual o sujeito, ao nomear o mundo, também se nomeia. Assim, sua epistemologia está ligada ao conceito de consciência histórica, de leitura crítica da realidade e de intervenção transformadora. O conhecimento, portanto, não é neutro: ele está atravessado por interesses, disputas e ideologias, e deve sempre ser tensionado a partir das perguntas que emergem da vivência concreta dos sujeitos. A leitura da palavra, quando desvinculada da leitura do mundo, corre o risco de se tornar alienante; por isso, Freire propõe uma pedagogia que articule ambos os momentos de maneira indissociável.

A ontologia e a epistemologia freirianas, quando compreendidas em sua radicalidade, exigem uma prática educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização não pode ser reduzida a uma técnica, mas deve ser pensada como um ato político, ético e estético de constituição do sujeito histórico. A leitura, portanto, torna-se um caminho para a reinvenção do mundo, mediada pelo diálogo, pela escuta sensível e pela problematização da realidade. É nesse horizonte que se afirma a atualidade e a urgência de uma educação crítica, dialógica e profundamente humana, tal como propunha Paulo Freire.

A existência do *ser mais* na leitura do mundo e da palavra

A concepção freiriana de alfabetização não se restringe ao simples decodificar de signos gráficos, mas insere-se em uma visão ontológica que considera o ser humano como um sujeito social e cultural em constante processo de transformação. Para Freire (2021), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois o ser humano, ao interagir com sua realidade, constrói sentidos que orientam sua compreensão do próprio existir. Esse processo reflete a condição de inacabamento do sujeito e sua vocação ontológica para o "ser mais", conceito central na pedagogia freiriana.

O "ser mais" refere-se à capacidade de transcendência dos seres humanos, sua busca incessante por autonomia e emancipação. A leitura do mundo, nesse contexto, não é uma ação passiva, mas um ato crítico, no qual o sujeito interpreta sua realidade e, por meio da conscientização, percebe as estruturas de opressão que o cercam. Assim, a alfabetização emancipadora proposta por Freire (2011) baseia-se no reconhecimento de que aprender a ler e escrever significa também reconhecer-se como agente de transformação social.

Podemos pensar o "ser mais" como uma árvore cujas raízes mergulham na realidade concreta, mas os galhos se estendem em busca de novos horizontes. A leitura do mundo é o solo que nutre essa árvore, fornecendo os elementos para que ela cresça e se fortaleça. No entanto, essa árvore não permanece imóvel; ela se expande, rompe barreiras, dobra-se ao vento sem se quebrar, pois sua essência é a transformação. Assim como a árvore que se curva para alcançar a luz, o ser humano, ao ler criticamente sua realidade, transcende as imposições do meio e se projeta para além do que lhe foi dado, reivindicando sua autonomia e sua capacidade de recriar o mundo.

Freire e Macedo (2011, p. 168) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que,

[...] a coisa fundamental na vida é trabalhar para criar uma existência que transborde da vida, uma vida que seja muito bem pensada, uma vida criada e recriada, uma vida que seja feita e refeita nessa existência. Quanto mais faço alguma coisa, mais existo. E eu existo com muita intensidade.

Essa afirmação ressalta que a alfabetização, na perspectiva freiriana, está diretamente ligada à vivência e à ação concreta dos sujeitos no mundo. Não se trata de um domínio técnico da leitura e da escrita, mas de um processo que envolve a construção ativa da existência, uma experiência que potencializa a autonomia e amplia a consciência sobre si e sobre o entorno.

A educação, dessa forma, precisa proporcionar espaços de existências em que os sujeitos possam ler e reler sua própria história, reconhecendo-se como agentes da transformação social. O ato de aprender a ler e escrever deve ser entendido como um movimento de ressignificação da realidade, no qual os indivíduos se apropriam de sua condição cultural e passam a intervir de maneira mais crítica e intencional no mundo. Eles simplesmente florescem. Dessa maneira, a alfabetização não pode ser desvinculada da vida cotidiana, pois é por meio dela que os sujeitos desenvolvem a capacidade de existir com intensidade, ampliando suas possibilidades de atuação no contexto social.

Portanto, a concepção freiriana do “ser mais” conduz-nos para uma alfabetização que não se encerra na aquisição da leitura e da escrita, mas que impulsiona os sujeitos a lerem criticamente o mundo e a se reconhecerem como participantes ativos da história. Ao compreenderem sua realidade e nela intervirem, os sujeitos rompem com a passividade e assumem o protagonismo na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, a leitura do mundo e da palavra tornam-se indissociáveis, pois ambas fazem parte de um mesmo processo de emancipação humana, no qual aprender significa também transformar-se e transformar o meio em que se vive.

A produção do conhecimento em *ser mais*

A epistemologia freiriana parte da compreensão de que o conhecimento não é um produto acabado, mas um processo dinâmico que se constrói na relação dialógica entre os sujeitos e o mundo. Ser mais. Essa concepção se opõe às abordagens tradicionais de alfabetização, que frequentemente estão vinculadas a um viés positivista e reducionista, ignorando as dimensões histórica, social e política da aprendizagem.

Freire (2011) critica essas abordagens tradicionais que, ao adotarem um método positivista de pesquisa, restringem a alfabetização ao desenvolvimento de habilidades técnicas, desconsiderando a inter-relação entre conhecimento e contexto social. Ele afirma que essa visão resulta

[...] numa postura epistemológica em que se exaltam o rigor científico e o refinamento metodológico, enquanto 'a teoria e o conhecimento são subordinados aos imperativos da eficiência e da mestria técnica, e a história, reduzida a uma menção de menor importância entre as prioridades da pesquisa científica 'empírica'' (Freire; Macedo, 2011, p. 124).

Essa redução epistemológica reforça uma ideologia de reprodução cultural, tratando os sujeitos como "objetos" passivos do processo educativo.

Para Freire (2011), a alfabetização deve ir além da transmissão de habilidades e tornar-se um meio de emancipação social e cultural. Ele afirma que "Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma pré-condição da emancipação social e cultural" (Freire; Macedo, 2011, p. 26). Esse pressuposto implica a necessidade de uma abordagem dialógica do conhecimento, na qual os educandos não são receptores passivos, mas participantes ativos na construção de significados.

A produção do conhecimento, segundo Freire (2011), está intrinsecamente ligada às relações de poder e às experiências culturais dos sujeitos. Ele argumenta que

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas ao que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais (Freire; Macedo, 2011, p. 41).

Assim, o conhecimento não é algo imposto de fora para dentro, mas emerge das interações dialógicas, permitindo que professores e alunos se reconheçam como autores de seus mundos.

Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, Freire (2011) critica a concepção tradicional de conhecimento que o trata como um conteúdo fixo a ser transmitido pelo professor, sem levar em conta as experiências e as práticas sociais dos educandos. Ele observa que

Tradicionalmente, os educadores radicais têm enfatizado a natureza ideológica do conhecimento (ou como uma forma de crítica ideológica ou como um conteúdo ideologicamente correto a ser passado claramente aos alunos) como o centro primordial do trabalho educativo crítico. É essencial nessa perspectiva uma visão do conhecimento que sugere que ele é produzido na cabeça do educador ou professor/teórico e não em um engajamento interativo [...] (Freire; Macedo, 2011, p. 42).

A desconstrução dessa perspectiva hierárquica é fundamental para que a alfabetização se torne um processo verdadeiramente libertador.

A linguagem, para Freire (2011), desempenha um papel central na produção do conhecimento, pois não apenas media a interação entre os sujeitos, mas também carrega significados históricos e culturais. Ele afirma que “A língua também é cultura.

Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. Creio que tudo isso passa também através das classes sociais” (Freire; Macedo, 2011, p. 62). Dessa forma, o ensino da língua precisa ser contextualizado e dialógico, para que os educandos possam se reconhecer como sujeitos ativos na produção do saber.

Essa compreensão tem implicações diretas para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Freire (2011) exemplifica essa questão ao discutir o uso da língua portuguesa na educação da Guiné-Bissau, destacando que

Continuar a utilizar o português na Guiné-Bissau como a força mediadora na educação da juventude e prosseguir com a prática de selecionar os alunos com base em seu conhecimento do português falado e escrito iria garantir que apenas os filhos da elite tivessem condições de progredir educacionalmente, reproduzindo, desse modo, uma classe elitista, dominante (Freire; Macedo, 2011, p. 89).

Essa reflexão evidencia como a produção do conhecimento está diretamente ligada às estruturas de poder e à necessidade de valorizar as experiências linguísticas e culturais dos sujeitos.

Portanto, na perspectiva freiriana, a produção do conhecimento no "ser mais" não pode ser reduzida a um acúmulo de informações ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Ao contrário, trata-se de um processo dialógico, no qual os educandos, ao interagirem com sua realidade e com os outros, constroem coletivamente novos saberes e ampliam sua consciência crítica. Essa concepção epistemológica rompe com a visão bancária da educação e reafirma o papel ativo dos sujeitos na construção de um mundo mais justo e solidário.

Alfabetização e Consciência Crítica: O Diálogo entre Freire e Macedo

Iniciamos esta parte com um breve resumo dos capítulos 1, 2, 3 e 5 da obra “Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra”, destacando as principais ideias retiradas do diálogo entre Paulo Freire e Donald Macedo. Deixamos o quarto capítulo para mais adiante. Assim, construímos um percurso que nos permite compreender, primeiro, as bases do pensamento de Freire e Macedo sobre alfabetização, para depois mergulharmos na essência do ato de ler.

O livro: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, inicia com a reflexão de Macedo sobre a alfabetização emancipadora, que envolve duas dimensões fundamentais: o reconhecimento da história e cultura local dos alunos e a apropriação dos códigos e linguagens das esferas dominantes para ampliar sua participação social. A tensão entre essas duas dimensões é um desafio central da alfabetização crítica. Paulo Freire (2011) responde a essa questão enfatizando que a consciência é gerada na prática social e possui uma dimensão tanto individual quanto coletiva. Para o autor, a subjetividade e a objetividade são inseparáveis, e a educação não pode ignorar o contexto social e concreto, tampouco reduzir-se ao desenvolvimento isolado da consciência individual. Freire (2011) alerta para os riscos de uma prática educativa que desconsidera o saber popular, seja por subestimá-lo ou por idealizá-lo sem criticidade.

A discussão aprofunda-se na relação entre consciência individual e coletiva, destacando que uma alfabetização crítica permite que os alunos compreendam as estruturas que os limitam e desenvolvam uma consciência capaz de questionar e transformar a realidade. Freire (2011) ressalta que a alfabetização não pode ser dissociada da leitura do mundo, pois, antes de aprender a ler palavras, os indivíduos interpretam a realidade ao seu redor. Macedo (2011) questiona, então, como a alfabetização emancipadora pode enfrentar as desigualdades sociais e culturais.

Freire (2011) responde que a educação é uma expressão cultural e deve ser compreendida nesse contexto, reconhecendo as diferenças de classe, linguagem e os interesses que atravessam a cultura. Assim, a educação deve ser um espaço de disputa e construção coletiva, permitindo que todos acessem os códigos e discursos necessários para atuar criticamente na sociedade.

No capítulo 2, Paulo Freire (2011) relata sua participação na campanha de alfabetização na Guiné-Bissau, destacando que seu engajamento com a libertação dos povos africanos antecedeu sua atuação direta. Ele acompanhou de perto as lutas de independência das ex-colônias portuguesas, criando vínculos políticos e afetivos com esses países. Sua identidade nordestina reforçou sua proximidade cultural com a África, alimentando sua identificação com a causa da descolonização. Durante uma reunião com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Freire (2011) discutiu a alfabetização como prática pedagógica na luta pela libertação, assistindo a documentários sobre a guerra e a educação nas áreas já libertadas. Esse contato aprofundou sua compreensão do papel da educação na reconstrução social e política desses países.

Na Guiné-Bissau, Freire (2011) enfatizou que a alfabetização deveria ir além da simples decodificação da escrita, assumindo um caráter político e transformador. A diversidade linguística do país, com cerca de trinta línguas e dialetos além do crioulo, representava um desafio ao processo educativo. Embora o crioulo servisse como língua franca, o português, imposto como único idioma oficial da educação, reforçava a exclusão social e beneficiava apenas a elite. Freire (2011) propôs alternativas ao ensino, exclusivamente, em português, defendendo uma abordagem que respeitasse a realidade sociolinguística do país. Para ele, toda prática pedagógica é também política, e a reapropriação cultural e histórica não pode ocorrer por meio de uma língua que nega a identidade dos povos. No caso de Cabo Verde, onde há um bilinguismo mais estabelecido entre o português e o crioulo, Freire (2011) argumenta que a melhor opção seria adotar o crioulo como língua oficial nacional, evitando a perpetuação de valores colonialistas. Ele alerta para o risco da

dominação cultural por meio da língua e reforça a necessidade de uma educação verdadeiramente emancipadora.

No capítulo 3, Freire e Macedo (2011) analisam a contradição do alto índice de analfabetismo nos Estados Unidos, um país que se apresenta como referência em democracia e modernização. Segundo Jonathan Kozol, citado pelos autores, mais de 60 milhões de norte-americanos são analfabetos ou funcionalmente analfabetos, colocando o país na 49ª posição entre 128 nações da ONU em termos de taxa de alfabetização. Freire (2011) aponta que a questão central não é apenas o acesso à escola, mas a qualidade da educação oferecida. Muitos analfabetos nunca frequentaram instituições de ensino, enquanto outros passaram por elas sem desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, evidenciando falhas estruturais que perpetuam o analfabetismo funcional. Além disso, o currículo escolar tradicional impõe um modelo rígido que ignora a realidade dos alunos, resultando em desinteresse e evasão, frequentemente interpretados de maneira equivocada como falta de esforço ou motivação.

Ao longo desse capítulo, a análise se aprofunda na relação entre poder e educação, destacando que aqueles que controlam o sistema determinam o que é considerado conhecimento legítimo, excluindo as experiências e os saberes das classes populares. Freire (2011) argumenta que o fracasso escolar é uma construção social e política, e não um problema individual dos estudantes. Macedo (2011) critica a abordagem tecnocrática dos estudos sobre alfabetização nos EUA, que minimizam as desigualdades socioeconômicas e ignoram a dimensão ideológica da educação. Em resposta, os autores defendem uma pedagogia que valorize os elementos culturais dos alunos como ponto de partida para o aprendizado, rompendo com a hierarquia entre dialetos e o padrão linguístico dominante. No caso da população negra norte-americana, por exemplo, a valorização do inglês negro deve ser acompanhada do ensino do código linguístico dominante, garantindo ferramentas para que os estudantes naveguem em uma sociedade desigual sem perder sua identidade cultural. Ainda, Freire (2011) enfatiza que a transformação do

sistema educacional exige uma ação coletiva dos educadores, que devem buscar formas criativas de ampliar os espaços de mudança dentro da estrutura vigente.

Por fim, no capítulo 5, Freire e Macedo (2011) discutem a relação entre educação e transformação social, enfatizando a alfabetização de adultos e o papel dos oprimidos nesse processo. Eles refletem sobre as tensões inerentes ao ensino, como as relações entre educador e educando, teoria e prática, autoridade e liberdade. Para Freire (2011), essas aparentes contradições podem ser conciliadas em uma prática pedagógica democrática, que não reproduza a opressão. Além disso, ele destaca a subjetividade dos indivíduos como um elemento essencial no processo educativo, ressaltando que a educação nunca é neutra, mas sempre carregada de implicações políticas. Dessa forma, os educadores devem reconhecer que suas escolhas pedagógicas influenciam a consciência crítica dos alunos, e que ensinar é, inevitavelmente, um ato político.

Outro aspecto fundamental abordado por Freire e Macedo (2011) é a relação entre língua, cultura e identidade na luta pela libertação. Freire (2011) argumenta que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento que define a identidade de um povo. A imposição da cultura dominante sobre os oprimidos faz com que estes rejeitem sua própria identidade, dificultando a emancipação. Assim, uma pedagogia crítica deve valorizar os conhecimentos e a cultura dos alunos, ajudando-os a compreender sua realidade e a transformar suas condições de vida. Freire (2011) propõe que o processo educativo parta da vivência dos educandos, respeitando seu contexto cultural e promovendo um pensamento crítico. Somente ao reconhecer a importância da cultura e da identidade dos oprimidos é possível romper com a lógica da dominação e avançar rumo à verdadeira libertação.

As abordagens da leitura

Retomamos agora o capítulo 4 da obra Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, que deixamos reservado para este momento. Esta escolha se justifica pelo fato de que, nesse capítulo, Freire e Macedo aprofundam a discussão sobre o ato de ler, trazendo reflexões fundamentais sobre as abordagens da leitura.

A leitura, como prática social e educativa, tem sido abordada de diferentes maneiras ao longo da história, refletindo interesses e valores diversos. Em *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire e Macedo (2011) identificam distintas abordagens da leitura, revelando como estas podem servir tanto à manutenção da estrutura social vigente quanto à sua transformação.

A abordagem acadêmica da leitura, conforme os autores, possui um caráter elitista e excludente. De um lado, valorizam-se a erudição e o domínio das grandes obras clássicas, acessíveis apenas a uma minoria privilegiada. De outro, redefine-se a leitura como aquisição de habilidades básicas de decodificação para as massas. Tal dicotomia reforça desigualdades sociais, pois

Essa dupla abordagem acadêmica da leitura é, por seu próprio caráter, inerentemente alienadora. Por um lado, ignora a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos. Por outro, dá demasiada ênfase ao domínio e à compreensão da literatura clássica e à utilização de material literário como ‘veículos para exercícios de compreensão (literal e interpretativa), para o desenvolvimento de vocabulário e para as habilidades de identificação de palavras’. Assim, a alfabetização fica despojada de suas dimensões sociopolíticas; funciona, na verdade, para reproduzir os valores e o significado dominantes. Não contribui de nenhum modo significativo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora (Freire; Macedo, 2011, p. 125).

Dessa forma, a leitura é esvaziada de sua dimensão crítica e política, contribuindo para a reprodução dos valores dominantes.

A abordagem utilitarista da leitura, por sua vez, enfatiza a formação de leitores capazes de atender às necessidades funcionais da sociedade moderna. Embora apresente um apelo progressista, essa concepção está voltada para o desenvolvimento de “alfabetizados funcionais”, cujo aprendizado restringe-se à aplicação instrumental da leitura. Como alertam Freire e Macedo (2011, p. 26), “[...] essa posição levou ao desenvolvimento dos ‘alfabetizados funcionais’, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa”. Nessa perspectiva, a leitura não se vincula ao pensamento crítico, mas sim à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho.

Outro modelo de leitura discutido pelos autores é o do desenvolvimento cognitivo, que valoriza a construção do significado e a interação dialética entre leitor e mundo. Diferentemente das abordagens anteriores, que tratam os leitores como “objetos”, essa concepção busca promover a autonomia intelectual. Segundo Freire e Macedo (2011, p. 127), “Embora a aquisição de habilidades de alfabetização seja encarada como tarefa importante nessa abordagem, a característica marcante é o modo pelo qual as pessoas constroem o significado mediante processos de solução de problemas”. No entanto, essa abordagem tende a desconsiderar os aspectos sociopolíticos envolvidos no ato de ler, tratando-o como um processo neutro e universal.

A abordagem romântica da leitura, por sua vez, enfatiza a dimensão subjetiva e afetiva da experiência leitora. Aqui, o prazer da leitura é central, mas a interpretação do texto é reduzida à perspectiva individual, sem levar em conta as relações de poder subjacentes. Como alertam os autores, “[...] essa abordagem aparentemente liberal da alfabetização deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça” (Freire; Macedo, 2011, p. 128). Dessa forma, a abordagem romântica acaba reforçando a ideologia dominante, ao ignorar as condições sociais que determinam o acesso e a apropriação da leitura.

Em contraste com essas concepções, Freire e Macedo (2011) propõem uma alfabetização emancipadora, que se fundamenta na formação de sujeitos críticos e engajados na transformação da sociedade. Para tanto, é necessário romper com os paradigmas tradicionais e criar uma pedagogia da leitura, enraizada na práxis e na conscientização. Como afirmam os autores, “Característica importante de um novo plano educacional é o desenvolvimento de programas de alfabetização radicados numa ideologia emancipadora, em que os leitores se tornem ‘sujeitos’ e não simples ‘objetos’” (Freire; Macedo, 2011, p. 135). Esse modelo busca resgatar a relação entre linguagem, cultura e poder, promovendo a leitura como um ato de libertação.

Ao analisar essas diferentes abordagens, percebe-se que a leitura não é um ato neutro, mas sim um processo social e político. Enquanto algumas concepções reforçam a alienação e a reprodução das desigualdades, outras apontam para a possibilidade de emancipação e transformação. Nesse sentido, a leitura crítica, como defendida por Freire e Macedo, emerge como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Analfabetismo Funcional

O analfabetismo funcional é um fenômeno que transcende a simples incapacidade de ler e escrever, sendo um reflexo de desigualdades culturais e sociais. Conforme Bajard (2014, p. 10), a ausência do livro na vida cotidiana de amplos segmentos sociais é um dos fatores que perpetuam essa realidade: “De um lado esse analfabetismo funcional é encontrado principalmente em segmentos da sociedade nos quais o livro é ausente. De outro, a presença de uma biblioteca não garante o uso do acervo”. A situação se agrava quando a alfabetização ocorre sem contato com textos, restringindo-se a métodos tradicionais que priorizam a decodificação do código alfabético em detrimento da compreensão do sentido.

Freire e Macedo (2011, p. 27) ampliam essa reflexão ao situarem o analfabetismo funcional dentro de uma lógica de privação cultural, em que a diferença é vista como deficiência: “O analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural”. Essa perspectiva evidencia que a alfabetização, quando atrelada à cultura dominante e desprovida de um olhar crítico, pode se tornar uma ferramenta de exclusão social. Assim, a simples decodificação de palavras sem a leitura crítica do mundo mantém as desigualdades e restringe a capacidade dos indivíduos de participar ativamente da vida pública.

O debate sobre analfabetismo funcional também se estende ao contexto dos Estados Unidos. Macedo (2011, p. 27) aponta a contradição de um país que se proclama democrático, mas tolera índices alarmantes de analfabetismo: “Nos Estados Unidos, país que se orgulha de ser o primeiro e mais adiantado dos países do chamado ‘Primeiro Mundo’, mais de 60 milhões de pessoas sejam analfabetas ou funcionalmente analfabetas”. Freire (2011), por sua vez, argumenta que o analfabetismo não é apenas uma falha do sistema educacional, mas um reflexo da estrutura social e política, na qual a escola pode tanto incluir quanto excluir os indivíduos.

A erradicação do analfabetismo funcional, segundo Freire e Macedo (2011, p. 110), exige uma “nitidez política”, pois alfabetizar sem compromisso crítico limita-se a ensinar a ler palavras sem permitir a leitura do mundo. Esse entendimento reforça a necessidade de uma alfabetização que vá além do ensino instrumental da leitura e da escrita, incorporando uma dimensão política e emancipatória. Como compreendemos, é fundamental desenvolver um discurso programático para a alfabetização que ofereça “uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor” (Freire; Macedo, 2011, p. 29).

No Brasil, apesar da redução do analfabetismo absoluto, persiste um elevado índice de analfabetismo funcional. Bajard (2014, p. 9) destaca que, embora a escolarização tenha ampliado o acesso à alfabetização, muitas pessoas “não dominam

suficientemente a língua escrita para poder utilizá-la enquanto instrumento da vida como cidadão". O conceito de alfabetismo funcional, adotado pela Unesco, evidencia essa lacuna, ao definir a pessoa alfabetizada funcionalmente como aquela que "é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida" (Bajard, 2014, p. 9).

Partindo disso, as reflexões de Freire e Macedo (2011) são fundamentais para a compreensão do analfabetismo funcional como um fenômeno que ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização. Ao enfatizarem a importância de uma educação crítica e libertadora, os autores ressaltam que a leitura não deve ser apenas um meio de acesso à cultura letrada, mas um instrumento de transformação social. A alfabetização, segundo essa perspectiva, não se restringe à decodificação do código escrito, mas deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade e a capacidade de intervir nela, consolidando a leitura como um ato de emancipação.

Dessa forma, o combate ao analfabetismo funcional exige uma abordagem educativa que não promova a alfabetização instrumental (funcional da língua), mas o desenvolvimento de competências críticas. Como aponta Bajard (2014, p. 10), "a ausência de livros nos lares e nas escolas não significa apenas falta de acesso, mas também a inexistência de práticas de leitura que permitam o uso pleno da escrita no cotidiano". Portanto, é essencial que políticas públicas e práticas pedagógicas incentivem a leitura eficaz e contextualizada, permitindo que os leitores se apropriem da linguagem escrita como ferramenta de participação social e democrática.

O ensino e a aprendizagem do ato de ler

Para Freire (2021, p. 19), "a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra". Isso porque, a aprendizagem da leitura deve partir da experiência e do contexto do leitor. Assim, compreender

um texto não é apenas reconhecer suas palavras, mas perceber suas relações com a realidade, pois "linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Essa perspectiva amplia a noção de leitura e vincula-a à formação de uma consciência crítica.

No entanto, conforme aponta Arena (2010, p. 238), "nem todos os alunos chegam à idade adulta com alta probabilidade de compreender um texto escrito, nas suas relações com o mundo de seu entorno sociocultural". A dificuldade em interpretar textos reflete um ensino que prioriza a pronúncia correta em detrimento da atribuição de sentido. O ensino do ato de ler, conforme Arena (2008, p. 20), historicamente valorizou "a boa pronúncia como contraponto a uma má pronúncia praticada em casa e nas ruas", o que evidencia um processo de domesticação da linguagem que reforça desigualdades sociais.

A compreensão leitora está diretamente ligada ao repertório cultural do sujeito. Souza *et al.* (2010, p. 17) ressaltam que "o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural". Isso significa que a leitura não pode ser isolada de sua dimensão histórica e social, pois os sentidos emergem das interações entre texto e contexto. Arena (2010, p. 243) reforça essa visão ao afirmar que "a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer".

Em contribuição, Freire e Macedo (2011) apresentam uma perspectiva emancipatória do ato de ler, contrapondo-se a um ensino que apenas reproduz a língua da classe dominante. Para Freire (2021, p. 138), "o aprendizado de habilidades de leitura na língua padrão dominante não fará com que os alunos subalternos sejam capazes de adquirir as ferramentas críticas 'que os despertem e libertem de sua visão mistificada e distorcida de si mesmos e do próprio mundo'". Diante disso, o desafio dos educadores é construir uma prática de ensino que permita aos alunos não apenas

ler palavras, mas compreender criticamente o mundo, tornando-se agentes de sua própria história.

Dessa maneira, a contribuição de Freire e Macedo (2011) para o ensino e a aprendizagem do ato de ler está na defesa de um processo dialógico, em que a alfabetização se configura como um aspecto político e libertador, possibilitando que os leitores não apenas compreendam textos, mas também reinterpretem e transformem a realidade. Assim, a leitura torna-se uma habilidade de compreensão e reescrita do mundo, no qual a palavra escrita é apenas uma das dimensões desse processo. Nesse sentido, ensinar a ler não se restringe à decodificação de signos gráficos, mas implica criar condições para que os sujeitos estabeleçam relações entre texto e contexto, entre suas experiências e os sentidos que constroem na interação com o outro e com o mundo. Dessa forma, a leitura crítica e emancipadora permite que o leitor se torne agente de sua própria história, exercendo sua cidadania de maneira consciente e transformadora.

Considerações finais

Este capítulo reafirmou a relevância das abordagens de leitura para a educação contemporânea, destacando sua importância na compreensão do ensino e da aprendizagem do ato de ler. Com base na análise da obra *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011), buscou-se evidenciar a inter-relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, ressaltando seu papel na construção de uma alfabetização emancipadora.

Os resultados deste estudo demonstraram que a alfabetização vai além da simples decodificação de signos gráficos, configurando-se como um processo dialógico e político. O conceito de leitura proposto por Freire e Macedo (2011) enfatiza a necessidade de uma educação crítica, na qual o sujeito leitor compreenda a realidade e atue sobre ela de maneira transformadora. Dessa maneira, a prática educativa deve estar

pautada na conscientização, no diálogo e na valorização das experiências dos educandos, reconhecendo-os como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Diante disso, reafirmam-se a atualidade e a importância do pensamento freiriano para a educação brasileira, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação ativa dos sujeitos na sociedade. Ao compreender a leitura como um ato político e libertador, este estudo contribui para o fortalecimento de um ensino dialógico e crítico, essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

Referências

- ARENA, Dagoberto. Buim. Leitura e locução na escola: conceitos práticos. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Global, p. 18-24, 2008.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v. 17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- SOUZA, Renata Junqueira de; ARENA, Dagoberto Buim; GIROTTO, Cyntia Graziella G. S; MENIN, Ana Maria da C. S. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

PARTE 2
ENTRE ENSAIOS E
ESPERANÇAS

Leituras freirianas no nosso
tempo

*É preciso ter esperança, mas ter esperança
do verbo esperar*

Paulo Freire



O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO HUMANA

Resumo: O presente ensaio discute o conceito de diálogo na formação humana a partir das contribuições de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Ramón Flecha. Diferenciando diálogo de conversa, argumenta-se que o primeiro se caracteriza pela intencionalidade e pelo compromisso com a compreensão mútua, sendo essencial para a superação de desigualdades e o fortalecimento das relações humanas. A discussão aborda o diálogo como princípio da aprendizagem dialógica, destacando o conceito de diálogo igualitário proposto por Flecha, a perspectiva emancipadora de Freire e a teoria bakhtiniana das múltiplas vozes. Além do potencial transformador do diálogo na educação, são apresentados desafios como a desigualdade de participação e a necessidade de moderação para garantir um ambiente verdadeiramente dialógico.

Palavras-chave: Diálogo; Aprendizagem dialógica; Paulo Freire; Ramón Flecha; Mikhail Bakhtin.

Introdução

O diálogo é um elemento fundamental na construção do conhecimento e na formação humana. Embora frequentemente confundido com a simples troca de ideias em uma conversa cotidiana, ele se distingue por sua intencionalidade e por sua capacidade de promover compreensão mútua e transformação social. No contexto educacional, o diálogo é central para processos de aprendizagem que valorizam a participação ativa dos sujeitos, rompendo com modelos hierárquicos tradicionais e permitindo a construção coletiva do conhecimento.

Neste ensaio, discutimos o conceito de diálogo a partir das perspectivas de Paulo Freire, Ramón Flecha e Mikhail Bakhtin. Freire (2021) apresenta-o como um processo libertador que emancipa os sujeitos e fortalece sua capacidade crítica. Flecha (2024) destaca o diálogo igualitário como um dos princípios da aprendizagem dialógica, no qual todas as vozes possuem valor, independentemente do *status* social ou nível educacional dos participantes. Já Bakhtin (2011) contribui com a ideia de que o diálogo é intrínseco à linguagem e às interações sociais, sendo um processo dinâmico que envolve múltiplas vozes e significados.

Ao longo do texto, refletimos sobre os desafios que impedem a prática efetiva do diálogo na educação contemporânea, como a desigualdade na participação dos sujeitos e a necessidade de moderação para evitar relações hierárquicas que enfraquecem a comunicação. A partir dessa análise, buscamos reafirmar a importância do diálogo como ferramenta essencial para a aprendizagem e a transformação social, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

O conceito de diálogo e sua relevância na Educação

Nosso cotidiano é marcado por interações com pessoas em diversos contextos: na escola, em casa, durante momentos de lazer e em tantas outras situações que moldam nossas experiências diárias. Essas interações tornam-se momentos significativos de diálogo em que as trocas de ideias são formas constantes de aprendizado coletivo ou, ao menos, acreditamos que assim sejam. Então, para que não haja nenhuma divergência entre nós, sobre o uso do termo diálogo, é importante compreendermos seu significado para além de uma simples troca de ideias, se quisermos fortalecer as relações humanas dentro de um processo de escuta ativa para a superação do preconceito e da desigualdade social.

Naturalmente, não é de se estranhar que muitas pessoas utilizam as palavras *dialogar* e *conversar* como sinônimos, pois, afinal, elas foram arbitradas um dia, desta forma, por alguém.

Contudo, apesar de ambas se referirem à troca de ideias, existe uma pequena diferença que as separam: a intenção. Dito isto, enquanto a *conversa* acontece de maneira mais descontraída e espontânea, sem a necessidade de um propósito específico, o *diálogo* está associado ao contexto em que há a necessidade de ouvir e de ser ouvido, ele é intencional, de compreensão mútua em que há a construção coletiva de conhecimento.

Partindo de uma busca preliminar no dicionário Houaiss (2024), o termo *conversar* é definido como um verbo de ação que significa troca de ideias. Trata-se do ato de falar sobre qualquer assunto entre duas ou mais pessoas; nada muito diferente do que dissemos anteriormente. Entretanto, isso nos remete à prática de abrangermos temas do cotidiano na conversa, sem a necessidade de um aprofundamento. É o tipo de interação que temos pelos corredores da escola ou em diversas outras ocasiões que simplificam o significado desse conceito.

Por outro lado, segundo Houaiss (2024), o conceito de *dialogar* é apresentado como a busca de se entender com outras pessoas/grupos, caracterizado pela alternância entre quem fala e quem ouve, promovendo, então, a troca de ideias entre os interlocutores. Diferentemente do termo *conversar*, o diálogo manifesta-se por meio de uma relação simultânea entre os sujeitos, em que a fala e a escuta ativa é uma característica fundamental de um dos sete princípios da aprendizagem dialógica: o diálogo igualitário.

Ao descrever os sete princípios da aprendizagem dialógica, Ramón Flecha *et al* (2024) destaca que, no diálogo igualitário, “*el valor de lo que dice cada participante no depende de su estatus social ni de su nivel educativo, sino de los argumentos que da y de las emociones y sentimientos que comunica*” (Flecha *et al.*, 2024, p. 7), pois, o valor da palavra de cada participante não pode ser mensurado em uma relação vertical, de poder, mas na diversidade de experiências individuais e coletivas de cada pessoa. Isso nos faz lembrar da *Pedagogia do Oprimido* em que, nas reflexões freirianas, o diálogo verdadeiro permite uma ação libertadora fundamentada na

capacidade dos oprimidos de pensar com autonomia e de agir na emancipação do homem, independentemente de seu *status* social e de seu nível educativo.

No artigo *Atualidade de Paulo Freire e a alfabetização na Educação do campo*, publicado em 2021 pela revista *Educação & Sociedade*, Mello e Oliveira (2021) trazem uma questão desafiadora para a educação contemporânea ao contextualizarem a população do campo, nas décadas de 50/60, como a maior parte do povo brasileiro marginalizado, vulnerável à extrema pobreza e nos maiores índices de analfabetismo no Brasil. As autoras dissertam sobre o conceito de um diálogo ético, solidário, crítico e que problematiza as realidades sociais, fato esse que ainda não acontece em muitas escolas brasileiras. Embora Mello e Oliveira (2021) estejam falando sobre tempos remotos, compreendemos esse assunto como atemporal, pois ainda há uma resistência no processo de ensino e aprendizagem centrado no diálogo, o que pode contribuir para aumentar o índice de analfabetismo no país.

Ao ler Ramón Flecha (2024) e Paulo Freire (2021), compreendemos a relevância do desenvolvimento da aprendizagem dialógica, crítica e autônoma, para fomentar a diversidade de perspectivas de nossos estudantes ao questionarem sobre as relações sociais, capitalistas, políticas, entre outros temas abordados na sociedade brasileira. Isso nos auxilia a pensar no diálogo como prática igualitária, sendo ele um fenômeno social que envolve a interação e a multidisciplinaridade de vozes, significados e contextos, pois, como nos afirma Bakhtin (2011), a nossa fala é uma resposta e um posicionamento em relação à fala do outro. Isso faz do diálogo a célula viva que pulsa na relação entre as pessoas.

Diante da complexidade do ato de dialogar, é essencial compreender como Ramón Flecha, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin enriquecem essa prática com suas perspectivas. Flecha (2021), por exemplo, propõe o diálogo igualitário como base para a construção de relações horizontais em que o respeito à fala do outro é fundamental; enquanto Freire (2021) traz a dimensão crítica do diálogo como emancipação e libertação do homem; e, por fim,

Bakhtin (2011) apresenta a ideia de múltiplas vozes que se entrelaçam e constituem as interações humanas na sociedade. Essas três perspectivas se completam na construção de uma visão ampla sobre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem dialógica na educação contemporânea.

Embora o diálogo apresente um imenso potencial de transformação, ele também enfrenta desafios significativos em sua aplicação prática. Entre os obstáculos mais comuns estão a desigualdade de participação e a gestão de conflitos. Primeiro, há uma relação vertical entre o falante e o ouvinte, ou seja, quando não há um moderador do diálogo, sempre haverá os que mais se pronunciam em decorrência de outros que não se manifestam. Isso torna o diálogo desigual tendo em vista que nem todos têm a mesma oportunidade de se expressar, resultando em uma comunicação de hierarquias que limita o potencial transformador do sujeito. Segundo, se não houver uma moderação eficaz, o diálogo sobre determinados temas pode caminhar para conflitos difíceis de gerir, trazendo um clima de angústia para o processo de aprendizagem dialógica. Para superar essas dificuldades, é necessário adotar medidas de preparação e formação docente, que promovam a escuta ativa e a criação de espaços horizontais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 11/11/2024.
- FLECHA, Ramòn., et al. **Guía Comunidades de Aprendizaje**. Hipatia, Primera edición en español online (open access). Barcelona, 2024, p. 1-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2021.

MELLO, Roseli Rodrigues de; OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. Atualidade de Paulo Freire e a alfabetização na educação do campo. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e255019, 2021.

QUANDO A ESCOLA ADOECE: O SILENCIAMENTO DO DIÁLOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Resumo: Este ensaio tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a gestão democrática, com base no conceito de extensão e comunicação, explanado pelas considerações freirianas, no livro *Extensão ou Comunicação?* (2024), quando, ao defender a causa dos camponeses no contexto do desenvolvimento agrário, Paulo Freire nos chama atenção para o silenciamento do diálogo na gestão escolar, tornando-a cada vez menos democrática e emancipadora. O que se pode fazer quando a escola adoece? Partindo do encontro entre o conceito de extensão/comunicação e as ideias discutidas no artigo *Uma experiência precursora do SUS com a participação de Paulo Freire*, de Mazza *et al.*, a saúde da educação e os desafios da gestão escolar democrática são os parâmetros de nossa escrita, quando se trata da necessidade de reencontrarmos o diálogo e *desilenciar* a escola, transformando-a em um espaço vivo de participação onde a enrolação - famoso *blábláblá* - se desconstrua de tal forma como um antídoto ao adoecimento escolar, a fim de uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Comunicação. Gestão Democrática. Paulo Freire. Saúde Escolar.

Introdução

Publicado pela editora Paz e Terra, *Extensão ou comunicação?* é o título que recebeu o livro do ilustre Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. Diferentemente de tantas pedagogias, abordadas pelo escritor em títulos outros, *Extensão ou comunicação?*

traz uma análise linguística e semântica do termo *extensão*, a partir dos estudos freirianos em Ferdinand de Saussure.

De modo tão revelador, as reflexões de Paulo Freire empoderam as discussões da obra *Pedagogia do Oprimido* e nos faz repensar sobre a escola na perspectiva da gestão democrática; sobre a febre que a adoce na falta de uma comunicação dialógica – com discursos prolixos – cheios da famosa *enrolação*. As palavras que compõem a obra *Extensão ou comunicação?* não escrevem um texto sobre a *extensão* em si, embora seja seu objeto de estudo, mas sobre uma luta constante em que homens e mulheres do campo se percebam como transformadores da realidade local e comunitária; por que não da realidade mundial?

Escrito no Chile, em 1968, o livro *Extensão ou comunicação?* é um texto-ensaio em que Paulo Freire nos propõe uma análise crítica sobre a indiscutível tarefa do agrônomo, tal como um educador-educando na defesa de que a educação não se resume em uma capacitação técnica, mas no antídoto para a emancipação dos oprimidos e dos opressores no âmbito de todas as relações sociais.

Caro leitor, parece-nos interessante escrever um ensaio a partir das reflexões de outro ensaio já existente que, no viés da relação dialógica entre *eu e tu*, deixará de sê-lo quando nos apropriarmos do conceito de comunicação e de sua importância para uma escola saudável, livre da verticalidade e da centralização de poder. Na metalinguística, essa situação se explica pelo uso da linguagem na própria linguagem, não sendo diferente em textos acadêmicos nos quais podemos utilizar um conceito, a fim de falarmos do próprio conceito; esse gênero se torna relevante para o aprofundamento na compreensão de textos, tais como os de Paulo Freire.

Isto posto, partindo do encontro entre o conceito de extensão/comunicação e as ideias discutidas no artigo *Uma experiência precursora do SUS com a participação de Paulo Freire*, de Mazza *et al.* (2024), trataremos, neste ensaio, sobre a definição de ambos os termos, dentro dos próprios termos, na tentativa de *desilenciar* o diálogo e transformá-lo em uma prática viva e transformadora, capaz de reconfigurar as relações educativas e

devolver à escola sua função emancipatória. Afinal, ao substituir o monólogo pela escuta ativa e pelo encontro genuíno de ideias, recriamos o espaço escolar como um ambiente de construção coletiva e de resistência frente ao adoecimento escolar.

Extensão OU comunicação?

Antes de adentrarmos no adoecimento da escola e no silêncio que se instala entre os muros da gestão democrática, é fundamental que revisitemos, com cuidado e clareza, os conceitos de extensão e comunicação propostos por Paulo Freire. São palavras carregadas de significados que, longe de se limitar à mera transmissão de conteúdo, carregam a essência da relação humana, do encontro genuíno entre sujeitos que se comunicam para transformar o mundo.

Do ponto de vista linguístico e semântico, a primeira preocupação de Freire (2024) no livro *Extensão ou comunicação?* é submeter a palavra *extensão* a uma análise crítica, potencializando a construção de sentido no viés do sistema estrutural da língua mãe, provocada pela solidariedade entre os termos. Das primeiras páginas semânticas do livro, compreendemos a ação verbal da palavra *estender* na relação alfa e ômega, com seus objetos que, linguisticamente, vão adquirindo forma para melhor desenharmos o conceito de comunicação, seu antagônico.

Pela base freiriana que nos orienta, a solidariedade entre as palavras (ação e objetos) refere-se à interdependência correspondente aos elementos linguísticos dentro de um contexto comunicativo. Trata-se de como as diferentes partes do discurso estão conectadas e funcionando juntas na criação de sentido. “No caso do extensionista agrícola, jamais se poderia pensar que a extensão que executa, que seu ato de estender, poderia ter o sentido que, nesta afirmação, tem o mesmo verbo: Carlos estendeu suas mãos ao ar” (Freire, 2024, p. 16) – o princípio e o fim. Um ato que começa e se encerra em si mesmo.

Considerando o conceito de *extensão* em Paulo Freire (2024), o gesto de Carlos pode simbolizar uma tentativa de transferir algo (de um indivíduo para outro), mas sem a preocupação de troca ou diálogo. Quem estende, estende algo a alguém. Se Carlos *está estendendo suas mãos ao ar*, ele, no vazio, perpetua. Nesse processo, a comunicação é interrompida, tornando-se unilateral e limitada, desprovida da riqueza transformadora de um diálogo genuíno. Assim, a *extensão* permanece fixa, sem transcender para a troca viva e mútua que caracteriza a comunicação autêntica. “Daí que, em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* (Freire, 2024, p. 20, grifos do autor). Todos esses termos transformam o homem em objeto da ação (receptor passivo) ou, na concepção freiriana, em *quase coisa*.

Diferentemente da ação de estender, a *comunicação* corresponde a ação dialógica de comunicar, tendo em vista que o diálogo pressupõe a reciprocidade entre os sujeitos, ou seja, enquanto a palavra *extensão* representa uma abordagem hierárquica e opressora, que reduz o sujeito a objeto passivo, a *comunicação* propõe uma relação dialógica, reconhecendo o homem como sujeito ativo de transformação. “Portanto, a comunicação é diálogo, e o diálogo é comunicativo. Isso significa que na comunicação não há sujeitos passivos, e sim coparticipação e reciprocidade” (Streck; Redin; Zitkoski; 2015, p. 223). É o que torna o homem um potencializador da transformação do mundo.

Do latim *communicatio,ōnis*, o dicionário Houaiss define a palavra *comunicação* como a ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta. Partindo dessa etimologia, compreendemos que a transmissão da mensagem a qual Houaiss se refere não é a que Paulo Freire (2024) critica como educação bancária, e sim o ato de partilhar conhecimento e recebê-lo mutuamente em partilha – o que corrobora a ideia de ação ativa entre o falante e o ouvinte no ato de comunicar.

Não obstante, compreender a diferença entre *extensão* e *comunicação* contribui para refletirmos sobre a escola na perspectiva da gestão democrática, sobretudo, em como a escola é gerida no âmbito de todas as relações sociais. Isto posto, torna-se imprescindível questionar se as práticas escolares têm promovido o diálogo autêntico ou se têm perpetuado estruturas de poder unilaterais, que silenciam vozes e restringem a participação efetiva da comunidade escolar. Tal reflexão leva-nos a repensar como a gestão democrática pode superar modelos hierárquicos, favorecendo uma educação que se construa coletivamente, baseada na escuta, na troca e na valorização de todos os sujeitos envolvidos, portanto, no processo educativo.

Quando a escola adocece

No artigo¹ *Uma experiência precursora do SUS com a participação de Paulo Freire*, Mazza *et al.* (2024) registram parte da passagem de Paulo Freire (1980-1991) pela Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a partir de um trabalho realizado pelo autor em conjunto com a FE e a Faculdade de Ciências Médicas (FCM).

Inspirado nos princípios fundamentais da criação do Sistema Único de Saúde (SUS): Universalidade, Integralidade, Equidade e Participação social, o texto nos provoca a pensar sobre a escola, na projeção de um sistema de educação integrada e universal, a partir da coletividade e da participação de todos os membros da comunidade escolar nas decisões que geram a emancipação do homem como catalisador de transformação do mundo.

Mazza *et al.* (2024), ao pensarem a saúde na esfera da desigualdade brasileira e quais são as condições ambientais da população que levam ao adoecimento, questionam as ações preventivas como um antídoto de cura no âmbito de todas as relações. Trabalhar no diagnóstico precoce da *coisa*, prevenindo e

¹ Artigo escrito em comemoração ao Centenário de Paulo Freire – ano 2021.

curando, é um desafio que ultrapassa o processo de conscientização cheio de verbalismos, *blábláblá*. Profissionais que não encaminham, que não perguntam, que não ouvem o outro, apenas transmitem (estendem) a cura na receita, transformando, redundantemente, o *paciente* em sujeito passivo.

Na leitura que deu origem a este ensaio, utilizamos as reflexões de Mazza *et al.* (2024) sobre a fragmentação antidialógica da saúde pública, como metáfora à nossa reflexão que considera, no contexto contemporâneo de educação, a comunicação entre a escola e outros agentes como a cura na contribuição de uma educação problematizadora e preocupada com a transformação da sociedade. Quando a escola adoece, é preciso descentralizar o poder da gestão escolar e *desilenciar* a comunicação entre todos os setores da comunidade, dando voz e espaço para novas opiniões.

O adoecimento da escola, em um contexto de gestão democrática, pode ser compreendido à luz do conceito de *extensão* e *comunicação* de Freire, alinhando-se às reflexões de Mazza *et al.* (2024) sobre saúde e desigualdade. Assim como na metáfora do diagnóstico tardio e do verbalismo vazio, a escola adoece quando sua gestão se limita a estender regras e prescrições, sem ouvir as vozes que compõem sua comunidade em que, muitas vezes, “o adoecimento é repassado como uma responsabilidade do sujeito sem se perseguir o entendimento dos processos sociais causadores de doenças” (Mazza *et al.*, 2024, p. 7).

Nesse cenário, a comunicação se silencia, e o diálogo, que deveria ser o coração pulsante da gestão democrática, é substituído por práticas que tratam os sujeitos da escola como receptores passivos, sem participação real. Assim, prevenir o adoecimento da escola exige mais que ações burocráticas ou discursos; demanda uma prática que escute, pergunte e promova encontros genuínos, rompendo com o modelo transmissivo que perpetua desigualdades e, dessa forma, aliena os sujeitos do processo educativo.

Conclusão

Ao longo deste texto, percorremos os conceitos de *extensão* e *comunicação* propostos por Freire (2024), estabelecendo um diálogo entre suas ideias e as reflexões de Mazza *et al.* (2024) sobre a desigualdade na saúde pública.

Extensão OU comunicação? pergunta-nos Paulo Freire.

A alternância entre as palavras no título da obra nos dá uma escolha. Isso ou aquilo? Ficaremos com *aquilo*.

Compreendemos que a *extensão*, enquanto prática unilateral, silencia vozes e reforça a passividade, seja na gestão democrática da escola ou em outros setores da sociedade. Ao refletirmos sobre o adoecimento da escola e o silenciamento do diálogo em sua gestão, identificamos a urgente necessidade de romper com modelos verticalizados e verbalismos vazios, promovendo práticas comunicativas que resgatem a essência do diálogo, da participação coletiva e da transformação que fundamentam tanto a educação brasileira quanto o ideal democrático.

Embora Paulo Freire não fale sobre gestão democrática no livro *Extensão ou Comunicação?*, o autor nos provoca e nos desafia a ressignificarmos a prática de gestão escolar para uma gestão mais participativa, dialógica e humanizadora, contribuindo para a descentralização de poder, em que a comunidade escolar tenha voz nas decisões que envolvem a educação de seus filhos e filhas, netos e netas. Aqui, o conceito de *comunicação* se sobrepõe para a transformação da nossa práxis na relação escola, aluno/aluna e família de forma em que o diálogo seja igualitário e emancipador.

A superação da relação vertical entre escola e comunidade escolar ainda é um desafio que precisa ser enfrentado com práticas que promovam a construção de uma cultura em que o diálogo seja o centro da participação coletiva, se quisermos uma gestão verdadeiramente democrática, capaz de valorizar a escola como espaço de escuta ativa e de transformação do mundo.

Em suma, a verdadeira transformação da escola exige um rompimento com práticas antidialógicas que restringem a

participação e silenciam o diálogo. A superação da relação vertical entre escola e comunidade, conforme discutido ao longo deste texto, passa pela adoção de uma gestão democrática que não se limite a estender soluções prontas, mas que, de fato, escute, acolha e envolva todos os sujeitos do processo educativo. Portanto, é possível perceber que a cura para o adoecimento da escola está na construção de relações horizontais, baseadas no respeito mútuo e na troca genuína de saberes. Só assim poderemos resgatar a escola como um espaço de transformação, diálogo e emancipação.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- MAZZA, Débora. AOKI, Francisco Hideo; SANTOS, Nelson Rodrigues dos; SANTIAGO, Sílvia Maria; VARANI, Adriana. Uma experiência precursora do SUS com a participação de Paulo Freire. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 06, p. e12032023, 2024.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

**EU ESPERANÇO, TU ESPERANÇAS,
ELE OU ELA SE DESESPERANÇA**
**Quando o diálogo intercultural é prática de
(des)esperança**

Resumo: Eu, tu, ele, somos nós. Quando o diálogo intercultural é prática de (des)esperança, as fronteiras entre culturas se tornam espaços de resistência, transformação e construção de novos sentidos. É por esse motivo que apresentamos neste ensaio uma dualidade entre a ação de esperar e desesperar, potencializando o diálogo intercultural como espaço de enfrentamento das desigualdades sociais ao reconhecer tanto os desafios que emergem desse encontro (desesperança), quanto as possibilidades de transformação (esperança). Com base no conceito freiriano de esperar, trouxemos para este diálogo o artigo *A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional*, a fim de percorrermos o caminho dessa reflexão.

Palavras-chave: Diálogo intercultural. Prática de (des)esperança. Paulo Freire.

Introdução

Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2020), Paulo Freire revisita e amplia os conceitos de sua pedagogia, destacando que, como tal, essa última não é mera fantasia, mas uma prática pedagógica fundamentada no amor ético-humanístico ao ser humano oprimido. Ambas as pedagogias são dois polos que se encontram no limiar da transformação educacional para nos mostrar a dualidade entre a ação de esperar e

desesperançar, potencializando o diálogo intercultural como espaço de enfrentamento das desigualdades sociais.

Eu espero, tu esperanças, ele ou ela se desesperança. Quando o diálogo intercultural é prática de (des)esperança, as fronteiras entre culturas tornam-se espaços de resistência, transformação e construção de novos sentidos para a conscientização do homem para o bem (esperançar) ou para o mal (desesperançar). No constante dessa prática, há os *desesperançados* que resistem ao diálogo igualitário e humanizador e se recusam em reconhecer a riqueza da diversidade e da igualdade entre as culturas. Enquanto alguns esperançam, outros desesperançam a esperança.

Em um cenário global de diversidade cultural, assim como de desigualdades sociais, a esperança é essencial para a ação transformadora do homem, mas não pode ser ingênua ou separada da prática concreta; ela precisa ser educada para evitar resvalar na desesperança ou no desespero. Diante disso, é fundamental a compreensão de como as condições socioeconômicas precárias e a indiferença dos poderosos opressores perpetuam a falta de esperança nos oprimidos, limitando suas possibilidades de sonhar e de lutar por mudanças. A luta pela humanização requer utopia, esperança e ruptura com os gritos dos *desesperançados* que promovem a desumanização.

Nosso ilustre Paulo Freire (2020) foi genial ao retirar da palavra esperança uma ação que nos torna sujeitos ativos na educação em busca de transformação da sociedade marginalizada por seus opressores que podem ser qualquer um de nós. De um abstrato (esperança) tem-se um verbo de ação (esperançar). Eu, tu, ele, somos nós que esperançamos ou *des*. Nesse sentido, o conceito de esperançar nos convida a um movimento coletivo e dialógico, essencial para a construção de uma interculturalidade que valoriza as diferenças sem hierarquizá-las. É no encontro entre culturas, no diálogo igualitário e no reconhecimento da alteridade que o esperançar se manifesta como prática política e pedagógica, capaz

de enfrentar as desigualdades sociais e de promover a emancipação dos sujeitos historicamente silenciados.

Tendo por base o conceito de *esperançar*, alinhamos a esse diálogo o artigo *A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional*, a fim de refletirmos sobre o diálogo intercultural como prática de (des)esperança no processo de transformação do homem. Na busca dessa reflexão, este ensaio aborda o conceito de *esperançar* na perspectiva freiriana, bem como o papel do diálogo intercultural e suas contribuições/desafios para a prática pedagógica diante de uma educação que ainda é hegemônica.

Eu esperanço, tu esperanças, ele ou ela desesperança

No princípio, era o verbo, e o verbo estava com a esperança, e o verbo era a esperança. Nele estava a libertação, e a libertação era a luz dos homens.

Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2020) transforma a palavra *esperança* (substantivo abstrato) em um verbo de ação do infinitivo *esperançar*. A nosso ver, essa transformação retoma a metamorfose da borboleta, em que a ideia universal da ação pode ser feita, contudo, ainda não foi concretizada. Partindo dessa compreensão, entendemos a ação de *esperançar* como sendo a ação transformadora do sujeito que, ao sair do casulo, bate asas rumo a libertação do homem. “Esta é uma esperança que nos move” (Freire, 2020, p. 174).

No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (2020) transcende o conceito estático de *esperança* e o reconstrói como *esperançar*, um verbo que simboliza movimento, ação e transformação. Essa forma de reconstrução exige do sujeito um esforço contínuo para desafiar e superar os limites impostos pelas estruturas de opressão. “Sonhar com a humanização, que se concretiza processualmente, implica ruptura das condições reais, de ordem econômica, política, social, ideológica, que condenam à desumanização” (Braga; Mello;

Bachega, 2021, p. 4). Nesse sentido, o ato de esperarçar conecta-se diretamente à compreensão crítica dos conflitos sociais e à capacidade de agir sobre eles, ressignificando a aparente fraqueza dos oprimidos como força potencial para a mudança.

É nesse contexto que a desesperança surge como resistência ao diálogo, representando os desafios e entraves que dificultam a construção de uma interculturalidade verdadeiramente transformadora. O *desesperançar* dos sujeitos, ou seja, suas reações defensivas diante da possibilidade de mudança, pode ser visto como uma metáfora para as barreiras impostas por preconceitos, hegemonias culturais e falta de abertura para o outro. Esses movimentos de rejeição, muitas vezes enraizados em medos e inseguranças, representam o momento inicial de resistência que precisa ser compreendido e trabalhado pedagogicamente.

Para Freire (2020), a educação popular progressista desempenha um papel fundamental, ao criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente essas resistências e as transformem em atos de libertação.

Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero (Freire, 2020, p. 15).

Assim como a borboleta precisa do esforço para romper o casulo, os indivíduos necessitam desse confronto inicial com suas próprias fragilidades e limitações. Esse processo não apenas revela a força latente nos oprimidos, mas também desestabiliza as bases da opressão, enfraquecendo os mecanismos que perpetuam a desigualdade.

No contexto da interculturalidade, a ação de esperarçar exige a criação de espaços dialógicos que reconheçam a pluralidade cultural e promovam a escuta ativa e a empatia. É nesse diálogo que o *desesperançar* pode ser ressignificado, passando de resistência à abertura para o encontro com o outro. O desafio está em

desmantelar preconceitos e desnaturalizar as hegemonias culturais, permitindo que os sujeitos reconheçam a riqueza da diversidade como uma oportunidade para crescimento coletivo. Essas inquietações nos guiam sobre a necessidade ontológica de uma educação pautada na interculturalidade, em que a unidade na diversidade seja “a resposta às desigualdades sociais estabelecidas no atual contexto” (Braga; Mello; Bacheга, 2021, p. 4).

Portanto, esperar, na perspectiva freiriana, é mais do que esperar, é agir. É assumir uma postura ativa na luta por um mundo mais justo e humano, em que o diálogo intercultural não seja apenas uma troca de palavras, mas uma verdadeira transformação de consciências e relações. Como a borboleta que bate asas rumo à liberdade, o sujeito que esperar ultrapassa os limites de sua condição inicial e alça voo em direção à construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

Quando o diálogo intercultural é prática de (des)esperança

Eu esperanço
Tu esperanças
Ele ou Ela desesperança
Nós esperamos
Vós esperançais
Eles e Elas podem ou não desesperançar

O artigo *A unidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional*, de Braga, Mello e Bacheга (2021), aborda a ideia de que a diversidade cultural não precisa ser um obstáculo de desesperança, mas pode ser uma ponte para a transformação educacional. O texto apresenta um estudo qualitativo de caso, anos de 2014 a 2016, que contempla o diálogo entre as diferenças ao conceber a unidade na diversidade como processo de humanização holística, tendo em vista a educação democrática e emancipadora.

Braga, Mello e Bacheга (2021) destacam a influência direta das relações entre as pessoas quando, na sociedade, o processo de

individualização se sobrepõe à coletividade e à interação dialógica no contexto de diversidade cultural. Tal influência causa um desconforto entre os sujeitos à margem dessa relação. São os desesperançados, público-alvo da *desunidade* na diversidade. Dito isso, o diálogo intercultural tem um papel fundamental ao metamorfosear a prática de *desesperança* em *práxis* ativa em que a educação se torne um espaço de enfrentamento das desigualdades sociais, objetivando a reflexão-ação-reflexão. De acordo com Freire (2021), na ação pela ação ou na reflexão sem ação, a palavra torna-se puro *ativismo*.

Quando esgotada a palavra de sua dimensão de ação, a reflexão fica, automaticamente, sacrificada, e essa palavra transforma-se em *verbalismo*, blábláblá, e por isso alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Braga; Mello; Bachega, 2021, p. 8, grifo do autor).

Paulo Freire (2021), ao denunciar o verbalismo como uso vazio da linguagem, alerta-nos para a necessidade de unir a palavra à ação, pois, apenas assim, ela se torna efetivamente transformadora. No contexto de uma prática de (des)esperança, essa reflexão revela que o diálogo intercultural, enquanto espaço de encontro entre perspectivas diversas, precisa ir além de um discurso superficial ou de uma celebração vazia das diferenças. Isso nos leva ao encontro de Braga, Mello e Bachega (2021, p. 8), quando afirmam que “O pensar autêntico faz-se com os outros” em unidade. Dessa forma, o diálogo, dentro de uma perspectiva transformadora, deve integrar reflexão crítica e ação concreta, comprometendo-se com a denúncia das desigualdades e da construção de caminhos para a justiça social.

Diante disso, na conexão entre a Pedagogia da Esperança e o texto de Braga, Mello e Bachega, compreendemos que, quando o diálogo é desvinculado da transformação, ele pode reforçar a desesperança, perpetuando as condições de opressão e tornando-

se um *blábláblá* alienado e alienante. No entanto, na articulação da palavra e da prática, o diálogo intercultural torna-se uma *práxis* crítica que reconhece as relações de poder e propõe ações concretas para valorizar a diversidade cultural e, então, combater as desigualdades sociais. Assim, esses/as autores/as nos ensinam que o verdadeiro diálogo é aquele que, ao integrar reflexão e ação, denuncia opressões e anuncia possibilidades de transformação, promovendo *o esperarçar* como um compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos.

Ao tentarmos implementar um diálogo verdadeiramente intercultural, coeso com a *práxis* freiriana, somos desafiados por práticas na tentativa de nos desesperançar com desigualdades estruturais e preconceitos que negligenciam a educação, como ação de emancipação do homem, na transformação da sociedade diante de um contexto desigual. Tais práticas desesperançam um diálogo de desigualdade na diversidade intercultural com palavras que humilham, desprezam, sabotam, excluem; puxam o tapete e colocam o sujeito à margem da sociedade. É o homem (oprimido) subalternizado pelo outro homem (opressor).

Não obstante, quando o diálogo é guiado pelo *esperançar*, ele se transforma em uma poderosa ferramenta pedagógica, abrindo possibilidades para a construção de novas narrativas que rompam com as imposições de uma visão única e hegemônica do mundo. Essa prática permite que os sujeitos envolvidos no processo educativo sejam valorizados em suas singularidades e culturas, promovendo um espaço em que suas vozes possam ser ouvidas, reconhecidas e incorporadas ao conhecimento coletivo. Dessa forma, quando o diálogo é prática de *esperança*, *o esperarçar* fortalece o empoderamento dos sujeitos, estimulando sua autonomia e capacidade crítica para interagir com o mundo de forma ativa e transformadora. Nesse contexto, a *práxis* mobiliza os sujeitos para que sejam autores de suas histórias, capazes de refletir e agir sobre suas realidades, reafirmando a educação como um ato político e, portanto, emancipador.

Vamos esperarçar

Este ensaio trouxe para nossa reflexão a dualidade entre as palavras esperarçar e desesperançar, a partir da ótica de Paulo Freire (2020), em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, alinhada ao estudo de Braga, Mello e Bachega (2021), no artigo *A unidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional*. Tal dualidade reforça a ideia de que a prática pedagógica intercultural requer um equilíbrio entre reconhecer desafios e buscar transformações para a nossa humanização. Os desafios são importantes e contribuem com a construção de possibilidades que podem nos ajudar a superá-los e a pensarmos na interculturalidade como o meio, nunca o fim, da unidade na diversidade entre os seres humanos.

Partindo do conceito de esperarçar, compreendemos a relevância dessa ação como uma prática fundamental para a educação crítica, inclusiva e transformadora, que nos provoca a olhar para o outro como olhamos a nós mesmos, em um espelho de realidade maior, em que nossas atitudes se refletem de fora para dentro em um todo social. Essa perspectiva nos desafia a romper com posturas individualistas e a reconhecer que a transformação do coletivo exige um compromisso ético com a diversidade, o diálogo e a solidariedade. Assim, o esperarçar torna-se um caminho para ressignificar as relações interpessoais e interculturais, promovendo uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também constrói espaços de acolhimento, igualdade e emancipação para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Quando o diálogo intercultural é prática de (des)esperança, ele traz para a educação um espaço de luta, resistência, desafios e possibilidades que constituem a transformação da educação ou para o bem (esperançar) ou para o mal (desesperançar). Aqui, dizemos qual é a nossa posição como sujeito dessa ação. Eu, tu, ele... separados cada qual em um lugar, divergindo da concepção freiriana de pensar. Entretanto, ao transpormos o *eu*, o *tu* e o *ele* ou

ela em nós, já não seremos nem eu, nem tu e nem ele, mas seremos eu, tu e ele em unidade, ou seja, seremos nós que esperamos na diversidade. Isso nos movimenta a pensar sobre quais práticas podem realmente valorizar a diversidade cultural entre as pessoas sem reproduzir ações excludentes. Será que, ao promover a interculturalidade, enfrentamos resistências dentro da comunidade escolar? Como lidamos com elas? O que podemos aprender com os próprios estudantes sobre suas culturas, e como isso influencia o currículo que usamos?

Diante dessas inquietações, fazemos deste texto um convite ao leitor para nos ajudar a pensar sobre práticas eficazes que contribuem para um diálogo cada vez mais igualitário e transformador, capaz de reconhecer as diferenças como potencialidades e de promover ações que combatam as desigualdades, ressignificando o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa. Que possamos, juntos, fortalecer o esperar como uma atitude ética e política que inspira transformações concretas, tanto no ambiente escolar quanto nas relações sociais mais amplas. Não sejamos um *desesperançador* de desigualdades. Vamos esperar!

Referências

- BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues de; BACHEGA, Denise. A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2021.

NINGUÉM NASCE FEITO HUMANO.

Vamos nos humanizando aos poucos, no caminho da libertação

Resumo: “Ela teve que reinventar sua capacidade de lidar com a humilhação, estabelecer relações de pertencimento” com outras pessoas e educar-se rumo à própria libertação. Esse trecho, retirado do texto *Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos* (2024, p.10), de Débora Mazza, nos apresenta uma reflexão que evidencia o processo de humanização e transformação do ser a partir de uma educação libertadora. Essa educação rompe com a cegueira imposta por dogmas racistas e patriarcais, historicamente enraizados na estrutura familiar e social. Partindo de um relato de experiência, este ensaio dialoga com as ideias de Paulo Freire, em *Política e Educação* (2024), a fim de demonstrar como a educação libertadora contribui para a construção de uma consciência crítica, rompendo com estruturas opressoras e possibilitando a emancipação dos sujeitos. Freire (2024) nos lembra que ninguém nasce feito, mas se emancipa na prática social. Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação, no qual a diversidade não é um obstáculo, mas uma potência para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, a unidade na diversidade emerge como um princípio fundamental para repensarmos a prática pedagógica em contextos marcados por desigualdades históricas, promovendo o diálogo como caminho para a libertação.

Palavras-chave: Educação libertadora. Paulo Freire. Processo de humanização. Unidade na diversidade.

Introdução

“NINGUÉM NASCE FEITO. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Essa reflexão de Freire (2024, p. 93) paira sobre nossas cabeças, fazendo-nos pensar sobre a *feitura* do ser humano e seu processo inacabado, inconcluso do ser. “Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão” (Freire, 2024, p. 23).

Ninguém nasce feito pronto.
Vamos nos aprontando aos poucos...
Ninguém nasce feito professor.
Vamos nos professorando aos poucos...
Ninguém nasce feito humano.
Vamos nos humanizando aos poucos...
Que bom que ninguém nasce feito, senão eu estaria perdida.

A genialidade de Paulo Freire (2024), ao se referir ao nascimento do homem como um processo que não se acaba em si, merece destaque por evidenciar que a existência humana é marcada pela inacababilidade, ou seja, pelo contínuo vir-a-ser. Freire (2024) nos convida a compreender que o ser humano não nasce pronto, mas se transforma na prática social, na interação com o outro e no enfrentamento das contradições do mundo. Esse processo de formação permanente é essencial para a educação libertadora, pois permite que os sujeitos rompam com estruturas opressoras e se humanizem por meio do diálogo, da criticidade e da transformação coletiva.

Débora Mazza (2024), no texto *Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos*, relata como bell hooks² precisou

² Gloria Jean Watkins (1952- 2021) nasceu em Hopkinsville, pequena cidade segregada do estado de Kentucky, sul dos Estados Unidos. Cresceu em família de classe trabalhadora: o pai era zelador e a mãe empregada doméstica em casas de famílias brancas. Foi criada com mais cinco irmãs e um irmão. Estudou em escolas

reinventar sua capacidade de lidar com humilhações e estabelecer relações com mulheres negras para aprender a amar dentro da cultura totalmente racista e patriarcal. Ao ler esse texto, fui provocada a reconhecer que, assim como outras pessoas da década de 80/90, por muito tempo reproduzi discursos dogmáticos às pessoas vítimas de preconceitos racistas, xenofóbicos e sexistas. Apelidos, expressões preconceituosas e deboches. Parecia normal ironizar as pessoas por suas características físicas ou apelidá-las em virtude de suas etnias. Expressar-me, dizendo: - *Pai, afasta de mim essa sombra.*

Diante disso, inspirado por um relato de experiência pessoal, este ensaio propõe uma reflexão sobre o processo de transformação do ser humano no contexto das relações sociais. À luz das obras de Paulo Freire (2024) e do artigo de Débora Mazza (2024), como base para a discussão, explorei o conceito de "unidade na diversidade" e suas contribuições/desafios para uma educação libertadora.

Ninguém nasce feito humano: a caminho da humanização

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. Paulo Freire.

Cresci em uma família repleta de dogmas e preconceitos em que a relação com outras crianças diversas de mim era proibida. A justificativa “plausível” estava alicerçada pela vontade de Deus,

públicas americanas que praticavam o sistema de segregação racial e experimentou ‘a educação como prática da liberdade’ com professore(a)s implicado(a)s com a realidade das comunidades negras. Ficou conhecida como bell hooks, em homenagem à bisavó, indígena Bell Blair Hooks. Faz questão de que seu nome seja escrito em minúsculo, para não ostentar empolgação e chamar a atenção para as suas ações e ideias (Mazza, 2024, p. 8).

fazendo com que nossas relações sociais fossem percebidas como predestinadas e imutáveis sob a ótica do divino. Apelidos, expressões preconceituosas, deboches. O que uma criança poderia fazer além de acreditar em seus pais, nos pais de seus pais e nos irmãos de seus pais, que “Filho de peixe peixinho é” ou “Diga-me com quem andas, e te direi quem és”.

Se trazíamos crianças para brincar em casa, elas davam no pé por causa do “bota fora”. – *Bota fora daqui. Aqui não é sua casa! - Fulana, entra pra dentro! Não quero ver você com aquele...* e, assim, o comportamento daquele ou daquela criança era analisado à luz dos olhos do bem e do mal, ou melhor, de suas características físicas, étnicas ou de identidade, em que tudo era vontade divina.

Como alvo de um discurso que, em nome da fé, impõe barreiras entre as pessoas, precisei romper com dogmas que alimentavam atitudes preconceituosas e limitavam a formação de meus valores ético-morais, para reeducar-me no caminho de minha própria libertação. Reproduzi por anos o mesmo comportamento dogmático e preconceituoso que foi se rompendo aos poucos quando tive a curiosidade de conhecer o outro e participar da vida dele. Esse foi o caminho da minha libertação: ler o mundo com meus próprios olhos e não sob a forma dogmática de ver o mundo.

Ainda na infância, comecei a frequentar a casa de outras crianças vizinhas e a observar como elas eram tratadas por seus pais. Percebi que havia um contraste entre as palavras de carinho e incentivo que elas ouviam e a rigidez que predominava em minha casa. Evidentemente, minha família impunha limites rigorosos às interações sociais, não permitindo que eu me relacionasse com outras crianças, a não ser as da igreja. No entanto, eu sempre encontrava uma maneira de brincar com as crianças do bairro, absorvendo, ainda que de forma inconsciente, outras formas de existir e de me experimentar no mundo. Dessas pequenas interações, aos poucos, fui transformando minha forma de pensar e agir sobre o outro que é diverso de mim.

Mais tarde, ao ingressar no magistério, comecei a construir minha identidade docente e a enxergar o mundo com um olhar

mais questionador. Passei a fazer parte da vida de adolescentes negros e LGBTQIAPN+, ouvindo suas histórias, suas dores e suas formas de resistência. Esse contato direto, com realidades tão diversas, ampliou minha percepção sobre desigualdades e injustiças, levando-me a questionar os valores dogmáticos que me haviam sido impostos. Foi um pequeno passo adolescente, mas um grande salto para minha transformação.

Posteriormente, já na docência, ao ensinar e aprender com crianças negras, com deficiência e de diferentes contextos sociais, percebi o quanto a escola pode ser um espaço de acolhimento ou de exclusão, dependendo da forma como lidamos com a diversidade. O contato diário com essas crianças me fez refletir sobre o peso das palavras e a importância de reconhecer e valorizar as diferenças. Além disso, a leitura e o estudo sistemático sobre diversidade, identidade de gênero e etnias me proporcionaram embasamento teórico para compreender, de maneira mais profunda, os processos históricos e sociais que sustentam as desigualdades. Ao longo do meu professorado, percebi que a ignorância, fruto da falta de conhecimento, conduz as pessoas ao dogmatismo fanático e ao preconceito. A educação, ao contrário, transforma e liberta, pois nos permite enxergar o mundo para além das amarras impostas por uma visão limitada e excludente.

Assim, minha trajetória de formação e atuação docente me permitiu compreender que a fé e a espiritualidade fazem parte da identidade e da cultura de muitos sujeitos, sendo fundamentais em suas vivências e processos de resistência. No entanto, recuso qualquer forma de dogmatismo que imponha verdades absolutas e silencie a diversidade de pensamentos e existências. A convivência com a diversidade me ensinou que o respeito às diferentes crenças e saberes deve estar atrelado à construção de uma consciência crítica, capaz de questionar preconceitos e reconhecer o direito de cada indivíduo à autodeterminação. Trata-se de uma educação libertadora, em diálogo com a pluralidade, sem se submeter a imposições que reforcem, portanto, a exclusão e a opressão.

A unidade na diversidade: a caminho da libertação

Ela teve que reinventar sua capacidade de lidar com a humilhação, estabelecer relações de pertencimento com mulheres negras e aprender a amar dentro da cultura patriarcal e racista. Propõe 'políticas de conversão' do nihilismo presente na sociedade através de ações que promovam rupturas com o ciclo de perpetuação e violências [...] Débora Mazza.

Paulo Freire (2024), no livro *Política e Educação*, traz um discurso de posição política e pedagógica firme, mas não dogmática, que nos liberta de todo o mal. Amém. Essa posição crítica e aberta à mudança trata do conhecimento como uma produção social, resultado de ação, reflexão e curiosidade humana, em que a vocação para o *ser mais* nos conduz à natureza humana caracterizada pela busca por humanização e realização utópica viável.

Ora, se no pensar freiriano, a humanização é a vocação do ser humano para o *ser mais*, então, a desumanização é uma ameaça contínua a todos nós. Evidentemente, a desumanização representa a negação da nossa capacidade de agir no mundo com consciência crítica, diálogo e solidariedade. “Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (Freire, 2024, p. 23). Nesse sentido, a opressão, a desigualdade e a negação do outro como sujeito de direitos são formas de desumanização que rompem com o princípio da educação libertadora. Assim, a luta pela humanização passa necessariamente pelo reconhecimento da dignidade de cada indivíduo e pelo compromisso com práticas pedagógicas e sociais que promovam a emancipação e a justiça.

Em Paulo Freire (2024), compreendemos que o enfrentamento dessa desumanização exige luta política e práticas educativas transformadoras. Sonhos e utopias. Lutar por um mundo com menos desigualdades e discriminações é parte da construção de uma educação libertadora. Respeitar as diferenças culturais, de gênero, religião e sexualidade, rejeitando o puritanismo e os preconceitos.

Diante disso, a educação, enquanto agente de transformação e libertação do ser vocacionado a *ser mais*, perpetua discriminações raciais, culturais e de gênero, promovendo a emancipação do sujeito para uma sociedade mais justa e igualitária. Educar implica reconhecer as limitações contextuais e as possibilidades concretas de transformação. A educação, mesmo não sendo onipotente, carrega um potencial transformador que reside em sua fragilidade. Para educadores e educadoras, é fundamental identificar ações historicamente viáveis que contribuam para um mundo mais justo e humano, guiado pela utopia da *unidade na diversidade*: busca por coesão e respeito às diferenças dentro de um ou mais grupos sociais.

No artigo: *Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos*, Mazza (2024) analisa as influências de Freire e bell hooks a partir de suas biografias e trabalhos escritos, evidenciando o debate de ambos sobre a politicidade da educação e a percepção das desigualdades de classe, raça e sexo. O texto de Mazza (2024) apresenta pontos de convergência entre Freire e bell hooks, desafiando posições hegemônicas que perpetuam historicamente na humanidade. São 26 (vinte e seis) páginas que reflexionam sobre as diferenças de classe, raça e gênero que geram ideologias discriminatórias e de pura resistência a *unidade na diversidade*.

Bell hooks foi criada em uma família em que a mistura entre carinho e crueldade dava forma ao constrangimento agressivo e humilhante de todos os dias *normais* de sua vida, infantil e adolescente, presa na origem de seus pais. Ao mesmo tempo em que era acarinhada, também era tida como *louca de hospício* por ter desenvolvido uma inteligência incontestável. Hooks, desde cedo, aprendeu que a devoção de uma mulher negra aos estudos é um ato hegemônico para resistir a todas as estratégias brancas de racismo colonizado pela diferença de raça. Em suas andanças determinadas pela vocação de *ser mais*, ela aprendeu, no ônibus dos brancos, que a única espera de si era a obediência e não a plena vontade de aprender. Conviveu com estudantes e professores brancos que reforçavam estereótipos racistas no âmbito das

relações sociais e das lições. Foi na educação superior que hooks aprendeu sobre as diferenças de gênero, raça, sexismo e patriarcado como influências que, se desrespeitadas, moldam o pensamento humano e desumanizam o ser (Mazza, 2024).

Por tudo isso, o sonho de bell hooks por um mundo menos feio permanece utópico nos escritos que ela nos deixou como herança. Entretanto, mesmo sabendo que o ato de sonhar é uma utopia possível, sem sua realização, é uma farsa.

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2024, p. 31).

Assim, a utopia possível de bell hooks e Paulo Freire não é uma ilusão ingênua, mas um horizonte que nos impulsiona a agir coletivamente contra as estruturas de opressão que perpetuam um mundo desigual. Sonhar com a superação das discriminações e injustiças não significa ignorar a dureza da realidade, mas assumir o compromisso ético e político de transformá-la. A educação, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para alimentar esse sonho, promovendo a consciência crítica e o diálogo como ferramentas de emancipação. Afinal, como nos alertam hooks e Freire (2024), sem o esforço contínuo para concretizar essa utopia, qualquer discurso sobre democracia e justiça social torna-se vazio e contraditório.

Assim, uma de nossas tarefas como educadores e educadoras é pensar sobre a transformação do mundo a partir de uma educação libertadora, de maneira que possamos agir sobre discursos impregnados de preconceitos e naturalizações da desigualdade. Isso implica não apenas questionar as estruturas que

sustentam a opressão, mas também promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, incentivem o pensamento crítico e fomentem o diálogo igualitário. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve possibilitar que os sujeitos reconheçam e desafiem as ideologias que perpetuam exclusões, abrindo caminho para a transformação de uma sociedade racista em uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Esta conclusão é inconclusa

Os negros continuam inferiores, mas, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, mas não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra mas é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa mas está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória. Paulo Freire

A reflexão proposta por Paulo Freire (2024) evidencia como a linguagem carrega e reproduz ideologias discriminatórias, mesmo quando sutis. Nos exemplos mencionados, a conjunção *mas* opera como um marcador de contradição, revelando um pensamento racista e preconceituoso disfarçado sob elogios ou concessões aparentes. A crítica de Freire (2024) nos convida a refletir sobre como as palavras não são neutras e, ao contrário, carregam valores que podem perpetuar ou desafiar estruturas opressivas, dependendo da consciência crítica de quem as utiliza.

Apelidos, expressões disfarçadas de elogios e deboches.

Não nasci feita humana, fui me humanizando aos poucos, na relação eu-tu, eu-ele, eu-nós, eu-mundo. Essa jornada refletiu o movimento de minha própria transformação que, embora inacabada, desafiou-me a repensar minhas crenças, a expandir a empatia e a cultivar a capacidade de agir com respeito e solidariedade. Assim, se minha humanização se dá no encontro com o outro, então a educação que pratico e defendo não pode ser senão dialógica, libertadora e comprometida com a transformação social. Essa é a coerência freiriana de pensar a educação e o

processo de transformação humana para uma sociedade menos feia. bell hooks (2017) nos mostrou que ensinar é um ato de amor e resistência, um espaço onde aprendemos a nos ver e a nos reconhecer na diferença, sem que ela nos fragmente. Da mesma forma, Paulo Freire (2024) nos lembra que a unidade na diversidade não significa homogeneização, mas a construção de um comum que acolhe a pluralidade de vozes, culturas e saberes.

Transformada de minhas origens brancas que preconceituavam bell hooks³, meu exterior já não tem mais cor. Sou do interior vermelho como o sangue na veia de todas as pessoas. Minha trajetória como educadora tem se movido nesse exercício: aprender a escutar, a dialogar e a reconstruir sentidos junto com os estudantes, rompendo com os silêncios impostos e afirmando a potência da diversidade como um caminho para a emancipação do ser humano. A educação libertadora, então, não é apenas um ideal, mas uma prática cotidiana que exige coragem para desafiar as estruturas do preconceito e compromisso para reinventar o mundo a partir do respeito, da equidade e da justiça

(...)

³ A expressão faz referência a um processo de transformação pessoal no qual me desvinculei das concepções preconceituosas internalizadas em minha socialização familiar. Criada em um ambiente pentecostal de matriz branca, absorvi discursos que, muitas vezes, carregavam estereótipos e vieses em relação à raça, à etnia e ao gênero. O uso de "preconceituavam bell hooks" simboliza esse contexto de rejeição e resistência a perspectivas críticas, como as da autora, que confrontam estruturas de opressão. Assim, minha trajetória de vida envolveu um movimento de ruptura com esses dogmas e a construção de uma nova consciência social e política.

Referências

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2024.

MAZZA, Débora. Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos. **ProPosições**, Campinas, SP, v. 35. 2024, disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tG6RZxXQWVkxkNg765Tc5jq/?lang=pt>

CURIOSIDADE OU ALIENAÇÃO? O DESAFIO DE EDUCAR NA ERA DOS YOUTUBERS MIRINS

Resumo: Este ensaio discute o conceito de curiosidade epistemológica em Paulo Freire (2022), conforme apresentado em *Pedagogia da Indignação*, e sua relação com os desafios da educação na cultura digital. A partir do artigo *Educating with Paulo Freire: Teaching and learning on the digital culture*⁴, de Antônio Zuin e Roseli Rodrigues de Mello (2024), problematiza-se como a curiosidade pode ser estimulada ou desviada pelos meios digitais, especialmente em um cenário em que algoritmos moldam o acesso à informação. Como exemplo concreto, analisa-se a recente notícia da UOL, *'Estude pra ser pobre': crianças desdenham da escola e dizem lucrar na web*, que expõe a crescente influência do *marketing* digital sobre crianças e adolescentes, incentivando uma visão instrumental da educação. O ensaio discute como essa lógica pode levar à substituição da curiosidade epistemológica por uma busca imediatista por lucro e visibilidade, afetando a construção do pensamento crítico. Por fim, propõe reflexões sobre o papel do professor na ressignificação da curiosidade infantil, promovendo práticas pedagógicas que enfrentem os desafios da era digital e cultivem um aprendizado verdadeiramente libertador.

Palavras-chave: Cultura digital. Curiosidade epistemológica. Educação e tecnologia. Paulo Freire.

⁴ Educando com Paulo Freire: Ensino e Aprendizagem na cultura digital (tradução nossa).

Introdução

“Estude pra ser pobre”. Essa frase, proferida por uma criança que ensina estratégias de *marketing* digital, desperta a curiosidade de seus telespectadores mirins com a promessa ilusória de ganhos expressivos, chegando ao total de R\$ 100 mil por mês. Que ingênua curiosidade! O que Paulo Freire (2022) diria ao mundo dos “pequenos empreendedores” diante da curiosidade ingênua de nossas crianças e adolescentes que têm desdenhado da educação e feito suas escolhas alienadas na vaidade e na ostentação do capitalismo *infantil*. Na verossimilhança às palavras do autor, sentimo-nos libertos para dizer que: - essa ilusão é uma falsa *utopia*.

A cultura digital tem transformado profundamente a forma como crianças e adolescentes percebem a escola e o aprendizado. Com o acesso facilitado à *internet* e às redes sociais, a educação formal vem sendo cada vez mais questionada, não apenas pela estrutura tradicional das escolas, mas também pelo discurso de influenciadores que promovem alternativas supostamente mais lucrativas e eficientes. Um exemplo recente desse fenômeno foi retratado pela UOL, na matéria intitulada “Estude pra ser pobre”, que expõe como jovens *youtubers* e marqueteiros digitais propagam a ideia de que o estudo é desnecessário para o sucesso financeiro, incentivando crianças e adolescentes a priorizarem a monetização digital em detrimento da escolarização. Esse cenário levanta questões urgentes sobre o papel da curiosidade na aprendizagem e os desafios impostos à educação na era digital.

Paulo Freire (2022), em *Pedagogia da Indignação*, diferencia a *curiosidade ingênua*, espontânea e pouco questionadora da *curiosidade epistemológica*, que leva à investigação crítica e à construção do conhecimento. A educação bancária, criticada pelo autor, reprime essa curiosidade investigativa, enquanto uma educação dialógica a potencializa. No entanto, na cultura digital, a curiosidade das crianças e dos adolescentes, muitas vezes, é direcionada para o consumo de conteúdos superficiais, estruturados por algoritmos que priorizam engajamento e lucro.

Assim, surge uma problemática central: a curiosidade infantil está sendo cultivada para o aprendizado crítico ou desviada para um consumo rápido e mercadológico?

O artigo *Educating with Paulo Freire: Teaching and Learning on the Digital Culture*, de Antônio Zuin e Roseli Rodrigues de Mello (2024), reforça que a cultura digital oferece tanto desafios quanto oportunidades para a educação. Se, por um lado, há o risco da alienação e da superficialidade na aprendizagem, por outro, o ambiente digital pode ser apropriado pedagogicamente para estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Diante dessas contradições, este ensaio tem como objetivo analisar os impactos da cultura digital na formação da curiosidade infantil, refletindo sobre como a prática pedagógica pode ressignificar o espaço digital para promover, portanto, um aprendizado libertador.

O conceito de curiosidade em Paulo Freire

Antes de abordarmos a cultura digital e a influência do marketing no desvio da curiosidade infantil, é fundamental compreendermos o conceito de curiosidade em Paulo Freire (2022). Isso porque a curiosidade não é apenas uma característica natural das crianças, mas um elemento central no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Em Paulo Freire (2022), a curiosidade humana é essencial no processo de conhecimento, sendo histórica e socialmente construída. Própria da experiência vital, ela se aprimora no mundo de nossa existência ante o mistério, desejo de conhecer, buscar explicações, constatar com os próprios olhos para desvelar o oculto e o desconhecido. É a inquietação curiosa que possibilita a descoberta do conhecimento histórico, cultural, científico e tecnológico. A curiosidade nos impulsiona como o motor desse processo, dirigida ou intencionada a um objeto, ela capta a produção da inteligência que se submete a condicionamentos, podendo cair na armadilha da alienação ou tornando-se um agente epistemológico de produção de conhecimento.

No livro *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2022) nos desloca para um processo de transformação em que a curiosidade ingênua (senso comum) passa para uma curiosidade crítica (epistemológica), que precisa ser estimulada. Essa passagem acontece quando a curiosidade, que não deixa de sê-la, se torna crítica, ou melhor, critica-se em curiosidade epistemologicamente constituída. A transição não ocorre por ruptura, mas por superação:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de *ser* curiosidade, pelo contrário, continuando a *ser* curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa ao objeto cognoscível se torna curiosidade epistemológica (Freire, 2024, p. 122, grifo do autor).

Em Paulo Freire (2022), a curiosidade ingênua, ao ser problematizada e sistematizada, torna-se investigativa sem perder sua essência questionadora. Assim, uma prática pedagógica libertadora deve reconhecer e nutrir essa passagem, promovendo um ambiente onde os sujeitos possam construir conhecimento ativamente, ampliando sua compreensão do mundo de forma crítica e transformadora. Contudo, a curiosidade epistemológica é um elemento essencial para o pensamento crítico e a produção do conhecimento, pois impulsiona o sujeito a questionar, investigar e compreender o mundo ao seu redor. No entanto, seu desenvolvimento depende do ambiente educativo em que está inserida.

Na educação bancária, criticada por Paulo Freire (2022), a curiosidade é reprimida, pois o ensino se baseia na transmissão passiva de conteúdos, tratando os estudantes como meros receptáculos de informação. Já na educação dialógica, essa curiosidade é estimulada e potencializada, permitindo que o

aprendiz transite da *curiosidade ingênua*, marcada por um saber espontâneo e fragmentado, para a *curiosidade epistemológica*, que se aprofunda no conhecimento com rigor e criticidade.

Na educação contemporânea, essa distinção se torna ainda mais relevante, pois o acesso irrestrito à informação pode tanto potencializar o pensamento crítico quanto alimentar uma curiosidade superficial voltada apenas para o consumo rápido de informações. Diante desse cenário, é essencial que a educação dialógica, ao invés de reprimir a curiosidade, a oriente para um processo de leitura crítica do mundo. Somente assim a educação pode ser ressignificada como um agente de aprendizado emancipador, em que a curiosidade seja cultivada como ferramenta para a autonomia intelectual e a transformação social.

A Cultura Digital e a Influência do Marketing no Desvio da Curiosidade Infantil

O artigo *Educating with Paulo Freire: Teaching and Learning on the Digital Culture*, de Antônio Zuin e Roseli Rodrigues de Mello (2024), traz uma discussão interessante com argumentos sobre a revitalização dos conceitos que foram desenvolvidos por Paulo Freire, nos livros *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e *Extensão ou Comunicação?*. O estudo baseia-se na leitura e na análise dos conceitos-chave de Paulo Freire sobre educação bancária e educação dialógica, propondo reflexões fundamentais sobre os desafios e possibilidades da educação na cultura digital (Zuin; Mello, 2024).

Com a *internet* e as redes sociais, qualquer pessoa pode produzir e divulgar informações sem necessariamente passar por processos de verificação ou validação. Isso resulta em fenômenos como *fake news*, desinformação e criação de narrativas artificiais que podem parecer tão convincentes quanto fatos. Somos ingênuos o suficiente para acreditar em falsas utopias. Essa é a curiosidade não-epistemológica.

Além disso, tecnologias como inteligência artificial e realidade aumentada tornam ainda mais difícil discernir o que é genuíno e o que foi manipulado. Isso porque, “In this culture, any information can be obtained through digital technologies and means of communication, which renders the boundaries between real and fictional unhinged”⁵ (Zuin; Mello, 2024, p. 988), sendo este um dos desafios da cultura digital: a facilidade de acesso à informação por meio das tecnologias e dos meios de comunicação que levam à dissolução das fronteiras entre o que é real e o que é ficcional.

A reportagem da UOL publicada em 9 de janeiro de 2025 aborda o crescimento do fenômeno de crianças e adolescentes que passam a desvalorizar a educação formal em favor da promessa de altos lucros na *internet*. Eles vêm sendo atraídos por cursos e mentorias *online* que ensinam estratégias de *marketing* digital com a promessa de ganhos expressivos, chegando a R\$ 100 mil por mês. Alguns desses jovens influenciadores propagam a ideia de que estudar é perda de tempo e que o sucesso financeiro pode ser conquistado sem escolarização. Frases como: “Estude para ser pobre” são utilizadas para reforçar discursos capitalistas, propagando falsas utopias a outras crianças e adolescentes apegados na esperança de melhorar de vida.

- *Eu ganhei um aifone 16 e você não*⁶.
- *Eu construí uma empresa milionária.*
- *Ela era tão boa aluna, o que aconteceu?*
- *Você pretende fazer Enem? - Meu foco é outro, prof.*
- *Filho, por que você fica estudando o dia todo nesse quarto? - Porque prometi que vou te aposentar esse ano, mãe* (UOL, 2025).

⁵ Nessa cultura, qualquer informação pode ser obtida por meio das tecnologias digitais e dos meios de comunicação, o que desfaz as fronteiras entre o real e o ficcional.

⁶ Discurso de crianças e adolescentes, levantado pela UOL, de vídeos que fazem propagandas sobre estratégias de *marketing* digital para sucesso financeiro.

Esse discurso, levantado pela UOL, descreve o que Zuin e Mello (2024, p. 990) chamam de “[...] anti-dialogical and dominant education aimed at manipulation, sloganization and at the deposit of absolute [...]”, em que a alienação em massa se intensifica por meio da repetição de mensagens prontas e da limitação do pensamento crítico. Nesse contexto, a curiosidade infantil, em vez de ser estimulada para a reflexão e a investigação autônoma, é redirecionada para a aceitação passiva de discursos hegemônicos, reforçando uma lógica de consumo e obediência acrítica. Paulo Freire (2022, p. 124) já nos dizia que,

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática.

Com a influência do *marketing* digital e dos algoritmos, a mídia desempenha um papel ideológico ao selecionar e direcionar conteúdos, muitas vezes, ocultando verdades e manipulando discursos. A tecnologia disponibiliza informações de forma acelerada, reduzindo o tempo para a reflexão e criando a ilusão de uma compreensão ampla da realidade. No entanto, a comunicação nunca é neutra; ela está sempre vinculada a interesses específicos, sobretudo aqueles que geram lucro e prometem melhorias de vida. Dessa forma, a mídia exerce um grande poder de alienação ao apresentar uma realidade fragmentada, carregada de discursos persuasivos que reforçam ilusões e afastam o pensamento crítico.

O chocante fenômeno apresentado pela UOL está diretamente ligado ao crescimento do mercado de infoprodutos, em que crianças e adolescentes são treinados para vender cursos, *e-books* e mentorias a outras pessoas, criando uma espécie de banco digital à monetização. A reportagem apontou irregularidades no trabalho

das crianças, incluindo a violação de leis trabalhistas brasileiras, já que crianças não podem exercer atividades econômicas sem regulamentação. Especialistas entrevistados relataram alguns riscos, como: a superficialidade do conhecimento adquirido nesses cursos e a falsa ilusão de sucesso rápido, que podem levar a desesperança. Além disso, há uma preocupação com o impacto na relação dessas crianças e adolescentes com a escola, pois muitos acabam abandonando os estudos ou desenvolvem uma visão negativa sobre o aprendizado formal.

A cultura digital, marcada pelo imediatismo e pela superficialidade da informação, muitas vezes, limita a capacidade de reflexão crítica, favorecendo um consumo passivo de conteúdos que reforçam a alienação. Em contraste, o conceito freiriano de consciência crítica propõe uma educação que vá além da mera absorção de informações, estimulando a problematização da realidade e a construção ativa do conhecimento. Enquanto o modelo de consumo digital condiciona os indivíduos a reagirem rapidamente a estímulos sem questionamento, a educação deve formar sujeitos históricos, capazes de interpretar o mundo de maneira autônoma e ética. Assim, mais do que preparar indivíduos para atender às demandas do mercado, a educação precisa promover a emancipação e o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade.

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do *ser mais* e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (Freire, 2022, p. 117).

Freire (2022) nos alerta para a necessidade de uma compreensão crítica da tecnologia, destacando que seu avanço

deve ser acompanhado por uma vigilância ética e política. A tecnologia, assim como a comunicação, também não é neutra; sua utilização reflete interesses e valores que podem servir à emancipação humana ou à manutenção de estruturas de dominação. No contexto da cultura digital, essa reflexão torna-se ainda mais urgente, pois a informação circula de maneira acelerada, frequentemente submetida à lógica mercadológica. A ética a que Freire (2022) se refere não é aquela pautada pelo lucro e pela exploração, mas sim uma ética comprometida com o *ser mais*, ou seja, com a humanização e a autonomia dos sujeitos. Dessa forma, a educação precisa estar imbuída dessa criticidade, formando indivíduos capazes de compreender e questionar o impacto das tecnologias em suas vidas, garantindo que elas sejam utilizadas como instrumentos de transformação social e não como mecanismos de alienação e controle.

O avanço tecnológico e a presença massiva do *marketing* digital na infância e na adolescência têm impactado diretamente o desenvolvimento da curiosidade e da criticidade das novas gerações. A lógica mercadológica, como evidenciado na notícia da UOL, infiltra-se nos processos de aprendizagem, direcionando o interesse infantil para o consumo imediato e para a valorização da competitividade em detrimento da reflexão crítica. Zuim e Mello (2024) demonstram como a educação antidialógica se manifesta nesse contexto, enquanto Freire (2022) reforça a necessidade de submeter a tecnologia a um crivo ético e político, garantindo que sua função esteja a serviço da humanização e não do lucro. Diante desse cenário, a prática pedagógica precisa disputar a atenção das crianças e adolescentes, promovendo um ensino que ultrapasse a lógica do mercado e que resgate a curiosidade epistemológica, incentivando a autonomia intelectual e a formação de sujeitos críticos capazes de utilizar a tecnologia de forma reflexiva e transformadora.

Considerações finais

Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Paulo Freire

A cultura digital impõe uma disputa fundamental entre uma curiosidade voltada ao conhecimento epistemológico e uma curiosidade capturada pela lógica mercadológica (ingênua). Como destaca Freire (2022), a mídia e sua linguagem sedutora reduzem o passado e o presente a um mesmo plano, ocultando as relações de poder e naturalizando desigualdades. No capitalismo contemporâneo, esse processo se intensifica desde a infância: a curiosidade, que deveria impulsionar o aprendizado, é moldada pelo consumo. Marx (2023), em *O Capital*, já alertava sobre a mercantilização da vida, destacando como o capital transforma até mesmo a subjetividade humana em mercadoria, fenômeno que se manifesta na infância por meio da publicidade e dos algoritmos que programam desejos e comportamentos.

Diante desse cenário, a prática pedagógica precisa romper com a lógica da passividade e incentivar a investigação, o diálogo e a criticidade no ambiente digital. O professor, enquanto mediador, desempenha um papel essencial na ressignificação da curiosidade infantil, ajudando os alunos a perceberem os mecanismos ideológicos que capturam sua atenção e oferecendo ferramentas para que possam interagir com a tecnologia de forma ativa e reflexiva.

Assim, a tecnologia não deve ser vista como inimiga da educação, mas sua apropriação crítica é essencial para um aprendizado libertador. Se o mercado disputa a mente das crianças por meio do entretenimento e da publicidade lucrativa, a escola precisa disputar essa atenção por meio do pensamento crítico e do despertar para o conhecimento. Somente assim será possível

transformar a curiosidade infantil em um motor para a emancipação, e não em um instrumento de ilusão à falsa utopia.

Referências

Antônio Zuin & Roseli Rodrigues de Mello (04 Apr 2024): Educating with Paulo Freire: Teaching and learning on the digital culture, **Educational Philosophy and Theory**, DOI: 10.1080/00131857.2024.2336025, disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2336025>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2022.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2023.

UOL. "Estude pra ser pobre": crianças desdenham da escola e dizem lucrar na web. UOL Economia, São Paulo, 9 jan. 2025. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2025/01/09/r-100-mil-por-mes-menores-trabalham-irregularmente-com-marketing-digital.htm>. Acesso em: 7 fev. 2025.

Posfácio

ENTRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Encerrar estas páginas não é concluir um assunto, mas abrir novas portas para reflexão. As histórias, experiências e reflexões reunidas aqui são testemunhos de que a educação, a escuta e o diálogo verdadeiro não são meras ferramentas de trabalho: são pontes que ligam pessoas, ideias e futuros possíveis.

Cada encontro, cada relato e cada desafio narrado ao longo desta coletânea revelam que o processo educativo é vivo, mutável e profundamente humano. Ele exige coragem para reconhecer limites, sensibilidade para acolher diferenças e determinação para transformar obstáculos em oportunidades de crescimento.

Mais do que registrar práticas ou relatar situações, este livro convida à construção de uma consciência coletiva — aquela que entende que educar é também aprender, e que todo ato de cuidado, por menor que pareça, tem potencial de mudar histórias inteiras.

Que esta obra sirva como inspiração para que docentes, estudantes, famílias e todos os que caminham pelo universo educacional encontrem novas formas de se conectar, compreender e agir. Porque, no fim, não é apenas sobre resultados ou notas, é sobre vidas que se encontram e se transformam no espaço compartilhado do aprender.

Este livro convida você a revisitar a obra e o pensamento de Paulo Freire, reconhecendo sua atualidade para os desafios da educação brasileira. Ao retomar conceitos como diálogo, leitura do mundo e conscientização, buscamos iluminar caminhos para práticas pedagógicas mais críticas e transformadoras. A cada página, evidencia-se que os fundamentos freirianos permanecem vivos, fecundos e indispensáveis. Mais do que teoria, trata-se de um chamado à ação educativa comprometida com a democracia e a emancipação. Uma leitura necessária para quem acredita na educação como prática de liberdade.



ISBN 978-65-265-2376-6

