

Alfabetização sob a perspectiva de Paulo Freire

Literacy under the perspective of Paulo Freire

La alfabetización bajo la perspectiva de Paulo Freire

Recebido: 20/12/2020 | Revisado: 27/12/2020 | Aceito: 31/12/2020 | Publicado: 04/01/2021

Pollyana Pereira Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5278-5837>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: ppfernandes@uneb.br

Kleonara Santos Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1626-2294>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: ksoliveira@uneb.br

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7715-0918>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: amatta@uneb.br

Resumo

Com este ensaio teórico objetivou-se discutir acerca do processo de alfabetização a partir da concepção de educação libertadora do reconhecido educador Paulo Freire, com vista a elucidar o importante papel da escola para a formação do sujeito consciente, uma vez que, segundo a sua concepção, alfabetização e consciência não se separam. Trata-se de estudo no formato de ensaio teórico. A alfabetização merece destaque, por ser o campo inicial do trabalho de Freire, e ainda, por ser um tema que instiga diversas reflexões no Brasil, um país com alto número de jovens e adultos analfabetos. Neste sentido, ações direcionadas para a alfabetização desses jovens e adultos, mais que uma questão social e política é histórica e cultural. A relevância e atualidade da filosofia de Paulo Freire faz-se presente em todos os níveis de ensino desde a sua concepção, de modo que ao longo do texto alguns termos foram aprimorados, assim como dados de pesquisas citados foram atualizados.

Palavras-chave: Alfabetização; Jovens e adultos; Educação escolar.

Abstract

This theoretical essay aimed to discuss the literacy process based on the concept of liberating education of the renowned educator Paulo Freire, with a view to elucidating the important role of the school in the formation of the conscious subject, since, according to his conception, literacy and awareness are not separate. This is a study in the form of a theoretical essay. Literacy deserves to be highlighted, as it is the initial field of Freire's work, and also, because it is a theme that instigates several reflections in Brazil, a country with a high number of illiterate youth and adults. In this sense, actions aimed at the literacy of these young people and adults, more than a social and political issue, are historical and cultural. The relevance and timeliness of Paulo Freire's philosophy has been present at all levels of education since its inception, so that throughout the text some terms have been improved, as well as research data cited have been updated.

Keywords: Literacy; Youth and adults; Schooling.

Resumen

Este ensayo teórico tuvo como objetivo discutir el proceso de alfabetización a partir del concepto de educación liberadora del reconocido educador Paulo Freire, con miras a dilucidar el importante papel de la escuela en la formación del sujeto consciente, ya que, según su concepción, la alfabetización y la conciencia no están separadas. Este es un estudio en forma de ensayo teórico. La alfabetización merece ser destacada, ya que es el campo inicial del trabajo de Freire, y también, porque es un tema que instiga varias reflexiones en Brasil, un país con un alto número de jóvenes y adultos analfabetos. En este sentido, las acciones dirigidas a la alfabetización de estos jóvenes y adultos, más que una cuestión social y política, son históricas y culturales. La pertinencia y actualidad de la filosofía de Paulo Freire ha estado presente en todos los niveles de la educación desde sus inicios, por lo que a lo largo del texto se han mejorado algunos términos, así como se han actualizado los datos de investigación citados.

Palabras clave: Alfabetización; Jóvenes y adultos; Enseñanza.

1. Introdução

O grande educador brasileiro Paulo Freire, em seu trabalho com alfabetização de jovens e adultos, na década de 1960, rompeu com as concepções tradicionais de ensino e seus métodos, uma vez que destes emergiam a ideia de que o professor era

o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor, além disso, o processo de alfabetização dava-se de modo descontextualizado e irreflexivo. Para Freire, os jovens e adultos analfabetos eram produtores de conhecimento, portanto de cultura, e o processo de alfabetização deveria partir das experiências vivenciadas por eles. Essa nova perspectiva de ensino apresentada por Freire valorizou os sujeitos e os conhecimentos que construíam para além da escola, ensinando-nos que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1985, p.24). Em sua proposta de ensino, o educando deve estar no centro do processo de aprendizagem.

A proposta de alfabetização de adultos criada por Freire inspira os educadores e educadoras até os dias atuais. A sua compreensão inovadora acerca das questões educacionais brasileiras ajudou a sociedade a interpretar o analfabetismo que acomete mais de 11 milhões de jovens e adultos brasileiros como um produto de estruturas sociais desiguais e, por isso, efeito e não causa da pobreza. Nessa perspectiva, a educação tem *a priori* o dever de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herdada da sociedade que oprime e manipula.

Diante do exposto, surgiu a necessidade de aprofundar a discussão sobre a alfabetização a partir da perspectiva freiriana. Assim, este é um ensaio teórico, de natureza qualitativa, "que respeita e valoriza a subjetividade, como fonte de informação válida" (Mussi *et al.*, 2019, p. 426). O objetivo principal é discutir acerca do processo de alfabetização a partir da concepção de educação libertadora apresentada pelo educador Paulo Freire, evidenciando o importante papel da escola para a formação do sujeito consciente, uma vez que, segundo a sua concepção, alfabetização e consciência não se separam.

Apesar da escola ter imbricado em sua estrutura a função social de formar sujeitos para o exercício da cidadania, para a criticidade e política, sabe-se que a exclusão social e as desigualdades invadem os seus muros, portanto, discutir o acesso, a permanência, a qualidade e a democratização da educação no processo de alfabetização de jovens e adultos, é, sobretudo, um caminho para a resistência.

2. Educação, Homem e Trabalho

A aprendizagem, enquanto elemento do processo de educação não formal, é condição vital das relações humanas, em sua trajetória evolutiva. "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender" (Parcelso *apud* Mészáros, 2005, p. 47). No que se refere à educação formal ou escolar, a aprendizagem e desenvolvimento humano ocorre com mediação dos sujeitos envolvidos na ação, ao que chamamos de "aprendizado sistematizado" (Vigotski, 2007, p. 95), de modo que o meio social é imprescindível neste contexto, pois "o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (Vigotski, 2007, p. 94). Portanto, a aprendizagem inicia-se a partir da interação da criança com o meio social, o que chamamos de "aprendizado não sistematizado" (Vigotski, 2007, p. 95) e, posteriormente, o aprendizado sistematizado, ambos decorrentes da interação do ambiente social com os fatores biológicos.

A compreensão da aprendizagem como fator inerente à existência humana condiz com o diálogo sobre a condição e concepção do homem que, de acordo com Freire (2005, p.83), é um ser consciente e inacabado por natureza neste processo histórico.

Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2005, p. 83).

Dessa forma, pensar educação implica considerar a inconclusão característica do ser humano, que consciente disso faz-se um ser histórico. E, assim, a educação torna-se um ato permanente, inserção traduzindo-se em intervenção no mundo, revelando a sua consciência. De acordo com Freire (1997), em última entrevista concedida à TV PUC de São Paulo, entre as

características do ser humano estão as capacidades de adaptação ao mundo e inserção no mundo. O autor explica que “na adaptação, há uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, às condições sociais, geográficas, climáticas entre outras” (Freire, 1997). Em relação à inserção, Freire (1997) diz que “o que há, é a tomada de decisão, no sentido da intervenção no mundo”. Assim, adaptação e inserção possuem diferentes conceitos, porém inter-relacionados. Sobre a adaptação, Saviani apresenta também uma reflexão, na qual aborda a necessidade que o homem tem de agir sobre a natureza.

Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E este ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana. (Saviani, 2005, p. 225)

As definições apresentadas por Freire e Saviani se complementam, uma vez que o homem possui tanto a necessidade de adaptar-se à natureza, quanto de agir sobre esta. O homem, cuja essência é social e histórica e, por isso, inacabado, evoluindo a partir da sua relação com o mundo, tem no trabalho a mola propulsora dessa evolução. Assim, constrói sua história a partir do trabalho, de modo que “a mediação entre ele e o mundo é a atividade material” (Gadotti, 2006, p. 20). A partir da dinâmica que movimenta as ideias, na medida em que o pensamento evolui e o amadurecimento de uma ideia contradiz a concepção anterior, o homem está construindo sua história, se fazendo gente. É essa dinâmica que tem na contradição a condição para o desenvolvimento humano, a essência da educação, de acordo com Gadotti (2006) que dialoga sobre a concepção dialética da educação.

Diversas são as concepções sobre a Dialética ao longo da história, seu surgimento data de sete séculos antes de Cristo. Lao Tse é considerado o “autor” da dialética por tê-la incorporado à sua doutrina, na qual a contradição fazia-se essencial. Considerada a arte do diálogo na Grécia Antiga, a dialética, como afirma Gadotti (2006, p. 15), consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese).

Embora Sócrates tenha sido considerado o maior dialético da Grécia, outros filósofos como Zenão de Eléia, Heráclito de Éfeso, Parmênides de Eléia, Platão, Aristóteles, Hegel, entre outros, trouxeram contribuições que definiram o que hoje conhecemos da dialética, de acordo com Gadotti (2006, p. 15-19). Através de Hegel, temos a dialética, novamente, no centro da filosofia. Segundo a teoria de Hegel, a dialética se dá a partir dos conflitos e nesse processo a história se constrói a partir de superações e o pensamento se transforma a todo instante. “Mas, é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um *status* filosófico o materialismo dialético e científico o materialismo histórico” (Gadotti, 2006, p. 19). A dialética, nesse sentido, parte do princípio de que tudo está em movimento, em constante transformação, tendo na contradição das coisas o elemento essencial da estruturação do conhecimento.

Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista: “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a *ciência das leis gerais do movimento*, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. (Gadotti, 2006, p. 19)

Para Marx, a relação homem *versus* sociedade, e todos os elementos que a compõem, são determinantes na construção da consciência social. O mundo assume a forma que o homem define, cuja consciência é traduzida em tudo o que presenciamos, na realidade em que vivemos, nunca estática, sempre em movimento. Assim, o movimento regido pela contradição propicia a evolução do mundo, refletindo a lógica dialética, que não ocorre isoladamente, ao contrário coexiste numa totalidade estruturada (Gadotti, 2006, p. 28).

À medida que o pensamento se materializa, traduzindo-se na sociedade dialeticamente construída, constrói-se também a consciência do mundo, que é a história. Em “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2005, p. 17), no prefácio da obra, Ernani Maria Fiori diz: “o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho”. Enquanto autor da sua história, o homem é capaz de conscientizar-se da responsabilidade que possui sobre as condições da sua existência, pois a partir deste olhar crítico lançado sobre si mesmo, a tendência é evoluir através do trabalho, numa construção incessante e, por isso mesmo, evolução. Porém, existe a possibilidade do contrário, da não conscientização, no sentido mais crítico e problematizador da palavra, pois concordando com Freire (2005, p. 85), para que o movimento evolutivo ocorra autenticamente é necessário que a situação em que se encontra este homem seja compreendida por ele como um desafio a ser superado e não como condição determinada e intransponível. Temos aí, dois cenários, um viabilizado pela educação problematizadora e o último reforçado pela educação bancária, ambos amplamente discutidos por Paulo Freire.

Ainda sobre a relação homem e trabalho, Gadotti (2006, p. 46) diz que “é pelo trabalho que o homem se descobre como ser de práxis, ser individual e coletivo (unidade de contrários)”. Sobre o conceito de práxis, temos em Freire (2005, p. 42) “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Ao refletirmos sobre os homens como seres de práxis e sua inserção no mundo para transformá-lo, por meio do trabalho, faz-se necessário um breve diálogo acerca das relações intrínsecas nesta concepção. A práxis expressa, justamente, a unidade intrínseca de duas dimensões distintas, mas complementares no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação de transformar (Frigotto, 1997 *apud* Silva; Leite, 2019). Podemos destacar, na estrutura de uma sociedade, as relações de produção como importantes variáveis no desdobramento econômico daquele lugar. Assim, ao pesquisarmos sobre um determinado contexto, podemos ter acesso a dados capazes de auxiliar na compreensão da relação homem *versus* trabalho ali desenvolvida, como também a consciência daquele povo sobre sua história.

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida refletem muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, tanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (Marx *apud* Gadotti, 2006, p. 46).

Os modos de produção material são, portanto, condição *sine qua non* na edificação da estrutura social e reflexo da consciência dos sujeitos envolvidos, dos homens como seres de práxis. As relações humanas, em se tratando de relações de classes, fortemente definidas nesta sociedade, configuram-se no complexo de antagonismos que hoje vivenciamos e fazendo-nos compreender a educação, como vem sendo praticada ao longo da história. Freire (2005), na obra “Pedagogia do Oprimido”, tem na relação (contradição) opressores e oprimidos a causa que move a luta em busca da libertação dos homens, por meio da educação. Esta libertação é resultado da luta dos oprimidos, que conscientizados da sua condição, no exercício da reflexão e ação engajam-se na revolução para a superação das adversidades sociais impostas. Aqui destacamos novamente a razão pela qual os homens se tornam seres de práxis. É nesse sentido que Freire defende a educação como um ato político, sem esta característica não pode haver educação no sentido real da palavra.

A educação problematizadora e libertadora que Paulo Freire defende vai de encontro à “concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 2005, p. 66), na qual o educando é comparado a um depósito de informações, um mero receptor. Uma educação cuja prática sobrevive à sombra da colonização que construiu uma sociedade conduzida pela cultura do silêncio, na qual o educador está para o educando, assim como o opressor para o oprimido. Para superar esta contradição é necessário transcender a mera transmissão de informações baseada no currículo formal, propor debates, incentivar o diálogo, de modo que os educandos possam relacionar os conteúdos ao contexto no qual estão inseridos. Temos, então, a dialogicidade como fator essencial na superação da educação bancária. Na prática do diálogo há uma inquietação em busca da verdade, quando o educador desafia o educando, instiga-o a refletir e, conseqüentemente, a agir, como numa relação simbiótica, a reflexão e a ação são indissociáveis.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, a humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 2007b, p. 115).

Na práxis pedagógica, ao se estabelecer um diálogo entre educadores e educandos, ambas as partes aprendem e ensinam mutuamente e, por isso mesmo, ensino-aprendizagem, cuja realização torna-se mais significativa quando há respeito à diversidade e ao direito de expressão dos sujeitos. O diálogo, então, é parte importante do processo educacional como prática de liberdade, que é o oposto da prática da dominação. Esta última nega ao sujeito a sua condição de cidadão pleno de direitos e deveres, reforçando a concepção do homem oprimido ao negar-lhe o mundo enquanto reflexo da sua consciência, concordando com o que diz Freire (2005, p. 81). Nesse sentido, o diálogo é elemento mediador, atua na formação e transformação de conhecimentos e, assim, o ensino-aprendizagem realiza-se continuamente, sem divisões, sem fragmentos, dentro ou fora do ambiente escolar e por isso é dialético, portanto, histórico.

De acordo com Vigotski (2007, p. 80), o desenvolvimento da criança ocorre de forma desigual. Segundo o autor, as funções, metamorfose ou transformação cognitivas operam com influência dos fatores internos e externos associados aos processos adaptativos, a fim de que a criança supere as dificuldades próprias de cada fase. Tal desenvolvimento é considerado um processo dialético complexo. Para compreendermos melhor como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem escolar na criança, Vigotski aborda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p. 97).

O nível de desenvolvimento real consiste nas atividades que a criança consegue realizar sem colaboração, são atividades resultantes de “ciclos de desenvolvimento já *completados*” (Vigotski, 2007, p. 96). Partindo deste nível, a educação formal tem a função de intervir na ZDP da criança através da mediação do educador ou de outras crianças envolvidas no processo. Assim, a resolução de problemas que antes não era possível à criança, sem colaboração, levando-se em conta as funções mentais até então desenvolvidas, torna-se possível, com auxílio do educador ou de outras crianças, a partir de atividades que promovam o desenvolvimento de capacidades que pertencem às funções mentais em processo de amadurecimento.

O diálogo exerce função colaborativa, sendo uma forma de intervir na ZDP. Além de atuar na ZDP, ao assumir uma postura crítica e dialógica, o educador pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de dialogarem com o seu contexto, de forma crítica e consciente. No entanto, a educação formal com seus padrões rígidos, cronogramas pouco flexíveis e

avaliações superficiais e reducionistas, impossibilita os educadores de exercerem sua função plenamente no que diz respeito ao incentivo à criatividade, criticidade e autonomia do educando no ambiente escolar. Giroux diz que

[...] existe a necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e críticos. (Giroux, 1997, p. 158)

O incentivo e trabalho por uma educação escolar de qualidade contribuirá significativamente para a superação da educação bancária, conteudista, em que a formação docente também seja prioridade. E esse é o exercício da práxis revolucionária que envolve todos os sujeitos engajados no processo da educação formal. Ao trilhar este caminho, certamente, haverá transformação da estrutura educacional, da organização social e, conseqüentemente, a transformação do mundo que, para Saviani (2019), trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento que afeta a todas as pessoas. Se eleita como o eixo do projeto de desenvolvimento no contexto social, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos os problemas relacionados aos outros setores da sociedade.

Compreender a educação escolar como fator determinante no processo de desenvolvimento do país, significa investir na formação docente e nas suas condições de trabalho. Nesta perspectiva, a “*reeducação dos educadores* torna-se expressão de uma concepção de mundo, de uma nova antropologia, cujo fundamento é o trabalho de transformação de mundo” (Gadotti, 2006, p. 45). Ainda sobre o papel do educador no contexto da mudança a partir da práxis revolucionária, Freire diz:

A meu ver, uma das tarefas mais importantes para um governo revolucionário ou um governo progressista – porque não quero deixar fora dessa reflexão os povos que não tiveram uma revolução, como o meu – para educadores e políticos, é pensar seriamente sobre a formação dos educadores e educadoras. Mas entendendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa. (Freire, 2003, p. 207)

A dicotomia teoria e a prática não é possível na educação libertadora, quando educadores e educandos engajam-se pela transformação da sociedade. Giroux (1997, p. 161) diz que “nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos”. Assumem grande responsabilidade, para com os outros e consigo mesmos, aqueles que optam por atuar profissionalmente na educação. Educar implica em auxiliar o educando a compreender o processo de ensino-aprendizagem enquanto ação e reflexão na e para a vida. Por isso, é permanente.

Para que esta educação seja permanente de fato, são necessários investimentos também contínuos. Pesquisa, extensão, formação continuada, tempo, estudo, políticas públicas e incentivos financeiros são investimentos que, uma vez direcionados à educação, convergem para a qualidade do ensino-aprendizagem que almejamos e necessitamos no Brasil. Um dos princípios da Constituição Federal de 1988 é a “melhoria da qualidade do ensino” (CF/88, Art. 214, Inciso III). De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 20 prevê:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio [2014-2024] (Brasil, 2014).

Para além dos números, importa o investimento real na educação. Não menos salutar é o questionamento por parte dos

cidadãos sobre as ações governamentais e os resultados gerados. Identificar as causas dos problemas, agir e questionar sobre para resolvê-los viabiliza a concretização das melhorias necessárias e, por consequência, o exercício da práxis.

3. Alfabetização: Reflexão e Ação

Transgredir a polarização opressores e oprimidos, na prática da educação problematizadora de Freire, implica em luta de classes e envolve aspectos políticos, sociais e culturais, os quais, historicamente desenvolvem-se sob o domínio da classe opressora, em detrimento dos interesses dos oprimidos. “O dominante precisa inculcar no dominado uma atitude negativa em relação a sua própria cultura” (Freire, 1990, p. 130). A proposta de alfabetização freiriana que, sendo crítica, questiona a estrutura social e as relações de poder em que estão imersos educadores e educandos, convida à reflexão e ação dos homens, como seres de práxis. A luta pela liberdade inspirada por Freire desenvolve-se baseada nesta função política do processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização freiriana, no sentido de devolver nos sujeitos a compreensão do seu direito de construir sua história, é um movimento que se desenvolve a partir da desconstrução da própria história e da ideologia imposta, ou seja, da descolonização do pensamento. Na concepção de Freire (1990, p. 24), só na luta pela liberdade se constrói este novo contexto. Nessa tomada de consciência que permite visualizar os limites e possibilidades ocorre, então, o processo de uma prática docente pautada na ação-reflexão-ação, e é esta que nos capacita a entender e evidenciar a importância de uma ação concreta, cultural, política e social, e portanto, o enfrentamento das contradições existentes (FREIRE, 2016). A reflexão-ação é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e, portanto, da ação.

Os processos de alfabetização que se preocupam com a emancipação dos seus educandos investem, portanto, na prática da reflexão de modo consciente e crítico, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais viáveis e dignas aos sujeitos envolvidos. Assim, as relações lineares e exploratórias não se identificam. Nessa perspectiva sociopolítica da educação emancipatória fortalece-se o processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de contribuir para a formação para a autonomia, pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2015).

A educação formal deve ser exercida e vivenciada como o exercício pleno da democracia, a partir da qual o homem possa participar criticamente da sua história, pois “à medida que os processos de colonização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância.” (Mannheim *apud* Freire, 2007, p. 110). A consciência da sua condição de oprimido, inclusive dos educadores, é o ponto de partida do processo de libertação. Ainda que corram riscos, como afirma Freire (1990, p. 114), é necessário que os educadores estejam conscientes e comprometidos com o seu papel na educação. A intervenção no mundo, por meio da educação, se dará a partir das condições reais em que se encontram os sujeitos. O caráter histórico do conhecimento, aqui, remete-nos à concepção dialética da educação.

Isso significa que é na experiência social da história que nós, como seres humanos, criamos um novo conhecimento. Se o conhecimento pode ser superado, se o conhecimento de ontem não faz necessariamente sentido hoje, então eu preciso de outro conhecimento. Isso significa que o conhecimento tem *historicidade*. Isto é, o conhecimento nunca é estático. Está sempre em processo. (Freire, 2003, p. 187).

Então, o conhecimento dialeticamente construído, enquanto instrumento de transformação, conscientização e superação das contradições contrapõe-se à concepção bancária da educação em que, diz Freire (2005, p.66), “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los a arquivá-los”. Em contraponto, a concepção problematizadora e libertadora de Freire propõe o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, partindo de uma reflexão

crítica, teremos como consequência uma ação crítica, conforme Freire (2007b, p. 114). Temos, então, articulação entre a teoria e a prática, o que caracteriza o sujeito como ser de práxis na educação contextualizada.

4. Alfabetização de Adultos

Inerente à educação, enquanto direito humano, está o direito ao sonho, à liberdade, à esperança e à consciência dos direitos e deveres comuns aos sujeitos plenos de sua cidadania.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

[...]

Ao estabelecermos como prioridade de atendimento do direito à educação os **grupos sociais mais vulneráveis**, devemos incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro na chamada idade própria; depois na idade adulta. (Gadotti, 2009, p. 17-18).

Partindo deste entendimento, a alfabetização de adultos freiriana, para além do método e da técnica, tem como um de seus princípios a necessidade de compreensão dos seres humanos e do mundo. De acordo com Freire (2007a, p. 52), é possível identificar por meio dos métodos, recursos e textos utilizados pelo educador e na sua relação com os educandos, qual a sua filosofia sobre o trabalho que desenvolve e a sua opção política, explícita ou disfarçada. Por isso, a educação não é neutra. Então, os educadores, especialmente os que se dedicam aos anos iniciais da EJA, porque é este nosso objeto de estudo, não poderão ser compreendidos ou ter sua prática interpretada sob a condição, na realidade inexistente, de neutralidade.

Freire destaca, ainda, a necessidade de que os sujeitos, enquanto educandos, estejam conscientes da sua condição de oprimidos, independentemente de serem analfabetos ou não, pois “somente na medida em que aos envolvidos se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda” (Freire, 2007a, p. 23). Portanto, o analfabetismo é consequência da opressão imposta pela classe dominante, “não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político” (Freire, 2007a, p. 18). A ação emancipadora da educação, especialmente aquela voltada para adultos, se faz na medida em que os educandos tomam consciência do seu papel de cidadãos.

De acordo com a publicação Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, cuja pesquisa foi realizada entre os anos de 2016 e 2020:

Na população de 25 anos ou mais de idade da Região Nordeste, 49,1% não tinham instrução ou possuíam fundamental incompleto, e apenas 12,1% tinham superior completo. Na Região Sudeste, em 2019, a proporção de pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto foi de 32,5%, enquanto a proporção de pessoas com nível superior foi de 20,5%. A proporção de pessoas de cor ou raça branca de 25 anos ou mais com nível superior era de 24,9%, enquanto aquelas de cor ou raça preta ou parda registravam 11,0%. Nota-se também que as mulheres apresentaram uma distribuição por nível de instrução superior à dos homens. Outro indicador para mensuração da instrução da população adulta, em um de seus aspectos mais básicos, é a taxa de analfabetismo. O PNE estabelece em sua meta 9 o objetivo de erradicar o analfabetismo na população com 15 anos ou mais até 2015. Em 2019, segundo a PNAD Contínua, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era de 6,6%, representando uma queda de 0,6 ponto percentual em relação ao dado verificado em 2016 (7,2%). (IBGE, 2020, p. 99)

Ainda, segundo o IBGE (2020, p. 96-97), a melhoria dos níveis de estudo da população acima de 25 anos de idade é resultado das políticas públicas implementadas nos últimos anos e da expansão de redes de ensino no Brasil, cuja oferta era bastante restrita nos anos 1950, 1960 e 1970. Além disso, devemos considerar a morte de pessoas com idade superior a 65 anos

e menor grau de instrução, assim como o ingresso de pessoas dessa faixa etária mais instruídas nos índices das pesquisas do IBGE, que aponta

em 2019, entre as pessoas de 65 anos ou mais de idade, 69,6% não possuíam nível fundamental completo. A proporção cai gradualmente conforme se analisam os grupos de idade mais novos, até atingir 15,8% entre as pessoas de 25 a 34 anos. (IBGE, 2020, p. 96)

Os dados revelam uma melhoria considerável nos níveis de ensino, porém ainda é importante que se crie mais alternativas no sentido de reduzir os percentuais apresentados na publicação do IBGE (2020, p. 98), em relação a outros países, especificamente no que se refere ao nível superior de ensino, enquanto reflexo do acesso e permanência aos níveis de ensino anteriores.

Nesse sentido, Gadotti destaca a necessidade de maior atenção e investimento em políticas públicas voltadas para a educação de adultos:

muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. (Gadotti, 2009, p. 15)

O nível de desenvolvimento de um país é, necessariamente, reflexo do nível de prioridade da educação ali desenvolvida, quanto o governo investe na área, por meio de políticas públicas, formação de professores, recursos didáticos, estrutura física, entre outros. Tais investimentos, uma vez aplicados corretamente, oportunizam àqueles que necessitam da educação pública, participarem do desenvolvimento do país ativamente.

5. Paulo Freire: Além do “Método” de Alfabetização

A alfabetização, para além do domínio das técnicas de ler e escrever e do conhecimento da psicologia da aprendizagem, “é o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente”, de acordo com Freire (2007b, p. 119). Ler criticamente o mundo e a palavra abarca os objetivos da proposta didática de alfabetização criada por Paulo Freire, no começo dos anos 60, que repercutiu em todo o Brasil, provocando o exílio do seu idealizador. Uma alfabetização crítica, desenvolvida sob a ótica do povo e capaz de despertar, em educandos e educadores, a consciência da sua condição de oprimidos, numa época em que a ditadura militar predominava no país, seria uma ameaça.

Paulo Freire deixou um legado cujos princípios, construídos em situações reais e concretas, são referenciais que direcionam a prática docente de educadores em todo o mundo. Sua proposta de alfabetização, sempre atual, é largamente utilizada não só neste nível de ensino, tendo em vista a sua flexibilidade, mas em todos os níveis e modalidades da educação. Compreendemos que, devido ao contexto que hoje vivenciamos, diferentemente daquele em que Freire iniciou seu trabalho de alfabetização na década de 60, algumas inserções fizeram-se necessárias à estrutura original concebida, resultado da evolução da própria dinâmica educacional, mas preservando a essência da educação libertadora por meio da conscientização. Pensamos que é importante o conhecimento acerca da estrutura original da proposta que à época foi chamada de método, que será apresentada aqui. Em seguida, explicaremos quais foram as mudanças que ocorreram, de acordo com o Instituto Paulo Freire (IPF)¹.

¹ Durante visita realizada ao Instituto Paulo Freire (IPF), em 15 de julho de 2010, os coautores Alfredo Matta e Pollyana Fernandes tiveram a oportunidade de apresentar a proposta de modelagem computacional, como parte integrante e resultado da presente pesquisa, aos colaboradores deste Instituto: Geraldo Rocha, Gustavo Sales, Jaciara de Sá Carvalho e Sonia Couto Souza Feitosa. Nesta ocasião, a colaboradora Sônia Couto Souza Feitosa e o diretor do IPF Moacir Gadotti citaram algumas alterações implementadas na Proposta Paulo Freire, especificamente na última fase, visando o seu desenvolvimento no contexto da sociedade contemporânea.

Paulo Freire desenvolveu sua proposta de alfabetização pautada em cinco fases. A fase inicial trata do Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará que “é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida” (Freire, 2007b, p. 120). A pesquisa é realizada através de entrevistas, nas quais serão identificados os vocábulos, palavras e expressões que fazem parte das experiências dos grupos. Nesta fase, o educador pode constatar, ainda que estejam implícitos, aspectos culturais, políticos, estéticos entre outros. Então, ao final desta etapa, todo o material pesquisado é analisado, o que possibilita a escolha das palavras geradoras na etapa seguinte.

A segunda fase, de acordo com Freire (2007b, p. 121) é constituída pela escolha das palavras geradoras, selecionadas no universo vocabular pesquisado, de acordo com os seguintes critérios: a) riqueza fonêmica; b) dificuldades fonéticas (das menores às maiores dificuldades); c) teor pragmático das palavras. As palavras geradoras, que reúnem estes critérios, direcionam os temas geradores do processo. Temos, então, nesta fase, a partir das palavras geradoras, a tradução do contexto social em que estão inseridos os educandos.

Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar é o que define a terceira fase, na qual as palavras geradoras podem representar tanto uma situação quanto parte ou elemento de alguma situação problema. “São situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador” (Freire, 2007b, p. 122). Assim, à medida que se alfabetizam, a conscientização acontece progressivamente.

A quarta fase traz as fichas de cultura. Consiste na elaboração de fichas roteiro que buscam retratar situações em gravuras da cultura e natureza daquele lugar. Sobre esta fase, Freire (2007b, p. 132-151) descreve dez situações que vão desde a relação do homem com o mundo até a síntese do processo nos círculos de cultura. Para Freire (2007b, p. 122), as “fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores”. Portanto, são ideias bastante flexíveis, que nos permite criar e recriar, possibilitando a inserção da proposta freiriana às mais variadas situações.

A quinta fase corresponde à leitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Esta fase tem início a partir da última ficha apresentada na etapa anterior. Inicia-se o debate acerca da primeira palavra geradora apresentada ao grupo. O coordenador do grupo apresenta a gravura que representa a palavra, após discussão separa-se as sílabas. A partir das sílabas, o coordenador apresenta as famílias fonêmicas. Reconhecimento das vogais. Formação de palavras. Nesta fase, já existe a prática do debate entre os integrantes do círculo de cultura, o que possibilita ao coordenador do grupo a identificação dos momentos em que deve avançar no trabalho das palavras geradoras. Inicia-se, então, a prática da escrita e a discussão acerca das criações das palavras, a partir das famílias fonêmicas, bem como das frases, todas relacionadas a situações concretas do cotidiano dos educandos. Isto se deve ao fato de que a conscientização das condições em que estavam envolvidos deu-se na fase inicial do processo e, gradativamente, deu-se a apropriação da leitura e da escrita.

No que se refere à última fase, que apresenta ao educando as palavras geradoras separadas em sílabas para reconhecimento das vogais e das famílias fonêmicas e, a partir daí, a formação de palavras e construção de textos, houve algumas mudanças. De acordo com Feitosa e Gadotti (2010), o reconhecimento das vogais e famílias fonêmicas dá-se, atualmente, por meio de textos. Sendo assim, a problematização construída desde o início, vai se aprofundando até a última fase da proposta, em que é apresentada sob a forma textual, a partir do qual o educando, com ajuda do educador, irá reconhecer as palavras geradoras, as vogais e famílias fonêmicas que a constituem, a formação de outras palavras e frases, bem como a construção de textos. “Problematizar significa exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema” (Ramacciotti, 2010, p. 17). São situações desafiadoras que o educador lança aos educandos, incentivando assim a reflexão acerca do seu cotidiano e, gradativamente, aprendem a ler o mundo criticamente, o que pode ser apreciado nas discussões, nas ações e produções textuais.

Ao produzir textos das mais diferentes modalidades, o sujeito passa a criar, a escrever, a expressar suas emoções. Começa a fazer uso da linguagem escrita, exprimindo o que sente e entendendo a expressão escrita do outro. Reinventa, reescreve, redescobre-se. Percebe as consequências de todo este processo no seu dia-a-dia e no cotidiano das pessoas com as quais estabelece relações. Encontra o seu espaço de luta contra as diferenças. Passa a ler, relacionar fatos, acontecimentos, enfim, liberta-se. Usa a linguagem para fazer a sua própria “leitura de mundo” (Feitosa, 2011 p. 132).

A alfabetização, enquanto prática essencialmente política, desenvolvida de acordo com o ideário de Paulo Freire, transcende a ideia de um método simplesmente, pois se trata muito mais de uma “Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino” (Feitosa, 2011, p. 16), um instrumento de transformação. De acordo com Brandão (2008, p. 102), Paulo Freire “tem um afeto e a sua prática. Por isso fica difícil teorizar a seu respeito, sem viver a prática que é o sentido desse afeto”. E é também por isso que a compreensão sobre o que ele fez, disse e escreveu torna-se fácil, uma vez que sua teoria se envolve com a prática numa relação de cumplicidade, tendo em vista que estes dois elementos são indissociáveis no que se refere à concepção educacional freiriana.

Apresentamos uma sistematização da Proposta de Paulo Freire no quadro que se segue. Temos as etapas articuladas às suas definições, de acordo com a versão atualizada, resultado da evolução citada anteriormente.

Quadro 1. Proposta de Alfabetização Paulo Freire.

Etapas	Desenvolvimento
1ª - Levantamento do universo vocabular	O levantamento é realizado a partir de diálogos com o grupo e revelam situações, vocábulos e falares típicos da comunidade, carregados de emoções, experiências e relações estabelecidas naquele contexto. A imersão no universo dos sujeitos aprendizes, proposta por Freire, possibilita ao educador um trabalho pertinente à realidade dos educandos. A contextualização dos conteúdos, aliada à provocação sobre os fatos daquela comunidade são condições fundamentais na educação problematizadora.
2ª - Seleção de palavras geradoras	A partir do levantamento do universo vocabular pesquisado, são selecionadas as palavras mais representativas da realidade estudada: as palavras geradoras. Essas palavras devem ser também as mais significativas, em termos socioculturais, para os educandos. Freire (2007b, p. 121) propõe os seguintes critérios nessa fase: a) Riqueza fonêmica; b) Dificuldades fonéticas; c) Teor pragmático das palavras.
3ª - Criação de situações existenciais	“Essas situações funcionam como desafios aos grupos” (FREIRE, 2007b, p. 122). Nesta fase, o educador conduz os debates a partir situações vivenciadas na comunidade: as situações existenciais ou situações-problema. Nos diálogos as palavras geradoras são essenciais, aprofundando para os temas geradores. Esta fase dá aos educandos uma dimensão do que é a sua comunidade, olhando de fora para dentro. Ele se distancia da sua realidade para analisá-la criticamente.

4ª - Fichas de cultura	As fichas de cultura dão subsídio ao educador para trabalhar o conceito de cultura e assuntos relacionados. As fichas de cultura trazem os aspectos mais relevantes da comunidade através de gravuras. Essas fichas, segundo Freire (2007b, p. 122) “devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir”. Isto porque o educador é livre para utilizar não só gravuras, como também outros recursos que julgue adequados ao contexto, ou que sejam mais acessíveis para se trabalhar. Apesar do conceito “método” largamente utilizado para denominar estas etapas, Freire deixa clara a flexibilidade do seu trabalho.
5ª - Leitura das fichas, apresentação e problematização de textos, identificação das palavras geradoras. Formação de novas palavras e frases. Construção de textos.	Partindo das especificidades do grupo e do desenvolvimento das etapas, o educador terá uma visão mais ampla para embasar o planejamento da fase final do processo. Será realizada a leitura das fichas. Logo após, serão apresentados textos relacionados às situações existenciais dos educandos. Nestes textos, poderão ser identificadas as palavras geradoras trabalhadas nas etapas anteriores. A partir daí, os educandos serão auxiliados na formação de novas palavras e, posteriormente, estarão realizando esta tarefa sozinhos. A construção de frases e textos significativos ocorrerá gradativamente, nesta fase.

Fonte: Autores.

De acordo com a proposta didática citadas no Quando 1, o autor propõe que a ação seja iniciada com base no contexto geral dos educandos, incentivando a participação ativa de cada sujeito envolvido desde o início das discussões. Com base neste diálogo, surgem as palavras geradoras, carregadas de significados. O educador conduz as discussões articuladas às palavras geradoras. Neste momento, os educandos são desafiados a refletirem de modo crítico sobre os contextos relatados e vivenciados. O material didático pode ser produzido pelo educador de modo que as contribuições dos educandos se façam presentes. Inicia-se, então, o momento em que os educandos são orientados a ler textos em suas diversas formas, identificar palavras, imagens significativas e, conseqüentemente, formação de novas palavras, frases, textos e demais formas de comunicação e representação escrita individual e coletiva. É possível identificar em todas as fases descritas a atuação ZDP (2007), o que reforça o caráter sócio construtivista do ideário de Freire e a sua articulação com Vigotski.

Compreender a filosofia de Freire e suas implicações, é condição primordial em um trabalho de alfabetização conexo com o diálogo desenvolvido neste ensaio. Freire tem sua práxis pedagógica, guiada pela concepção dialética da educação. “O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo” (Freire, 2003, p. 114). Isso torna clara a flexibilidade da proposta, não há rigidez nem imposição, de modo que o seu desenvolvimento seja capaz de abarcar os mais diversos aspectos do contexto dos educandos, tendo em vista a concepção de ser humano histórico e inconcluso por ele defendida. Assim, à medida que o educando participa e se sente representado nas mais diversas situações que proporcionam ensino-aprendizagem, toma a consciência crítica e autônoma do seu papel enquanto cidadão.

6. Conclusão

A escola tem um importante papel social para a formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos. Para Freire a alfabetização e a consciência não podem se separar, pois uma deve ser promotora da outra. A partir da concepção de educação como prática da liberdade, Paulo Freire nos convida a refletir acerca da perspectiva educacional crítica sobre a opressão real que vivem homens e mulheres no contexto social brasileiro.

A compreensão da pedagogia freiriana em sua dimensão prática, social e política, depende da lucidez e consciência que os sujeitos exercem a partir dos dispositivos educacionais que os confronta, e disso dependerá a sua compreensão acerca da ideia de liberdade. Esta somente adquire plena significação quando funde-se à luta concreta dos homens e mulheres para conquistar a liberdade que é de todos, mas que nem todos a possui.

Freire aponta a educação para a tomada de decisões, para a responsabilidade social e política. E, toda a divisão social, política e financeira que existe no Brasil entre a elite e o povo, é produto de circunstâncias históricas que devem ser transformadas, mas que somente o serão se as classes populares atingirem a consciência.

O Brasil, por ser um país que traz em seu bojo um número elevado de jovens e adultos analfabetos, com mais de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade, consideradas sem instrução, ou seja, totalmente analfabetas e 32% da população geral acima de 25 anos de idade que não concluiu o ensino médio (IBGE/PNAD, 2019), nos apresenta um cenário que deve ser questionado acerca das prioridades no que se refere às políticas públicas educacionais e sociais.

Compreendemos que, segundo Freire (2016), não há ação neutra, mas toda ação é política, e que por isso, os baixos investimentos na educação brasileira por parte do poder público, sinalizam um posicionamento político contrário à educação como prática da liberdade.

Assim, creditamos que este ensaio pode contribuir para a reflexão acerca da importância do pensamento de Freire frente à educação brasileira e incentivar a produção de trabalhos futuros, cuja perspectiva educacional seja referência e perpassa as diversas áreas do conhecimento.

Referências

- Brandão, C. R. (2008). *O que é método Paulo Freire*. Brasiliense.
- Brasil. (2014). Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_03/Constituicao_03_Compilado.htm.
- Feitosa, S. C. S. (2011). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. (2a ed.) Liber Livro.
- Freire, P. (2007a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2007b). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. (60a ed.), Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia*. (51a ed.), Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. Paulo Freire: última entrevista. São Paulo: TV PUC/SP, 1997. <https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>
- Freire, P., Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Vozes.
- Freire, P., Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. Cortez.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. Instituto Paulo Freire.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da ensino-aprendizagem*. Artmed.
- IBGE. (2020). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2020.
- Lombardi, J. C., Saviani, D. (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Autores Associados: Histered.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Mussi, R. F. F., Teixeira Mussi, L. M. P., Assunção, E. T. A. & Nunes, C. P. (2019b). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*, 7(2), 414-430.

Ramacciotti, A. S. (2010). A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line - uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (2020). A universidade é um lugar de todos e para todos? *Cenas Educacionais*, 3, e8365.

Silva, M. de F. G. da, & Leite, C. (2018). Percepções dos docentes sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias em Portugal e no Brasil. *Cenas Educacionais*, 1(2), 13-27.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.