

## ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

### O pensamento de Paulo Freire: possibilidades e problematizações

*Paulo Freire's thoughts: possibilities and problematizations*

Monica Maciel Vahl<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doutora em Educação/University of Canterbury (UC). Lincoln University, Lincoln, Selwyn District, Canterbury. E-mail: [monicamvahl@gmail.com](mailto:monicamvahl@gmail.com). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6800-1742>

**Palavras-chave:**

Paulo Freire; opressão; libertação; educação.

**RESUMO:** Paulo Freire é referência local e internacional em educação popular. Este artigo analisa sua obra, questionando inicialmente de que forma os termos opressão e libertação desenvolvidos por ele poderiam subsidiar reflexões e ações na contemporaneidade. Dialogando principalmente com a literatura acadêmica publicada em inglês, também são discutidas algumas críticas à Freire e seu engajamento com os conceitos de classe, gênero e raça. Por fim, a relação entre política e educação é explorada, indicando a importância da educação problematizadora na experiência do testemunho da diferença e no desenvolvimento das virtudes de abertura e humildade.

**Keywords:**

Paulo Freire; oppression; liberation; education.

**ABSTRACT:** Paulo Freire is a local and international reference in popular education. This article analyzes his work, initially questioning how the terms oppression and liberation developed by him could support contemporary reflections and actions. Dialoguing mainly with the academic literature published in English, some criticisms of Freire and his engagement with the concepts of class, gender and race are also discussed. Finally, the relationship between politics and education is explored, indicating the importance of problematizing education in the experience of witnessing difference and in developing the virtues of openness and humility.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de 2021 marca o centenário de nascimento de Paulo Freire. Já passaram mais de 40 anos desde a publicação da primeira edição da Pedagogia do Oprimido, seu livro mais divulgado e mais referenciado. Também já se passaram mais de 20 anos desde que Freire faleceu. No presente recente, a sua obra, que nunca passou sem críticas, recebe uma onda de desaprovação por uma parcela do público no Brasil. É comum encontrar pessoas a afirmarem que Freire, por meio da “doutrinação marxista”, implementou uma “luta de classes” nas escolas brasileiras (VIANA, 2015). Com o governo de Jair Bolsonaro, Freire se tornou alvo de ataques ainda mais frequentes e agressivos (BERMÚDEZ, 2019; PUTTI, 2020). Para

## As Epistemologias Freireanas

aqueles que conhecem o trabalho de Paulo Freire, é evidente que essas pessoas têm um conhecimento restrito, inadequado ou talvez intencionalmente distorcido dos escritos de Freire e sua prática.

Apesar dos ataques ou talvez por causa dos deles, a leitura da obra de Freire também passa por um momento de renovação, inclusive com a chamada e a publicação de diferentes simpósios e dossiês refletindo com e partir de Freire no centenário de seu aniversário sobre educação, cultura, resistência, práxis e utopia<sup>1</sup>. Isto não significa, contudo, que o trabalho de Freire esteja livre de fragilidades. Neste texto, dialogando principalmente com a literatura acadêmica publicada em inglês, reflito sobre a teoria da opressão e libertação de Paulo Freire bem como sobre algumas de suas críticas em termos de gênero e raça. Na sequência, exploro a partir de Freire, os temas da conscientização e libertação. Por fim, também faço algumas reflexões sobre as relações entre educação e política.

### OPRESSÃO SOB ESCRUTÍNIO

Ao longo dos anos, Freire construiu uma linguagem conceitual para compreender e criticar as formas de opressão (FREIRE, 2000, 2001, 2004, 2005, 2014, 2016a; 2016b). Para ele, todos têm o direito de se tornar mais plenamente humanos, de nomear o mundo e de agir no sentido de o transformar. A distorção desta vocação humana ontológica, por qualquer meio, leva à desumanização dos oprimidos, bem como dos opressores. Como Freire escreveu, “Eu não posso ser se os outros não o forem; sobretudo, eu não posso ser se eu proibir os outros de o serem” (FREIRE, 2000, p. 59). Em situações opressivas, as pessoas são transformadas em objetos, como coisas à espera de serem conquistadas e controladas. Por um lado, os opressores tendem a ter uma visão egoísta em que os seus privilégios são vistos como direitos inalienáveis. Por outro lado, os oprimidos caem frequentemente em um sentido fatalista da história, adaptando-se involuntariamente a uma situação de exploração.

Tal como salientado por Schugurensky (2011), a teoria da opressão de Freire tem sido criticada por intelectuais tanto da esquerda como da direita política por apresentar uma

---

<sup>1</sup> Dentre os dossiês e eventos realizados até o momento, destaco as publicações “Centenário Paulo Freire” (v. 23, n. 2) e “Paulo Freire: Andarilho del World” (v. 23, n. 1) da Revista Ideação e “Paulo Freire (1921-2021): 100 anos de história e esperança” (v. 16) da Revista Práxis Educativa, bem como os diálogos de “[100 Anos de Paulo Freire - Dos Tempos Fundantes à Contribuição Planetária](#)” e “[Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora](#)”. Internacionalmente, está em processo de publicação o “Special Issue Paulo Freire Centennial: Reinventing Freire for 2021” da revista Educational Philosophy and Theory (EPAT) e foi realizado o evento “[Paulo Freire – Celebrating 100yrs](#)”.

### As Epistemologias Freireanas

suposta explicação binária e excessivamente simplista da realidade. Freire foi também criticado por manter pretensões universais e oferecer exemplos abstratos, que não dariam apoio suficiente àqueles que lidam com situações particulares (WEILER, 1994, 1996). Além disso, na opinião de Jackson (1997, p. 464), Freire não teria dedicado “[...] concentração suficiente à diferença, às necessidades conflituosas dos grupos oprimidos ou à especificidade da vida e experiência das pessoas”<sup>2</sup>. Finalmente, Freire foi também questionado por ser demasiado vago e não afirmar claramente quem eram realmente os oprimidos (SCHUGURENSKY, 2011). A seguir, dentre as críticas ao trabalho de Freire, abordarei algumas que envolvem os conceitos de classe, gênero e raça.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2016) observou que foi duplamente criticado pela utilização do conceito de classe, inicialmente, nos seus primeiros anos de suas publicações, por alguns dos seus leitores marxistas, por não mencionar suficientemente a luta de classes, e novamente, nos seus últimos anos, por alguns pensadores pós-modernos, justamente por mencionar o conceito de classe. Esta mudança na percepção do uso de classe por Freire pode ser ligada a uma mudança social e política mais extensa em nível mundial. Ao longo da primeira metade do século XX, a luta de classes parecia ser a principal resposta para a criação de sociedades mais justas. Contudo, nas décadas seguintes, e especialmente após a queda do regime comunista na União Soviética na década de 1980, a questão de classe passou a ser considerada por alguns como uma mera invenção teórica (MÉSZÁROS, 2005).

Reconheço que a classe é um conceito problemático, mas descartar completamente a análise de classe como uma perspectiva desatualizada parece-me um erro. Entendo o termo classe, como Weis (2009), para designar um “organizador de experiências sociais”, ligado principalmente às condições econômicas, que ajuda a enquadrar, entre outras coisas, “os alimentos que comemos; se temos dentes ortodonticamente endireitados; [e] onde (e se) os nossos filhos vão à escola”<sup>3</sup> (WEIS, 2009, p. 415). Além disso, a classe está relacionada não apenas com os níveis de “rendimento” e as escolhas de “estilo de vida”, mas também com as “texturas do poder social”<sup>4</sup> que definem o controle das pessoas sobre as suas vidas e condições de trabalho (ZWEIG, 2012, p. 3).

---

<sup>2</sup> “[...] sufficient concentration to difference, to the conflicting needs of oppressed groups or the specificity of people’s lives and experience”.

<sup>3</sup> “organizer of social experiences”; “the foods we eat; whether we have orthodontically straightened teeth; [and] where (and if) our children go to school”.

<sup>4</sup> “income”; “lifestyle”; “textures of social power”.

### As Epistemologias Freireanas

Durante a década de 1970, Freire centrou a sua análise nas condições materiais de exploração de classe e nos efeitos da dominação na consciência dos economicamente oprimidos (FREIRE, 2005; 2013). Mais tarde, contudo, reconheceu que as questões relacionadas à distribuição de classe e riqueza, apesar de serem aspectos cruciais da dinâmica da opressão, não podiam ser tomadas como uma explicação completa das forças opressoras na sociedade (FREIRE, 2016). Na verdade, posicionou-se contra todas as formas de opressão, afirmando, por exemplo, que “os preconceitos de raça, classe ou sexo ofendem a essência da dignidade humana e constituem uma negação radical da democracia” (FREIRE, 2001, p. 41). Freire não conseguiu, contudo, desenvolver discussões aprofundadas sobre o gênero e a opressão racial (MAYO, 1999, MCLAREN e SILVA, 1993; ROBERTS, 2000). Da mesma forma, conforme Mayo (1999) salienta, apesar de ter publicado vários “livros de conversação” sobre educação, “Freire não se envolveu, numa publicação deste tipo, nem com uma mulher nem com uma pessoa de cor”<sup>5</sup> (MAYO, 1999, p. 116).

Muitos estudiosos têm apontado as limitações das ideias de Freire em relação às relações de gênero (BARBOSA, 2017; HOOKS, 1993; JACKSON, 1997; WEILER, 1994, 1996, 2001). Dentre as várias críticas destaco as seguintes: ter um “quadro de referência masculino”<sup>6</sup> (JACKSON, 1997, p. 163), e por apresentar um “paradigma falocêntrico”<sup>7</sup> (HOOKS, 1993, p. 148). Alguns dos seus textos, por exemplo, apresentam uma linguagem sexista que considera a perspectiva masculina como a universal e a feminina como a particular (BARBOSA, 2017, p. 40). Isto é especialmente verdade para as suas primeiras publicações, incluindo a sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*.

Contudo, as edições mais recentes da *Pedagogia do Oprimido* publicadas em inglês apresentam uma mudança na linguagem empregada, substituindo em alguns casos a palavra homens no plural ao se referir a seres humanos por homens e mulheres. De acordo com a editora, isso foi feito para acompanhar as mudanças recentes em “atitudes e crenças” e “para refletir a conexão entre a libertação e até mesmo a linguagem”<sup>8</sup> (Prefácio da editora, FREIRE, 2005, p. 9). Weiler explica que:

---

<sup>5</sup> “conversation books”; “Freire did not engage, in a publication of this kind, with either a woman or a person of colour”.

<sup>6</sup> “male frame of reference”.

<sup>7</sup> “phallogocentric paradigm”.

<sup>8</sup> “attitudes and beliefs”; “to reflect the connection between liberation and inclusive language”.

### As Epistemologias Freireanas

[...] a reescrita da linguagem de Freire muda sutilmente nossa compreensão da intenção de Freire e da recepção da Pedagogia do Oprimido na época, a forma como ela pode ter sido lida por mulheres e homens, como pode ter moldado os entendimentos e ações de homens e mulheres nos movimentos políticos nas décadas de setenta e oitenta (2001, pp. 78-79)<sup>9</sup>.

Pode-se argumentar, então, para a manutenção do texto original inalterado, a fim de preservar a Pedagogia do Oprimido como um documento histórico produzido durante a década de 1960 e publicado na década de 1970. Além disso, como o próprio Freire argumentou, “a incompletude do texto pode ser tão importante quanto a completude em um determinado momento histórico, pois é a incompletude que envolve o leitor em um processo de reinvenção contínua do texto em sua própria história e contexto cultural” (1997, p. 319).

Porém, mesmo nos últimos livros de Freire, ainda havia problemas relacionados ao reconhecimento das diferenças de gênero (BARBOSA, 2017). Em *Professora sim, Tia não: Cartas a Quem Ousa Ensinar*, por exemplo, Freire condenou o papel parental que muitos professores assumem como uma armadilha ideológica que colabora para desvalorizar a profissão docente. No entanto, ele não relacionou o argumento de que as professoras são percebidas principalmente como ‘tias’ com o contexto mais amplo das relações de gênero, onde o trabalho desempenhado por mulheres costuma ter status social inferior (BARBOSA, 2017, pp. 45-56).

Quanto às desigualdades raciais, o trabalho de Freire, assim como o de outros no campo da pedagogia crítica, foi responsabilizado por ter uma “voz silenciada da raça”<sup>10</sup> (LADSON-BILLINGS, 1997) e por não ter uma “crítica da branquidade” (ALLEN, 2004, p. 124)<sup>11</sup>. Essa atenção insuficiente à relevância da raça na dinâmica da opressão, acredita Allen (2004), pode estar associada a um privilégio da política branca, em que a luta contra a opressão racial e a supremacia branca tornam-se secundária nos esforços mais amplos contra a opressão. Além disso, como Haymes (2002, p. 155) aponta, existem algumas fraquezas conceituais nos escritos de Freire sobre a experiência, em que raça (e gênero) são retratados

---

<sup>9</sup> “[...] the rewriting of Freire’s language subtly changes our understanding of Freire’s intent and of the reception of Pedagogy of the Oppressed at the time, the way it may have been read by women and men, how it may have shaped the understandings and actions of men and women in political movements in the seventies and eighties”.

<sup>10</sup> “silenced voice of race”.

<sup>11</sup> “critique of whiteness”.

### As Epistemologias Freireanas

como especificidades particulares da vida de alguém, enquanto a classe permanece como uma categoria transcendental.

Entendo que, de modo geral, Freire manteve uma postura aberta e acolheu a discussão respeitosa de posições que diferem das suas (FREIRE, 1997; FREIRE e MACEDO, 1993, 1995). Ele se envolveu no que Lorde (1984, p. 115) define como uma “busca vitalícia” de extrair “distorções”<sup>12</sup> - classismo, elitismo, sexismo, heterossexismo, racismo, preconceito etário - de nossas vidas. Ele se esforçou para ouvir e aprender com seus críticos, por exemplo, mudando a linguagem de seus livros posteriores para um tom não sexista. Cabe colocar que certa vez, em uma de suas falas públicas, Freire reconheceu a presença de uma tendência machista em sua consciência quando, compartilhando suas lutas para superar essa parte perversa da cultura brasileira, admitiu ter se sentido constrangido no passado por andar de mãos dadas com outro homem (FREIRE, 1994). Apesar de tais esforços, no entanto, ele permaneceu um homem vinculado ao seu tempo e lugar. Como Aronowitz (1993, p. 23) explica, “pois, como todos nós, Freire é obrigado a trabalhar dentro de sua própria historicidade”<sup>13</sup>. A leitura crítica de seus textos é uma questão, então, de compreender Freire como um ser inacabado, imperfeito e permeado por suas próprias limitações pessoais, temporais e geográficas.

### A LUTA PELA CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Em minha perspectiva, a definição de opressão em Freire não compreende um conceito genérico, mas oferece uma ferramenta analítica para a compreensão de situações concretas, localizadas no tempo e no espaço e baseadas na experiência. Freire reconheceu a mudança de papéis que alguém pode desempenhar em diferentes dinâmicas de opressão. Por um lado, é importante perceber como os diferentes marcadores sociais que os posicionam na sociedade – classe, gênero, raça, etnia e deficiência, entre outros – estão interligados e como, por meio de contextos de valor e significado, ajudam para definir o acesso a recursos e estabelecer sua identidade (SCOTT, 1987; ORTNER, 1998; REAY, 2009; WEIS, 2009). Por outro lado, no entanto, também é necessário afirmar que “há certas características que todos os grupos oprimidos têm em comum que transcendem as particularidades de suas situações opressivas específicas”, pois desta forma podemos “dar sentido [ao particular e ao local] em

---

<sup>12</sup> “lifetime pursuit”; “distortions”.

<sup>13</sup> “for like the rest of us, Freire is obliged to work within his own historicity”.

### As Epistemologias Freireanas

relação a alguma concepção mais ampla de opressão e libertação”<sup>14</sup> (ROBERTS, 2000, p. 110).

A superação de condições opressivas está, na visão de Freire, ligada a um processo de conscientização, um dos conceitos mais famosos, mas muitas vezes mal compreendidos, por ele empregado. A conscientização tem sido associada a estágios fixos universais de desenvolvimento da consciência, e Freire foi criticado por sugerir um tipo de invasão cultural onde a visão de mundo dos oprimidos seria substituída por uma perspectiva alheia a eles (ROBERTS, 1996). Além disso, como Findsen (2007) explica, “tem havido uma tendência distinta de simplificar demais a ideia de conscientização desde suas origens históricas no Brasil e aplicá-la aos contextos do Primeiro Mundo como ‘aumento da consciência’”<sup>15</sup> (p. 457). Parte dessa confusão, que tende a reduzir a conscientização a uma elevação de consciência, pode estar ligada à dificuldade de traduzir a obra de Freire do português para outras línguas. Em português, o termo conscientização combina morfemas das palavras consciência (consciência) e ação (ação), indicando uma relação clara entre pensar e fazer, enquanto em inglês, por exemplo, o termo *conscientization* enfatiza o processo mental, omitindo o componente prático presente no conceito original.

Freire decidiu evitar falar em conscientização durante a maior parte das décadas de 1970 e 1980 em função dos mal-entendidos em torno do termo, voltando a ele apenas na década de 1990 (FREITAS, 2008; MAYO, 2004). Embora Freire tenha usado as noções de consciência “mágica”, “ingênua” e “crítica” ao falar sobre as visões de mundo dos camponeses em seus primeiros livros, concordo com Roberts (1996, p. 187) que a conscientização em Freire pode ser vista como um processo não-hierárquico e “em constante evolução”<sup>16</sup> de questionar a realidade. A conscientização, então, está intimamente ligada à práxis, parte integrante de um movimento dialógico entre reflexão e ação que envolve perceber as contradições da vida, refletir criticamente sobre essa realidade e agir para promover a mudança. Dessa forma, a conscientização envolve, nas palavras de Torres, tanto “um processo de transformação social” quanto “um convite à autoaprendizagem e

---

<sup>14</sup> “there are certain features all oppressed groups have in common which transcend the particularities of their specific oppressive situations”; “make sense [of the particular and local] in relation to some larger conception of oppression and liberation”,

<sup>15</sup> “there has been a distinct tendency to over-simplify the idea of conscientization from its historical origins in Brazil and apply it to First World contexts as ‘consciousness raising’”.

<sup>16</sup> “ever-evolving process”.

### As Epistemologias Freireanas

autotransformação”<sup>17</sup> (TORRES, 2008, p. 08). Por fim, a conscientização também se confunde com a noção de diálogo. Como explica Roberts:

[...] o ‘eu penso’ só é possível (Freire acredita) por meio de um ‘Nós pensamos’ correspondente. Assim, falar de conscientização como um movimento nos padrões de pensamento ou comportamento entre indivíduos sem se vincular a essa mudança mais ampla na consciência coletiva é absurdo do ponto de vista freiriano (ROBERTS, 1996, p. 191)<sup>18</sup>.

A libertação, baseada na crença de Freire de que a luta por uma sociedade menos opressora é uma batalha coletiva e não individual e que, portanto, requer diálogo, cooperação e fé no potencial dos outros. Juntos, é mais fácil perceber as contradições em nossas vidas e avançar os limites que impedem a mudança. Um princípio orientador dessa luta coletiva deve ser o de trabalhar com os outros e não para os outros, evitando impor a própria visão ou tratar outras pessoas com uma atitude paternalista. Por fim, a libertação não pode ser vista como uma linha de chegada à espera de ser cruzada ou como um pote de ouro no fim do arco-íris; pelo contrário, pressupõe uma luta constante, porque no decurso da nomeação e da renomeação do mundo surgirão novas contradições e o ciclo será continuamente reiniciado.

### EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Ao longo dos anos, Freire desenvolveu visões particulares sobre ontologia e epistemologia que não foram especificamente descritas em um livro, mas foram avançadas em todo o corpo de sua obra (ROMÃO, 2008). Para ele, todos os seres são incompletos e inacabados; entretanto, apenas o ser humano tem consciência de sua natureza incompleta e inacabada (ROMÃO, 2008). Freire argumenta que, como seres humanos, “estamos engajados no constante processo de criação e recriação de nossa própria natureza. Por isso realmente não somos, estamos nos tornando” (FREIRE, 2014, p. 16). Dessa forma, as pessoas vivenciam em seu cotidiano a “tensão” entre “ser” e “ser mais” (ROMÃO, 2008, p. 8199). Além disso, na visão de Freire, homens e mulheres lutam para aprender e crescer porque “a esperança é uma

---

<sup>17</sup> “a process of social transformation”; “an invitation to self-learning and self-transformation”.

<sup>18</sup> “[...] the ‘I think’ is only possible (Freire believes) through a corresponding ‘We think’. Thus, to speak of conscientisation as a movement in patterns of thought or behaviour among individuals without tying to this broader shift in collective consciousness is nonsensical from a Freirean point of view”.



### As Epistemologias Freireanas

necessidade ontológica” (FREIRE, 2016, p. 2). A esperança, portanto, é o que nos impulsiona a mudar nossas realidades (ROMÃO, 2008, pp. 8208-8209).

Freire acreditava que “não saber faz parte do saber” (FREIRE, 1994, 8:37). É reconhecendo o próprio estado incompleto e inacabado e aceitando “que há coisas que sei e outras que não sei” que fica mais fácil “saber melhor o que já sei e aprender melhor o que ainda não sei” (FREIRE, 2001, p. 120). Além da esperança de que possamos aprender, portanto, o processo de aprendizagem exige humildade e abertura. Aprender, do ponto de vista freiriano, também precisa ser entendido como um empreendimento interativo e dialógico, em que sujeitos ativos transformam a si próprios, aos outros e ao mundo (BECKER, 2008). Finalmente, Roberts entende a epistemologia de Freire, do seguinte modo “saber não é ter alcançado um destino predeterminado; em vez disso, é uma maneira de ‘viajar’ - uma maneira de estar e interagir com o mundo (por meio do diálogo com os outros)”<sup>19</sup> (ROBERTS, 2000, p. 38). Nossa educabilidade, portanto, está alicerçada na ideia de que nunca somos polidos para uma forma final perfeita, mas estamos sempre em processo (FREIRE, 2000, 2001).

Em diferentes momentos de sua vida, Freire realizou três entendimentos diferentes sobre a relação entre educação e política (FREIRE e SHOR, 1987). Em primeiro lugar, como jovem educador, ele se viu incapaz de estabelecer conexões significativas entre educação e política. Posteriormente, ele se tornou “menos ingênuo”, percebendo que a educação tinha aspectos políticos (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61). Essa mudança de pensamento pode estar relacionada a uma transformação mais ampla no uso da linguagem por Freire, em que ele passa da fala em termos de liberdade pessoal para a libertação coletiva (SCOCUGLIA, 2005, p. 26). Finalmente, Freire concebeu que “educação é política” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61). Isso significa, como Shor explica, que “a política não é um aspecto do ensino ou da aprendizagem. Todas as formas de educação são políticas”. Desse modo, a política está presente na relação entre professores e alunos, no processo de seleção dos conteúdos do curso, na utilização de provas padronizadas, na distribuição de verbas, nas decisões administrativas e na estrutura física das escolas, entre muitos outros aspectos (SHOR, 1993, pp. 27-28).

Freire acreditava que, sendo a neutralidade uma meta inatingível e até indesejada, os professores deveriam divulgar sua própria posição política aos alunos, deixando claro suas

---

<sup>19</sup> “to know is not to have reached a predetermined destination; rather, it is a manner of ‘traveling’ — a way of being in, and interacting with, the world (through dialogue with others)”

### As Epistemologias Freireanas

ideias, esperanças e sonhos. A pluralidade de opiniões em ambientes de aprendizagem oferece aos alunos a oportunidade de comparar, contrastar, avaliar e escolher entre diferentes pontos de vista, o que é de particular importância porque lhes fornece, por exemplo, “o testemunho da diferença e o direito de discutir diferença” (FREIRE, 2014, p. 23). Da mesma forma, Darder (2002) argumenta que as escolas, como espaços de luta, não devem evitar lidar com valores e expectativas divergentes, mas que essas tensões devem ser incluídas no currículo e utilizadas para fomentar o pensamento crítico.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) discutiu dois modelos educacionais: a educação bancária e a educação problematizadora. O primeiro é baseado em relações unilaterais, onde o professor ensina e os alunos aprendem. O professor, sujeito ativo, deposita o conhecimento na mente dos alunos, os objetos passivos da ação. A aprendizagem é baseada na memorização mecânica, com o conteúdo apresentado em um formato fragmentado, sem qualquer conexão entre os cursos (ou seja, ciências e matemática, história e literatura, história e matemática) ou para o mundo em geral. Essa perspectiva, segundo Freire, serve apenas para criar alunos submissos e, posteriormente, adultos submissos, que são condicionados a aceitar sua posição na sociedade sem contestar suas condições desfavoráveis (FREIRE, 2005).

A educação problematizadora, por outro lado, é baseada em uma relação dialógica entre professor e alunos. O respeito pelo outro fundamenta e possibilita o diálogo, considerando, como Freire afirma, que é impossível “dialogar se eu sempre projetar a ignorância nos outros e nunca perceber a minha própria” (FREIRE, 2005, p. 90). O diálogo também pressupõe humildade e abertura, virtudes relacionadas com a consciência de nossa própria incompletude. Na educação problematizadora, o diálogo é uma forma de saber, sem imposições ou manipulações, onde o professor aprende enquanto ensina e os alunos ensinam enquanto aprende (FREIRE, 2005; FREIRE e MACEDO, 1987).

Do ponto de vista da problematização, portanto, o processo educativo não consiste em transferir conteúdos, mas em estimular os alunos, como agentes automotivados e não como objetos das ações de seus professores, a se tornarem “mestres de seu próprio pensamento” (FREIRE, 2005, p. 124). É importante, portanto, unir os dois “momentos” do “ciclo gnosiológico”, o de produzir novos saberes e o de compreender o corpo de saberes já existentes. Para tanto, o ensino e a aprendizagem devem, na visão de Freire, ser mediados de várias maneiras pela curiosidade, reflexão crítica sobre a realidade, abertura para questões

### As Epistemologias Freireanas

sobre nossas certezas e a esperança de que possamos aprender mais do que já sabemos (FREIRE, 2004).

Em alguns contextos, a visão dialógica da educação proposta por Freire foi reduzida a uma metodologia de aprendizagem, ou mesmo serviu para sustentar uma pretensão de diálogo repleta de perguntas e respostas vazias. Como Aronowitz (1993, p. 8) explica, o termo “‘pedagogia’ [conforme definido por Freire] é frequentemente interpretado como um método de ‘ensino’, em vez de uma filosofia ou teoria social”<sup>20</sup>. Essa visão problemática esquece o fato de que o diálogo em Freire é visto como condição e meio para ensinar e aprender, servindo ao propósito de analisar a realidade, de compreender o mundo e de agir para transformá-lo (STRECK, 2014). Além disso, o diálogo na educação problematizadora está ligado a um “modo revolucionário de práxis”<sup>21</sup> e, portanto, não pode ser isolado de outros conceitos freireanos como conscientização e práxis (ROBERTS, 2000, p. 56).

Conforme destacado por Mayo (2000) e Schugurensky (2011), o argumento de Freire a favor de uma relação dialógica na educação às vezes foi confundido com uma abordagem não diretiva, em que o professor seria apenas um facilitador da aprendizagem dos alunos. Contudo, Freire era contra uma perspectiva licenciada, onde a espontaneidade do “vale tudo” passa a ser a regra na educação. Ele acreditava que os professores deveriam intervir quando necessário e deixar claro seu entendimento do assunto em questão. Além disso, para ele, é importante reconhecer que professores e alunos não ocupam posições iguais e que fingir que o fazem apenas mascara a relação de poder nos ambientes de aprendizagem. Portanto, para ele, “o diálogo entre professores e alunos não os coloca em pé de igualdade profissionalmente; mas marca a posição democrática entre eles” (FREIRE, 2016, p. 107).

Em relação à disciplina em sala de aula, Freire defendeu um equilíbrio entre liberdade e autoridade. Para ele, “a liberdade inventou a autoridade para que a liberdade continuasse existindo. Porque sem limites a liberdade não pode ter sucesso, a liberdade se perde” (FREIRE, 2014, p. 22). Autoridade sem liberdade torna-se autoritarismo, assim como liberdade sem limites torna-se licenciabilidade (FREIRE, 2001). Roberts (2000) sugere que a autoridade em termos freireanos pode ser vista como uma pré-condição para o desenvolvimento da liberdade. A harmonia entre liberdade e autoridade é alcançada por meio

---

<sup>20</sup> “‘pedagogy,’ [as defined by Freire] is often interpreted as a ‘teaching’ method rather than a philosophy or a social theory”.

<sup>21</sup> “revolutionary mode of praxis”.

## As Epistemologias Freireanas

do respeito mútuo dos envolvidos, criando um espaço de investigação criativa e rigorosa sobre o mundo que nos rodeia (FREIRE, 2001).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire engajou-se em reflexão e ação profundas sobre os mesmos temas através de diferentes ângulos através dos anos (TORRES et al., 2001), procurando compreender os processos de opressão na sociedade e o papel que a educação poderia desempenhar criando um futuro mais justo e justo para todos. Ele se posicionou contra visões deterministas, acreditando que a história está sendo construída nas condições concretas do presente, no aqui e agora, e que a humanização e a desumanização são consequências igualmente possíveis. Portanto, nem opressão nem libertação podem ser vistas como inevitáveis. Desse modo, ele nos convidou a abandonar uma atitude passiva e às vezes fatalista em relação ao mundo e assumir nossa responsabilidade como sujeito de nossa própria história.

É possível afirmar que a obra de Freire tem suas limitações, inclusive no seu uso dos conceitos de classe, gênero e raça, como foi discutido neste artigo. No entanto, essas limitações podem ser vistas como uma possibilidade de refletir sobre velhos e novos temas e de reinventar uma práxis. Finalmente, Freire argumentou consistentemente que não há um destino fixo esperando por nós; pelo contrário, reafirmou que tanto as pessoas como as sociedades estão sempre em processo, são sempre inacabadas (FREIRE, 2000). Sugeriu, então, que “no lugar do fatalismo imobilista” deveríamos adotar uma perspectiva de “otimismo crítico” (FREIRE, 2000, p. 58), reconhecendo que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2004, p. 62). Por fim, a esperança genuína que Freire manteve ao longo de sua vida pode ser reconhecida como um exemplo de como é possível manter uma postura de otimismo crítico mesmo nos tempos mais sombrios.

### REFERENCIAS

BERMÚDEZ, A. C. **Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro**, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-viceu-alvo-de-bolsonaro.htm>

ALLEN, R. A. Whiteness and critical pedagogy. **Educational Philosophy and Theory**. v. 36, n. 2, p. 121-136, 2004.

ARONOWITZ, S. Paulo Freire's radical democratic humanism. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.) **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.

### As Epistemologias Freireanas

BARBOSA, J. A. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: Aproximações e possibilidade de diálogo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**. v. 9, n. 21, p. 37-51, 2017.

BECKER, F. Epistemologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.), **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire**. Boulder: Westview Press, 2002.

FINDSEN, B. Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. **Studies in Philosophy and Education**. v. 26, n. 6, p. 545-559, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (30th anniversary ed.). New York: Continuum, 2005.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness** (3 ed.). London: Bloomsbury Academic, 2013.

FREIRE, P. (1985). Reading the world and reading the word: An Interview with Paulo Freire. **Language Arts**. v. 62, n. 1, 15-21, 1985.

FREIRE, P. **Prof. Paulo Freire. Palestra realizada no auditório do CDCC, patrocinada pelo IFSC – USP**, 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>

FREIRE, P. A Response. In: FREIRE, P.; FRASER, J. W.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES; W. T. (orgs.). **Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogy of the heart**. New York: The Continuum Publishing Company, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage** (Kindle). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogy of indignation**. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.

FREIRE, P. Pedagogy of solidarity. In FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; Oliveira, W. F. (orgs.). **Pedagogy of solidarity**. Walnut Creek: Left Cost Press, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogy of hope**. London: Bloomsbury Academic, 2016.

FREIRE, P. **Letters to Cristina** (Kindle ed.). New York: Routledge, 2016.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. A dialogue with Paulo Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO, D. A dialogue: Culture, language and race. **Harvard Educational Review**. v. 65, n. 3, p. 377-402, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I. **A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education**. South Hadley: Macmillan, 1987.

FREITAS, A. L. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI; J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

HAYMES, S. N. Race, pedagogy and Paulo Freire. In: FLETCHER, S. (org.), **Philosophy of Education Yearbook 2002**. Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society, 2002.

### As Epistemologias Freireanas

- HOOKS, b. bell hooks speaking about Paulo Freire – the man, his work. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- JACKSON, S. Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. **Gender and Education**. v. 9, n. 4, p. 457-468, 1997.
- LADSON-BILLINGS, G. I know why this doesn't feel empowering: A critical race analysis of critical pedagogy. In: FREIRE, P.; FRASER, J. W.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES; W. T. (orgs.). **Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997.
- LORDE, A. Age, race, class, and sex: Women redefining difference. In: **Sister outsider: Essays and speeches**. Freedom: Crossing Press, 1984.
- MAYO, P. **Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action**. London: Zed Books, 1999.
- MAYO, P. Remaining on the same side of the river: A critical commentary on Paulo Freire's later work. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**. v. 22, n. 4, p. 369-397, 2000. doi: 10.1080/1071441000220404
- MAYO, P. **Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics**. Rotterdam: Sense Publishers, 2004.
- MCLAREN, P.; SILVA, T. T. (1993). Decentering pedagogy. critical literacy, resistance and the politics of memory. In: McLaren, P; Leonard, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- MÉSZÁROS, I. **The power of ideology** (Ed. revisada). London: Zed Books Ltd, 2005.
- ORTNER, S. B. Identities: The hidden life of class. **Journal of Anthropological Research**. v. 54, n. 1, p. 1-17, 1998.
- PUTTI, A. “**Feio, fraco e não tem resultado positivo**”, diz Weintraub sobre Paulo Freire, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>
- REAY, D. Sociology, social class and education. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN; L. A. (orgs.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. Abingdon: Routledge, 2009.
- ROBERTS, P. Rethinking conscientisation. **Journal of Philosophy of Education**. v. 30, n. 2, p. 179-196, 1996.
- ROBERTS, P. **Education, literacy, and humanization**. Westport: Bergin & Garvey, 2000.
- ROBERTS, P. **Happiness, hope, and despair**. New York: Peter Lang, 2016.
- ROBERTS, P.; FREEMAN-MOIR, J. (2013). **Better worlds: Education, art, and utopia**. Lanham: Lexington Books.
- ROMÃO, J. E. Ontologia (Freireana). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI; J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.
- SCHUGURENSKY, D. **Paulo Freire**. London: Bloomsbury, 2011.
- SCOTT, J. W. On language, gender, and working-class history. **International Labor and Working-Class History**. n. 31, p. 1-13, 1987.

### As Epistemologias Freireanas

- SHOR, I. (1993). Education is Politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- TORRES, C. A.; GUTIERREZ, F.; ROMÃO, E.; GADOTTI, M.; GARCIA, W. E. (2001). Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação & atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez.
- VIANA, J. (2015). **Paulo Freire e o assassinato do conhecimento**. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/paulo-freire-e-o-assassinato-do-conhecimento/>
- OLIVEIRA, W. F. (2014). For a pedagogy of solidarity. In: FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. (orgs.). **Pedagogy of solidarity**. Walnut Creek: Left Cost Press, 2014.
- WEILER, K. (1994). Freire and a feminist pedagogy of difference. In: McLaren, P.; LANKSHEAR, C. (orgs.). **Politics of liberation: Paths from Freire**. London: Routledge, 1994.
- WEILER, K. Myths of Paulo Freire. **Educational Theory**. v. 46, n. 3, p. 353-371, 1996.
- WEILER, K. Rereading Paulo Freire. In: Weiler, K. (org.). **Feminist engagements: Reading, resisting, and revisioning male theorists**. Abingdon: Taylor & Francis, 2001.
- WEIS, L. Social class and schooling. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN; L. A. (orgs.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. Abingdon: Routledge, 2009.
- ZWEIG, M. **The working-class majority: America's best-kept secret** (2 ed.). Ithaca: Cornell University Press, 2012.

### SOBRE A AUTORA

#### MONICA MACIEL VAHL

Graduada Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (ICH/UFPEL); Mestre em Educação também pela Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL); Doutora em Educação pela University of Canterbury (UC). Integrante do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - FaE/UFPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI - IE/FURG). Desenvolve investigações sobre história da alfabetização, da leitura e dos livros didáticos.