

PAULO FREIRE E O CURRÍCULO ESCOLAR – DA PRÁTICA COTIDIANA DOS EDUCANDOS À SUPERAÇÃO DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-205>

Data de submissão: 27/12/2024

Data de publicação: 27/01/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
Macapá, Amapá – Brasil.
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Everaldo Costa Santana

Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife, Pernambuco – Brasil.
E-mail: everaldocostas@gmail.com

Peterson Ayres Cabelleira

Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
São Borja, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: petersoncabelleira@hotmail.com

Joner Ney Vieira da Silva

Mestre em Ensino de Física
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Mãe do Rio, Pará – Brasil.
E-mail: jonerney@gmail.com

Uanderson da Silva Lima

Mestre em Ensino (PPGEnsino)
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
Lucas do Rio Verde, Mato Grosso – Brasil.
E-mail: uanderson.lima@universo.univates.br

Rafael Aranha de Sousa

Mestrando em Letras
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Imperatriz, Maranhão – Brasil.
E-mail: rafael10@mx2.unisc.br

Gabriel Alves da Silva

Mestrando em Letras
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Imperatriz, Maranhão – Brasil.
E-mail: gabriel12@mx2.unisc.br

Caio Oliveira Di Migueli

Mestre em Ecologia
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Lábrea, Amazonas – Brasil.
E-mail: caiomigueli@gmail.com

Sonái Maria da Silva

Doutoranda em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciências Sociales (FICS)
Três Rios, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: sonaim@ymail.com

Wagner Roberto Batista

Doutor em Agronomia/Energia na Agricultura.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Uberaba, Minas Gerais – Brasil.
E-mail: wagner.batista@uftm.edu.br

Victor Emanuel do Nascimento Silva

Graduando em Enfermagem
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Sobral, Ceará – Brasil.
E-mail: enfvictoremanuel@gmail.com

Dálcio Rosário Alves

Doutorando em Educação
Universidade de Uberaba (Uniube)
Palmas, Tocantins – Brasil
E-mail: dalciorosario@gmail.com

Bruna Gonzaga de Farias

Especialista em Neuropsicopedagogia
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP)
São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: brunagfarias@gmail.com

Cristiana Silva dos Reis

Mestranda em Humanidades, Culturas e Artes.
Universidade Unigranrio, Faculdade Afya.
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: cristianareis2020@gmail.com

RESUMO

No exercício cotidiano da prática escolar, é frequente que decisões sejam tomadas sem a devida escuta dos educandos. Esse distanciamento implica o risco iminente de que o conteúdo trabalhado em sala de aula esteja desconectado da realidade vivenciada pelos sujeitos. Essa desconexão é agravada por uma relação hierárquica entre educador e educando, muitas vezes marcada pela transmissão unilateral de conhecimento, como se os alunos fossem meros “depósitos” nos quais os educadores depositam suas ideias. Ainda que essa prática nem sempre seja intencional, ela reflete e reproduz forças de dominação amplamente presentes no cotidiano da sociedade brasileira. Diante dessa realidade, surge a seguinte questão central: em uma sociedade tão heterogênea como a brasileira, como implementar um currículo escolar que dialogue com os anseios e necessidades dos educandos? Para refletir sobre esse desafio, tomamos como eixo teórico a obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, além de autores como Mészáros (2002), Frigotto (2010), Saviani (2011), Tonet (2016) e Laval (2019), autores que contribuem para a compreensão da prática educativa emancipadora. Nesse sentido, discutimos a importância de considerar as experiências cotidianas dos educandos como ponto de partida para superar currículos escolares alheios às suas realidades e contextos socioculturais. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (2007), com base em uma pesquisa bibliográfica e descritiva conforme os estudos de Gil (2008). Além disso, utilizamos o viés analítico-compreensivo com o suporte teórico de Weber (1969). Os resultados apontam que a desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos educandos prejudica o ensino-aprendizagem, perpetuando desigualdades e relações de poder assimétricas. Currículos descontextualizados desvalorizam as vivências dos estudantes, enquanto práticas pedagógicas que incorporam suas realidades promovem maior engajamento e autonomia crítica, alinhando-se à proposta de educação dialógica de Paulo Freire. Para isso, é necessário romper com a pedagogia bancária e capacitar os docentes para metodologias críticas e contextualizadas, garantindo um currículo inclusivo que fomente tanto o aprendizado quanto a transformação social.

Palavras-chave: Paulo Freire. Currículo Escolar. Educação Emancipadora. Prática Educativa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO – SUPERANDO A PEDAGOGIA BANCÁRIA E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

A educação, sob a ótica do capital¹, assume um caráter utilitarista², reduzindo o processo formativo a um instrumento para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, o sujeito deixa de ser visto como agente transformador para ser moldado como um recurso produtivo. Laval (2019) destaca que “[...] a escola passa a ser tratada como uma empresa, em que os princípios de competitividade e eficiência são priorizados, reduzindo a educação a um produto a ser consumido” (p. 29). Essa perspectiva transforma o espaço educativo em um local de reprodução das desigualdades, ao invés de promover emancipação. A formação deixa de considerar as necessidades humanas e culturais dos educandos, subordinando-se às exigências da economia neoliberal³, que privilegia a lógica do lucro e da produtividade.

É nesse contexto que se desenvolve a ‘teoria do capital humano’, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. [...] A força de trabalho, apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazer específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos trabalhadores a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os empregadores, detentores do capital (Antunes & Pinto, 2017, p. 102).

¹ A ótica do capital, como sistema estruturante da sociedade contemporânea, é marcada pela lógica da acumulação, do lucro e da exploração, configurando-se como um modelo que prioriza os interesses do mercado em detrimento das necessidades humanas. Segundo Mészáros (2002), “[...] sob as relações sociais capitalistas, a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo social do capital”. Essa perspectiva evidencia que o capital, ao naturalizar sua própria lógica, molda as relações sociais e educacionais, transformando a educação em uma ferramenta de perpetuação das desigualdades estruturais, ao invés de um meio de emancipação humana.

Ver: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

² A educação utilitarista é aquela voltada principalmente para atender às demandas do mercado e à reprodução do sistema capitalista, priorizando a formação técnica e instrumental dos indivíduos, em detrimento do desenvolvimento integral e crítico. Esse modelo educacional fragmenta o saber e limita a autonomia dos sujeitos, ajustando-os às necessidades do capital. Como destacam Antunes e Pinto (2017), “[...] a educação utilitária fordista buscava atender às demandas do capital, fragmentando o saber e alienando os sujeitos”. Assim, a educação, sob essa ótica, deixa de ser um espaço de reflexão e transformação social para se tornar uma ferramenta de adaptação às lógicas produtivistas. Ver: ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

³ A educação, quando submetida à lógica da economia neoliberal, é moldada para atender às exigências do mercado, promovendo a adaptação dos sujeitos às dinâmicas produtivistas e competitivas, em vez de fomentar o pensamento crítico e a emancipação social. Sob esse paradigma, a escola é tratada como uma empresa, e a formação educacional é reduzida à preparação de mão de obra, desconsiderando a complexidade e a integralidade do ser humano. Laval (2019) observa que “[...] a colonização mercadológica da educação reforça as desigualdades e impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras”. Assim, a educação neoliberal reforça as desigualdades sociais e subordina a escola aos interesses econômicos, tornando-a um espaço de reprodução das lógicas dominantes. Ver: LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

Esse modelo educacional reflete a pedagogia bancária criticada por Paulo Freire, que descreve a educação tradicional como um ato de “depositar” conteúdos nos alunos, sem diálogo ou interação significativa. Freire (2013) argumenta que “[...] o educador se transforma em doador de conteúdos e o educando em recipiente passivo a ser enchido” (p. 72). Essa abordagem desumaniza os sujeitos, reforçando relações hierárquicas e opressoras que estão alinhadas aos interesses das classes dominantes. Ao silenciar a voz dos educandos, a educação bancária perpetua a dominação cultural e política, consolidando um sistema que inibe a autonomia crítica e o pensamento reflexivo. Em vez de promover a conscientização e a transformação, essa prática reforça uma cultura de passividade e conformismo, alienando os indivíduos de sua capacidade de intervir no mundo.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (Freire, 2013, p. 72).

Para romper com essa lógica, é essencial desconstruir as hierarquias que permeiam o processo decisório na escola e refletir sobre a importância do currículo escolar como expressão da identidade educativa. Saviani (2011) ressalta que “[...] a educação deve ser o ato de produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que é historicamente construída pelo conjunto dos homens” (p. 35). No entanto, um currículo descontextualizado, alinhado às demandas do capital, tende a fragmentar essa construção, afastando a prática educativa da realidade dos sujeitos. A criação de um currículo significativo, baseado nas experiências e vivências dos educandos, é indispensável para que a educação deixe de ser um mecanismo de reprodução social e se torne um instrumento de transformação. Esse desafio exige uma formação docente comprometida com metodologias críticas e dialógicas, que promovam o protagonismo dos estudantes e o fortalecimento de uma educação humanizadora.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’. [...] Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17).

A pedagogia bancária, conforme descrita por Paulo Freire, representa um modelo educacional em que o educador é percebido como detentor do conhecimento, enquanto o educando assume um papel passivo, recebendo informações de forma mecânica e descontextualizada. Freire (2013) descreve essa abordagem como uma prática que “[...] transforma os estudantes em recipientes a serem preenchidos com o conhecimento que o professor considera relevante” (p. 72). Esse método reflete as estruturas de dominação presentes na sociedade, onde a hierarquia entre o educador e o educando espelha as relações de poder que perpetuam a alienação⁴. A consequência para a educação, nesse modelo, é a reprodução de uma lógica opressora que inibe o pensamento crítico e o diálogo, essenciais para a construção de uma prática educativa emancipadora (Santos, *et. al.*, 2024).

Dessa forma, a adoção da “abordagem bancária”, conforme Santos, *et. al.* (2024), resulta em uma educação desumanizadora, que negligencia a capacidade dos educandos de serem agentes ativos no processo de aprendizado. Para Freire, “[...] nenhuma educação que pretenda ser libertadora pode desconsiderar a dialogicidade como base de sua prática” (Freire, 2013, p. 89). O impacto dessa pedagogia é sentido na limitação do potencial transformador da educação, ao restringir a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre o mundo e suas experiências. Em vez de estimular a autonomia intelectual, a educação bancária reforça uma cultura de obediência e conformismo, perpetuando as estruturas sociais que Freire busca desafiar.

Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. Para isto se servem da concepção e da prática ‘bancárias’ da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’ (Freire, 2013, p. 74).

Para o educando, as consequências são ainda mais profundas, pois ele é afastado de sua condição de sujeito histórico e reduzido a um mero reprodutor de conteúdos. Freire argumenta que “[...] quando o aluno não é parte ativa no processo educativo, sua capacidade de intervir na realidade é diminuída” (2013, p. 94). Isso não apenas prejudica o aprendizado, mas também compromete a formação de uma consciência crítica capaz de questionar e transformar a sociedade. Assim, o estudante

⁴ Na visão marxista, a alienação é um processo decorrente da divisão do trabalho e das relações de produção no sistema capitalista, onde o trabalhador é separado dos meios de produção, do produto do seu trabalho e, conseqüentemente, de sua própria essência como ser humano. Marx descreve que, nesse contexto, o trabalhador “[...] não se afirma no seu trabalho, mas nega-se, não se sente à vontade, mas infeliz, não desenvolve uma livre energia física e mental, mas mortifica o seu corpo e arruína o seu espírito” (Marx, 2010, p. 114). A alienação, portanto, é uma forma de desumanização que impede o indivíduo de se realizar plenamente, submetendo-o às exigências do capital e às relações de exploração, enquanto perpetua a dominação de uma classe sobre a outra. Ver: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

é privado de sua agência, de sua criatividade e de seu potencial para atuar como protagonista de sua própria história (Santos et. *al.*, 2024).

Assim, romper com as hierarquias no processo educativo exige um esforço consciente para desconstruir a centralização das decisões e promover um ambiente de diálogo e participação ativa. Saviani (2011) destaca que “[...] a educação é um ato de produzir, de forma intencional, a humanidade que se constrói coletivamente” (p. 35). Isso implica a necessidade de um currículo que não seja apenas uma lista de conteúdos, mas uma representação dinâmica das experiências, culturas e histórias dos educandos. Desse modo,

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2013, p. 74).

A importância do currículo escolar vai além de sua função organizadora; ele é a expressão da identidade do fazer educativo. Antunes e Pinto (2017) afirmam que “[...] o currículo deve estar alinhado às realidades concretas dos sujeitos, permitindo que ele seja um instrumento de transformação social” (p. 77). Nesse sentido, superar as hierarquias requer também uma formação docente que privilegie a reflexão crítica sobre as práticas educativas e estimule metodologias que promovam a autonomia dos estudantes. Esse é um passo fundamental para romper com a lógica opressora da pedagogia tradicional e criar um espaço educativo verdadeiramente inclusivo e transformador.

Assim exposto, essa pesquisa tem como objetivo central investigar os limites e possibilidades de construção de um currículo escolar que dialogue com a realidade dos educandos e promova práticas emancipadoras. Sua relevância reside no potencial de contribuir para a comunidade escolar, oferecendo subsídios para a implementação de metodologias pedagógicas que considerem as vivências e os contextos culturais dos estudantes. Conforme Mészáros (2002), “[...] a educação deve ser sempre continuada e permanente, orientada para transformar as estruturas sociais desumanizadoras” (p. 19). Assim, a pesquisa busca propor estratégias que articulem teoria e prática de forma a consolidar uma educação crítica e dialógica.

A contribuição dessa pesquisa para a formação dos educandos está em promover uma visão de mundo que valorize a consciência crítica e a capacidade de intervenção na realidade. Como enfatiza Freire (2013), “[...] a educação libertadora começa pelo reconhecimento do educando como sujeito

ativo e transformador” (p. 98). Além disso, ela oferece aos educadores ferramentas para superar os desafios impostos por currículos rígidos e descontextualizados, permitindo uma prática pedagógica mais inclusiva e significativa.

Dito isso, a pergunta que norteia essa investigação é: em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela diversidade cultural, como construir um currículo escolar que esteja alinhado às necessidades e expectativas dos educandos, promovendo uma educação crítica e emancipadora? Essa indagação reflete o compromisso de explorar as possibilidades de um modelo educativo que transcenda a lógica bancária e mercantil, propondo um caminho para uma prática pedagógica transformadora.

2 METODOLOGIA DIALÓGICA E INTERPRETATIVA: ARTICULANDO PESQUISA QUALITATIVA, DESCRITIVA, BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE COMPREENSIVA NO ESTUDO EDUCACIONAL

A pesquisa qualitativa é essencial na área da educação porque permite compreender as experiências, percepções e práticas dos sujeitos educacionais em sua complexidade e profundidade. Conforme Minayo (2007), “[...] a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (p. 13). Essa característica é fundamental para investigar os processos pedagógicos e curriculares, considerando que as relações educativas envolvem subjetividades e contextos específicos. No caso do presente estudo, que busca analisar o currículo escolar a partir da perspectiva de Paulo Freire, a abordagem qualitativa possibilita captar como os sujeitos vivenciam e percebem a desconexão entre a escola e suas realidades cotidianas.

A pesquisa social qualitativa utiliza-se de métodos que permitem compreender fenômenos complexos e dinâmicos em suas múltiplas dimensões. Essa abordagem trabalha com as vivências, os significados, as relações e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Como afirma Minayo, 'a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana (Minayo, 2006, p. 23).

Além disso, a pesquisa qualitativa se alinha aos objetivos do estudo, que incluem a superação da educação bancária e a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Segundo Gil (2008), “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa apenas em quantificar os fenômenos, mas em interpretar as relações e os significados que eles possuem para os sujeitos” (p. 20). No contexto educacional, essa abordagem permite analisar criticamente os currículos escolares, identificando como as estruturas pedagógicas refletem ou rompem com as relações de poder presentes na sociedade. Assim, a pesquisa

qualitativa proporciona uma base teórica e metodológica para entender os desafios e propor mudanças que considerem as experiências concretas dos educandos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita um diálogo entre teoria e prática, essencial para a análise de currículos escolares. Minayo (2007) enfatiza que “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador” (p. 14). Nesse sentido, ao investigar o currículo escolar por meio dessa abordagem, o estudo articula os fundamentos da pedagogia freireana com a realidade vivida pelos educandos, promovendo uma compreensão aprofundada das relações educativas e apontando caminhos para a construção de uma prática pedagógica transformadora.

A pesquisa descritiva, por sua vez, desempenha um papel fundamental na educação, pois permite a análise e descrição de fenômenos educacionais em sua complexidade. Segundo Gil (2008), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 51). Essa abordagem é indispensável para compreender a relação entre o currículo escolar e a realidade dos educandos, fornecendo informações detalhadas sobre as práticas e as percepções presentes no cotidiano escolar, elementos essenciais para fundamentar propostas pedagógicas contextualizadas.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. (Gil, 2008, p. 28).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta indispensável para embasar os estudos educacionais, oferecendo uma ampla gama de informações organizadas de forma sistemática. Gil (2008) afirma que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 51). No caso do estudo sobre o currículo escolar na perspectiva de Paulo Freire, essa abordagem possibilita acessar as reflexões teóricas de diversos autores, como Mészáros, Frigotto e Laval, enriquecendo a análise e fortalecendo os argumentos apresentados.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores

obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (Gil, 2008, p. 51).

Além disso, a integração entre as pesquisas descritiva e bibliográfica é essencial em estudos qualitativos, pois permite relacionar dados empíricos com teorias educacionais. Gil (2008) destaca que “[...] a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (p. 51). No contexto educacional, essa abordagem viabiliza a análise das práticas pedagógicas ao longo do tempo e sua relação com as estruturas sociais, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo escolar que valorize as experiências cotidianas dos educandos e promova uma educação crítica e transformadora.

A análise compreensiva, conforme Max Weber, foi fundamental para a pesquisa, pois nos forneceu a interpretação dos significados atribuídos às ações pelos próprios sujeitos em seu contexto social. Para Weber, “[...] a compreensão refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta” (Weber, 1969, p. 110). Isso é crucial na educação, já que os processos pedagógicos envolvem experiências subjetivas e significados atribuídos pelos educandos e educadores, o que torna indispensável captar a dimensão subjetiva dessas interações para compreender o impacto das práticas educativas no desenvolvimento humano.

Além disso, Weber destaca que a análise compreensiva exige a apreensão empática das ações sociais, indo além de uma observação meramente externa. Segundo ele, “[...] este procedimento a que ele chama de compreensão envolve uma reconstrução no sentido subjetivo original da ação e o reconhecimento da parcialidade da visão do observador” (Weber, 1969, p. 110). No contexto educacional, isso significa interpretar as práticas pedagógicas considerando as intenções e os significados atribuídos pelos sujeitos, possibilitando identificar como as dinâmicas curriculares influenciam a formação crítica dos educandos e o fortalecimento de sua autonomia.

Assim, a análise compreensiva permitiu articular teoria e prática ao investigar as interações educativas, proporcionando uma leitura mais profunda das estruturas de poder e dos sentidos atribuídos pelos atores sociais. Weber enfatiza a importância de utilizar “tipos ideais” como instrumentos científicos para ordenar e interpretar a realidade social, o que implica sintetizar fenômenos concretos e seus significados subjetivos (Weber, 1949, p. 90). Esse método é essencial na pesquisa sobre currículos escolares, pois permite compreender como práticas específicas refletem ou desafiam estruturas sociais mais amplas, oferecendo ideias para a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

3 DA PRÁTICA COTIDIANA DOS EDUCANDOS À SUPERAÇÃO DA “EDUCAÇÃO BAN CÁRIA”: O CURRÍCULO ESCOLAR

A realidade das escolas públicas brasileiras reflete as desigualdades estruturais do país, agravando-se em regiões historicamente marginalizadas como o Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nessas áreas, as condições físicas e materiais das escolas são precárias, com frequente falta de cadeiras, livros, materiais didáticos e, em alguns casos, até mesmo espaços adequados para as aulas, afirma Santos, *et. al.* (2024). Christian Laval destaca que a desigualdade nas condições de ensino está atrelada a “[...] uma dinâmica de segregação, onde os recursos são distribuídos de maneira desigual, reforçando a exclusão de grupos já marginalizados” (Laval, 2019, p. 189). Essa precariedade é uma manifestação concreta das desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira, comprometendo não apenas o aprendizado dos estudantes, mas também a motivação de professores que atuam nesses contextos.

Ademais, a ausência de infraestrutura adequada dificulta a criação de ambientes propícios ao desenvolvimento integral dos educandos. Freire (2013) observa que “[...] a falta de condições mínimas para a prática educativa é uma das formas de opressão que impede que o educando se perceba como sujeito de sua história” (p. 74). Nessas condições, o espaço escolar não consegue cumprir sua função transformadora, atuando mais como um reproduzidor das desigualdades existentes do que como um instrumento de superação dessas barreiras. O impacto disso é especialmente visível em comunidades periféricas, onde os alunos enfrentam desafios econômicos, sociais e culturais que tornam o aprendizado uma tarefa ainda mais árdua.

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (Laval, 2019, p. 21).

Morar em um país racista, elitista e paternalista acentua a opressão simbólica⁵ vivenciada pelos estudantes das classes populares, afirma Santos, *et. al.* (2024). Nas escolas, o currículo é

⁵ A opressão simbólica nas estruturas hierárquicas escolares manifesta-se na forma como o poder é distribuído e exercido dentro do ambiente educacional, reforçando desigualdades e perpetuando relações de dominação. As práticas pedagógicas, os currículos e as normas disciplinares muitas vezes reproduzem mecanismos que naturalizam a subordinação de determinados grupos sociais, promovendo a adaptação à ordem social existente em vez de questioná-la. Como afirma Bourdieu (2014), “[...] a violência simbólica é uma forma de imposição que funciona pela adesão que os dominados conseguem construir a partir de esquemas de percepção que lhes são inculcados”. Na escola, essa violência é exercida por meio de uma cultura institucional que privilegia os saberes legitimados e desvaloriza os saberes populares, consolidando as hierarquias sociais no espaço educacional. Ver:

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

frequentemente estruturado de maneira à invisibilizar a diversidade cultural e as necessidades reais dos educandos, refletindo as dinâmicas de poder que prevalecem na sociedade. Paulo Freire denuncia que “[...] os currículos impostos de cima para baixo desconsideram as vivências dos educandos, reduzindo-os a espectadores de um sistema que reforça a alienação” (Freire, 2013, p. 89). Essa estrutura reforça a opressão simbólica, na qual o aluno é moldado para aceitar passivamente as normas e valores de uma sociedade que o exclui.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. [...] Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca (Freire, 2013, p. 94).

A análise do texto da afirmação de Paulo Freire sobre a educação como prática de dominação exige um olhar aprofundado sobre como o sistema educacional, em muitas ocasiões, reproduz as relações de poder existentes na sociedade. A pedagogia bancária, central à crítica freireana, é um modelo que subordina os educandos, transformando-os em receptáculos passivos de conteúdos definidos por uma elite intelectual ou política. Freire (2013) aponta que “[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (p. 72). Esse método desumaniza os sujeitos, impedindo que eles desenvolvam uma compreensão crítica da realidade e reproduzindo uma cultura de alienação.

Desse modo, a acomodação dos educandos ao mundo da opressão, mencionada por Freire, está enraizada em currículos e práticas pedagógicas que privilegiam os interesses das classes dominantes. De acordo com Laval (2019), “[...] o modelo de educação neoliberal transforma o aprendizado em uma mercadoria e o estudante em um cliente, reforçando a lógica da competitividade e do mercado” (p. 189). Essa abordagem não apenas desconsidera a diversidade cultural e as vivências dos estudantes, mas também os condiciona a aceitar passivamente uma estrutura social que perpetua as desigualdades.

Por outro lado, Freire alerta para o perigo de os educadores humanistas se contradizerem ao adotar práticas bancárias em nome da libertação. Ele afirma que “[...] nenhuma educação que pretenda ser libertadora pode desconsiderar a dialogicidade como base de sua prática” (Freire, 2013, p. 89). Isso destaca a necessidade de romper com a hierarquia tradicional no processo educativo, promovendo relações horizontais entre educador e educando. A pedagogia bancária, ao reforçar a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento, impede a construção coletiva do saber, essencial para a emancipação dos sujeitos.

Além disso, a crítica freireana vai além da sala de aula e questiona a relação entre educação e sociedade. Para Mészáros (2002), “[...] sob as relações sociais capitalistas, a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo social do capital” (p. 19). Essa perspectiva amplia a compreensão de Freire, demonstrando como a educação bancária está intrinsecamente ligada à lógica do capital, que busca reproduzir as condições de dominação e exploração.

Em contraposição, a pedagogia libertadora de Freire propõe um modelo educacional que valorize o diálogo, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Esse modelo busca transformar a educação em um instrumento de conscientização e transformação social, onde os educandos se percebam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Como Freire (2013) afirma, “[...] o diálogo é um encontro de sujeitos, mediado pelo mundo, para transformá-lo” (p. 107). Dessa forma, a superação da pedagogia bancária é um passo fundamental para romper com as práticas de dominação e construir uma educação verdadeiramente emancipadora.

Essa realidade é perpetuada pelas relações de poder que permeiam a elaboração e implementação dos currículos escolares. Dermeval Saviani enfatiza que “[...] o currículo, quando desvinculado das realidades dos educandos, torna-se um instrumento de perpetuação das desigualdades sociais e culturais” (Saviani, 2011, p. 35). Isso se evidencia em escolas onde as decisões são tomadas de forma centralizada, sem a participação efetiva de professores, alunos ou comunidades. Essa centralização não apenas ignora as demandas locais, mas também reforça a hierarquia que marginaliza os sujeitos oprimidos.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2011, p. 13).

Esse fragmento reflete a centralidade da educação formal no acesso à cultura erudita e à ciência. Essa abordagem sublinha a importância da escola como mediadora entre os educandos e o conhecimento acumulado pela humanidade. Saviani (2011) afirma que “[...] o currículo da escola elementar deve ter como fundamento o acesso às linguagens fundamentais: ler, escrever, contar, e os rudimentos das ciências naturais e sociais” (p. 13). No entanto, essa perspectiva, ao enfatizar o caráter

erudito do saber, pode negligenciar a diversidade cultural e as experiências concretas dos educandos, especialmente em contextos de desigualdade social.

O saber sistematizado, quando desvinculado das realidades locais dos alunos, corre o risco de perpetuar uma visão homogênea e elitista do currículo, ignorando as especificidades culturais e sociais das comunidades escolares. Como Freire (2013) destaca, “[...] os currículos impostos de cima para baixo desconsideram as vivências dos educandos, reduzindo-os a espectadores de um sistema que reforça a alienação” (p. 89). Essa descontextualização reforça a exclusão e dificulta o engajamento dos alunos, que não conseguem reconhecer no conteúdo escolar uma conexão direta com suas vidas e realidades.

Ademais, a centralização das decisões curriculares, frequentemente realizada sem a participação efetiva dos educadores e das comunidades escolares, agrava essa desconexão. Saviani (2011) observa que “[...] quando o currículo é organizado sem considerar as demandas locais, ele reforça as hierarquias existentes e distancia a escola de sua função social emancipadora” (p. 35). Essa prática não apenas limita a autonomia pedagógica dos professores, mas também transforma o currículo em um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao invés de ser uma ferramenta de transformação.

A visão de Saviani sobre o papel da escola no acesso ao saber elaborado é relevante, mas deve ser ampliada para incluir uma abordagem mais crítica e dialógica. Isso exige que o currículo seja construído de forma participativa, envolvendo educadores, alunos e comunidades, para que as vivências locais sejam incorporadas ao processo educativo. Como Freire (2013) enfatiza, “[...] o diálogo é essencial na construção do conhecimento, pois permite que educador e educando se reconheçam como sujeitos históricos em busca da transformação social” (p. 107). Assim, a escola pode cumprir sua função de mediar o saber sistematizado, sem perder de vista a diversidade e as necessidades reais dos educandos.

A superação dessa lógica passa pela ruptura com a pedagogia bancária, que cristaliza a contradição entre educador e educando. Freire afirma que “[...] a educação libertadora deve superar a dicotomia educador-educando, promovendo uma relação dialógica em que ambos são sujeitos do processo de aprendizado” (Freire, 2013, p. 81). Essa mudança requer a construção coletiva do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, partindo das vivências e necessidades dos educandos, para que o conhecimento se torne significativo e transformador.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o

conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de 'bom homem', se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos (Freire, 2013, p. 90).

A análise da afirmação de Paulo Freire sobre a educação autêntica revela sua crítica profunda à relação hierárquica e autoritária que muitas vezes caracteriza o processo educacional. Ao afirmar que a educação não deve ser “[...] de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”, Freire (2013) enfatiza a necessidade de uma relação dialógica entre educador e educando, na qual ambos são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento (p. 90) Essa perspectiva rompe com a pedagogia bancária, que desumaniza os educandos ao tratá-los como receptáculos de conhecimento. Em vez disso, propõe uma educação humanizadora, que valorize as experiências e vivências dos sujeitos em sua situação concreta.

Freire critica a concepção ingênua do humanismo que desconsidera as condições materiais e existenciais dos educandos. Essa visão, segundo ele, tende a criar modelos idealizados de “bom homem” que não dialogam com as realidades concretas das pessoas. “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante [...]”, ressalta Freire, indicando que a construção do conhecimento deve partir das condições reais e das inquietações dos educandos (Freire, 2013, p. 90) Dessa forma, o conteúdo programático da educação deve ser construído a partir de temas significativos, extraídos das condições sociais, culturais e políticas dos educandos, permitindo que eles reconheçam o mundo como algo que pode ser compreendido e transformado.

Essa abordagem exige um currículo dinâmico e participativo, que incorpore as experiências dos sujeitos e os convide a refletir criticamente sobre sua realidade. Como Saviani (2011) aponta, “[...] o currículo deve expressar a totalidade das relações sociais e culturais que envolvem o processo educativo, possibilitando a formação integral dos educandos” (p. 35). Esse tipo de currículo não apenas promove o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também prepara os educandos para intervir em sua realidade, rompendo com estruturas de opressão. A educação, assim concebida, torna-se um ato político de transformação, em que o diálogo e a ação crítica são indispensáveis para que os sujeitos se percebam como agentes históricos.

Portanto, Freire nos desafia a abandonar modelos pedagógicos que reforçam a passividade e a alienação dos educandos, em favor de práticas educativas que promovam a autonomia e a emancipação. A relação de “A com B, mediatizados pelo mundo [...]” não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma postura ética e política que transforma a educação em um espaço de resistência e construção de um futuro mais justo. Essa é a essência de uma educação autêntica: aquela que reconhece o educando como sujeito histórico e protagonista de sua própria história.

A relação dialógica na construção do conteúdo é central para uma educação emancipada. Freire ressalta que “[...] o diálogo é um encontro de sujeitos, mediado pelo mundo, para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 107) Nesse sentido, a criação do currículo deve considerar os temas geradores, que emergem da realidade concreta dos educandos e permitem que o conteúdo programático esteja alinhado às suas experiências e aspirações. Esses temas, segundo Freire, são “[...] as contradições básicas da realidade que desafiam os educandos e os educadores a uma ação reflexiva e transformadora” (Freire, 2013, p. 105).

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (Freire, 2013, p. 105).

A afirmação de Paulo Freire destaca sua concepção de uma educação que se fundamenta na realidade concreta e existencial dos educandos, conectando suas aspirações, contradições e desafios às práticas pedagógicas. Freire (2013) enfatiza que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p. 105) Essa abordagem rompe com modelos de ensino que impõem conteúdos prontos e descontextualizados, promovendo um currículo que emerge das vivências e contradições da realidade local. Assim, o diálogo torna-se a base para a construção de um aprendizado significativo e transformador, integrando as experiências dos educandos no processo educativo.

A proposta freireana de utilizar contradições básicas como ponto de partida para a construção do currículo demonstra o compromisso com a formação de sujeitos críticos e ativos. Ele argumenta que “[...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2013, p. 105). Essa perspectiva transforma a educação em um ato político, onde o currículo não apenas reflete o mundo, mas também questiona as condições estruturais de desigualdade e opressão que permeiam a sociedade.

Além disso, Freire refuta a ideia de que o educador deve impor sua visão de mundo aos educandos. Ele propõe que o processo educativo seja dialógico, no qual educador e educandos compartilham e confrontam suas percepções do mundo. Ele afirma que “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a

nossa” (Freire, 2013, p. 105). Essa abordagem reforça a horizontalidade das relações pedagógicas, essencial para construir uma educação que reconheça e valorize a diversidade de perspectivas.

Essa concepção de currículo e diálogo desafia as práticas educativas tradicionais, que muitas vezes ignoram as condições de vida e os saberes locais dos educandos. Como Saviani (2011) pontua, “[...] quando o currículo é desvinculado das realidades dos educandos, ele deixa de ser uma ferramenta de transformação social e passa a perpetuar as desigualdades culturais e sociais” (p. 35). Nesse sentido, a proposta freireana vai além de uma mudança metodológica, propondo uma transformação radical na maneira como a educação é concebida e praticada.

Dito isso, Paulo Freire afirma que os temas geradores são, portanto, fundamentais para a construção de um currículo que reflita as realidades dos educandos e os convide a participar ativamente do processo educativo. Saviani observa que “[...] o currículo, enquanto expressão da identidade educativa deve ser construída a partir da vivência concreta dos sujeitos, permitindo que a educação desempenhe seu papel emancipador” (Saviani, 2011, p. 37)

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 2013, p. 105)

Os temas geradores, conforme definidos por Paulo Freire, são elementos centrais para a construção de um currículo que dialoga com as realidades concretas dos educandos. Eles emergem das condições existenciais, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo e servem como ponto de partida para a reflexão crítica e a ação transformadora. Freire (2013) afirma que “[...] a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores [...] implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (p. 105). Esses temas são identificados através de um processo de investigação participativa, em que o educador, em diálogo com os educandos, busca compreender as contradições e desafios vivenciados por eles no cotidiano.

Assim, para colocar em prática a identificação dos temas geradores, é essencial que o educador adote uma postura dialógica e investigativa. Isso significa realizar discussões, rodas de conversa, observações do cotidiano dos educandos e até mesmo visitas às suas comunidades para compreender os contextos sociais que os cercam. Freire destaca que “[...] o diálogo não é uma troca de ideias de sujeitos que se fecham em seu universo individual, mas uma busca, a que os educadores e educandos

se entregam, animados por uma esperança crítica” (Freire, 2013, p. 108) Por exemplo, em uma comunidade rural, temas como a falta de acesso à água potável ou a dificuldade no transporte escolar podem emergir como questões significativas, que refletem diretamente as condições de vida dos educandos. Esses temas, uma vez identificados, não apenas conectam o currículo à realidade local, mas também criam oportunidades para desenvolver conteúdos interdisciplinares, como ciências, geografia e ética, afirma Santos, *et. al.* (2024).

Após a identificação dos temas geradores, cabe ao educador incorporá-los de forma crítica ao currículo escolar, transformando-os em ferramentas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipadoras. Saviani (2011) ressalta que “[...] o currículo, enquanto expressão da identidade educativa deve ser construída a partir da vivência concreta dos sujeitos, permitindo que a educação desempenhe seu papel emancipador” (p. 37) Por exemplo, ao trabalhar o tema da falta de transporte escolar, o educador pode incentivar a análise de gráficos de custos no contexto da matemática, o estudo das políticas públicas relacionadas ao transporte em geografia e a redação de textos persuasivos em língua portuguesa, propondo ações concretas de transformação. Dessa forma, os temas geradores deixam de ser apenas questões de reflexão e tornam-se parte ativa do processo pedagógico, promovendo a integração entre o saber escolar e a realidade social.

Diante disso, a conscientização, como resultado da metodologia dos temas geradores, é essencial para a construção de um currículo dialógico e libertador. Paulo Freire destaca que,

[...] a investigação do universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (2013, p. 105)

Esse processo de conscientização é iniciado com a identificação e problematização dos temas geradores, que emergem das experiências e aspirações dos educandos. Freire enfatiza que a conscientização deve preparar os indivíduos para agir sobre a realidade, e não se limitar à mera reflexão passiva. Ele afirma que “[...] a conscientização, é óbvio, não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 2013, p. 106) Assim, a conscientização não apenas revela as contradições da realidade, mas também encoraja os educandos a agir de forma crítica e transformadora, contribuindo para a construção de um currículo que reflita suas necessidades e realidades.

A contribuição da conscientização para a criação de um currículo dialógico é especialmente significativa porque transforma a relação entre educador e educando. Em vez de ser um processo vertical, em que o conhecimento é imposto de forma unidirecional, a conscientização cria um espaço horizontal, no qual ambos colaboram na definição e construção do conteúdo programático. Esse currículo, segundo Freire, deve “[...] nascer do diálogo entre educadores e educandos, refletindo seus anseios e esperanças” (Freire, 2013, p. 105) Ao reconhecer a importância da realidade concreta dos educandos, o currículo se torna um instrumento de transformação, permitindo que a educação seja um verdadeiro ato político de libertação e humanização.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. [...] Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores (Freire, 2013, p. 115)

3.1 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESPELHO DA REALIDADE COTIDIANA DOS EDUCANDOS – A VISÃO DE PAULO FREIRE E SEUS INTERLOCUTORES

Um currículo escolar ideal para Paulo Freire está centrado na prática dialógica e na construção coletiva do conhecimento. Freire enfatiza que “[...] o diálogo não é um momento tático, mas a essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 2013, p. 96). Nesse sentido, o currículo deve partir dos “temas geradores”, ou seja, das experiências concretas dos educandos, para possibilitar a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade. Esses temas, como Freire descreve, emergem da relação entre os sujeitos e o mundo, refletindo as contradições sociais que precisam ser problematizadas para promover uma conscientização efetiva.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (Freire, 2013, p. 62)

Paulo Freire, ao destacar que o conteúdo programático deve partir da situação existencial concreta, reflete a essência de sua proposta de uma educação problematizadora. Essa perspectiva considera que “[...] não há saber mais ou menos importante; todos os saberes são significativos quando mediatizados pela prática” (Freire, 2013, p. 121). A ideia central de que as contradições da realidade

devem ser apresentadas como problemas a serem resolvidos dialoga com a construção de um currículo escolar que se funda na leitura crítica do mundo, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas a transformação social.

Nesse sentido, o currículo deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva. Como Mészáros aponta, “[...] a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (Mészáros, 2002, p. 19) Essa abertura implica a superação de uma abordagem tradicional, em que os conteúdos são transmitidos de forma linear, para uma abordagem dialógica, em que os educandos são desafiados a refletir sobre suas condições de existência e a agir para transformá-las.

A pedagogia histórico-crítica⁶ de Dermeval Saviani reforça essa perspectiva ao propor que a educação “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 31) Essa concepção destaca que o currículo não pode ser neutro, mas deve ser pensado como um meio para superar as desigualdades históricas, garantindo que os educandos compreendam seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Desse modo, a relação entre os temas geradores e o currículo ideal, como colocado por Freire, implica reconhecer que “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 2013, p. 62). Nessa altura ele desafia as práticas pedagógicas tradicionais que centralizam o professor como único detentor do saber, promovendo, ao contrário, a coautoria no processo de construção do conhecimento, onde os educandos e suas experiências são valorizados.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. [...] Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. [...] Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, [...] satisfaz aos interesses dos opressores (Freire, 2013, p. 73).

⁶ A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, é uma abordagem educacional fundamentada no materialismo histórico-dialético, que compreende a educação como um ato intencional de mediação entre os sujeitos e a realidade social para a superação das desigualdades e a transformação da sociedade. Para Saviani, “[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 31). Essa pedagogia critica a neutralidade do processo educativo, enfatizando que a escola deve ser um espaço de formação crítica e emancipatória, no qual o conhecimento sistematizado é utilizado como ferramenta para compreender e intervir nas contradições sociais. Ver: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Ivo Tonet contribui para essa discussão ao afirmar que “[...] a formação humana plena requer uma educação que vá além da reprodução dos valores capitalistas, permitindo a construção de uma consciência crítica que desafie as estruturas dominantes” (Tonet, 2016, p. 45). O currículo, inspirado na pedagogia freireana, deve ser um espaço de resistência e emancipação, onde os conteúdos são escolhidos e organizados para possibilitar a transformação das relações sociais.

Por outro lado, a crítica de Christian Laval à mercantilização da educação reforça a importância da proposta de Freire. Laval observa que “[...] a submissão direta da escola aos interesses econômicos reforça as desigualdades e limita a capacidade de transformação social” (Laval, 2019, p. 165). Paulo Freire, ao propor o diálogo e o questionamento das contradições sociais, oferece uma alternativa radicalmente oposta, que busca preparar os sujeitos para a autonomia e a cidadania crítica.

Freire ainda destaca que a construção do currículo deve ter como base o diálogo entre os diferentes saberes. Ele afirma que “[...] a educação libertadora exige que os educadores reconheçam os saberes prévios dos educandos como pontos de partida para a construção do conhecimento” (Freire, 2013, p. 102). Isso significa que o currículo deve incluir e valorizar os saberes populares e tradicionais, reconhecendo sua relevância para a compreensão crítica da realidade.

Dito isso, a centralidade do diálogo na proposta de Freire reflete a ideia de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 80). Isso significa dizer que o currículo ideal é construído coletivamente, com a participação ativa de educadores e educandos, como coautores do processo educativo e agentes de transformação social.

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Para o educador-educando⁷ (*grifo nosso*), dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2013, p. 123)

⁷ Para Paulo Freire, numa educação transformadora, que possibilite um currículo horizontal é necessário que o educador e educando esteja na mesma posição, sem hierarquias: “[...] Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem” (Freire, 2013, p. 80). Ver referências.

Dermeval Saviani, ao abordar a pedagogia histórico-crítica, complementa que o currículo deve estar orientado pela intencionalidade educativa, buscando desenvolver no educando as capacidades humanas produzidas histórica e coletivamente. Ele afirma que “[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 31). Dessa forma, o currículo freireano não poderia ser neutro ou alheio às condições concretas de vida dos educandos, mas deveria ser planejado como uma resposta às desigualdades históricas e sociais.

Na perspectiva de Ivo Tonet, a educação crítica só pode ser efetiva se romper com as lógicas alienantes impostas pelo capital, promovendo a emancipação humana. Para ele, “[...] a formação humana plena requer uma educação que vá além da reprodução dos valores capitalistas, permitindo a construção de uma consciência crítica que desafie as estruturas dominantes” (Tonet, 2016, p. 45) Isso dialoga diretamente com Freire, que entende o currículo como uma ferramenta para a libertação, e não para a adaptação ao sistema opressor. Nesse contexto, o currículo deve priorizar práticas que problematizem as relações de poder e o papel da educação na reprodução das desigualdades.

Além disso, Mészáros argumenta que um currículo transformador deve superar a lógica mercantil da educação. Ele afirma que “[...] a educação não pode ser vista como uma mercadoria, mas como um processo que prepara os sujeitos para a vida e para a transformação social” (Mészáros, 2002, p. 19) Essa visão reforça a necessidade de um currículo voltado para a formação integral do ser humano, articulando dimensões éticas, sociais e políticas. Em um currículo freireano, isso significa incluir conteúdos que problematizem a relação entre os sujeitos e o contexto social, valorizando a participação ativa dos educandos no processo educativo.

Christian Laval, ao criticar o neoliberalismo na educação, destaca que a submissão da escola às exigências do mercado destrói o potencial crítico do currículo. Para ele, “[...] a colonização mercadológica da educação reforça as desigualdades e impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras” (Laval, 2019, p. 165) Esse alerta encontra eco na pedagogia freireana, que propõe um currículo voltado para a superação das contradições sociais, através de uma educação libertadora que desafie as lógicas do mercado e promova a equidade. Dito isso, Freire afirma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (2013, p. 81).

Outro aspecto fundamental do currículo freireano é a valorização do diálogo entre saberes populares e acadêmicos. Freire ressalta que “[...] não há saber mais ou menos importante; todos os saberes são significativos quando mediatizados pela prática” (2013, p. 121) Isso implica incluir no currículo conteúdos que dialoguem com as culturas locais, os conhecimentos tradicionais e as práticas cotidianas dos educandos, de forma a reconhecer e valorizar suas vivências como parte essencial do processo educativo.

Gaudêncio Frigotto reforça essa visão ao destacar que o currículo deve considerar as contradições do mundo do trabalho e preparar os sujeitos para atuar de forma crítica nesse contexto. Ele afirma que “[...] a educação não deve apenas formar para o mercado, mas capacitar para a vida, articulando trabalho, cultura e política” (Frigotto, 2010, p. 23) Em um currículo freireano, isso significa promover uma formação que não se limite à qualificação técnica, mas que estimule a reflexão sobre as condições de trabalho e as possibilidades de transformação social.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade (Freire, 2013, p. 81)

A crítica de Paulo Freire à educação bancária, expressa no trecho citado, denuncia a prática educativa tradicional que trata os educandos como receptáculos passivos de conhecimento, moldados para a adaptação e ajustamento às condições existentes. Freire argumenta que “[...] quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade” (Freire, 2013, p. 81) Essa perspectiva é particularmente relevante para o debate sobre o currículo escolar, pois questiona o papel da educação na reprodução das estruturas sociais e econômicas que perpetuam as desigualdades.

Freire propõe uma educação problematizadora, que permita aos educandos desenvolver uma consciência crítica, tornando-se sujeitos ativos na transformação do mundo. Ele afirma que “[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo” (Freire, 2013, p. 81). Esse modelo de educação exige um currículo que valorize a interação entre educadores e educandos, promovendo um diálogo em que ambos aprendem e ensinam.

Desse modo, a centralidade do diálogo na pedagogia freireana desafia a hierarquia tradicional entre professor e aluno. Freire destaca que “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (2013, p. 80) Essa abordagem exige um currículo construído coletivamente, que parta das experiências concretas dos educandos e as conecte aos conhecimentos acadêmicos de forma crítica e contextualizada.

O teórico também defende que o conteúdo programático do currículo deve refletir os interesses e aspirações dos educandos, considerando suas realidades sociais e históricas. Ele escreve que “[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 2013, p. 123) Essa visão enfatiza a importância de incluir temas geradores no currículo, extraídos da realidade dos educandos, para que a educação seja significativa e transformadora.

Um currículo escolar inspirado na pedagogia freireana não se limita à transmissão de conteúdos técnicos ou instrumentais. Pelo contrário, ele busca desenvolver nos educandos uma compreensão crítica das condições sociais e econômicas que moldam suas vidas. Freire explica que “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 2013, p. 62) Esse diálogo é essencial para que os educandos reconheçam suas próprias capacidades de transformar a realidade.

A rejeição da educação bancária proposta por Freire também implica uma crítica ao modelo de ensino voltado exclusivamente para o mercado de trabalho. Ele aponta que “[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos” (Freire, 2013, p. 80). Um currículo libertador deve, portanto, superar essa lógica instrumental e priorizar a formação integral dos educandos, conectando o aprendizado à transformação social.

Além disso, o teórico endossa que a educação deve ser um processo de conscientização, em que os educandos compreendam as contradições da realidade e se preparem para atuar sobre elas. Ele afirma que “[...] a conscientização é um compromisso histórico. Nasce do confronto dos homens com a realidade e dos homens entre si, em sua tarefa de desvelá-la, para mudá-la” (Freire, 2013, p. 45) Assim, o currículo deve ser projetado para desenvolver essa consciência crítica, promovendo uma educação que vai além da mera adaptação.

Assim, a crítica de Freire à passividade imposta pela educação bancária nos convoca a repensar o papel do currículo na formação de sujeitos autônomos e críticos. Através de uma abordagem dialogada e problematizadora, o currículo pode se tornar uma ferramenta poderosa para a emancipação social e a construção de uma sociedade menos injusta. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser profundamente política, comprometida com a transformação das estruturas que geram opressão e exclusão. Freire conclui que “[...] o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (2013, p. 101), reafirmando a centralidade dessa abordagem na construção de um currículo verdadeiramente libertador.

4 CONCLUSÃO

A implementação de um currículo escolar que dialogue com os anseios e necessidades dos educandos, especialmente em uma sociedade tão heterogênea como a brasileira, exige uma ruptura definitiva com os modelos tradicionais de ensino pautados pela educação bancária, como criticado por Paulo Freire. A prática educativa, frequentemente caracterizada pela transmissão unilateral de conhecimento, trata os estudantes como recipientes passivos, o que os desconecta de sua própria realidade sociocultural. Freire (2013) afirma que “[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (p. 81). Essa lógica precisa ser substituída por um currículo que valorize o diálogo, a problematização e a contextualização.

Em um país marcado por desigualdades econômicas, culturais e regionais, um currículo emancipador deve ser construído a partir da realidade concreta dos educandos. A abordagem freireana dos “temas geradores” oferece um caminho prático e teórico para essa construção. Esses temas, como Freire descreve, emergem das vivências e contradições experimentadas pelos sujeitos em seu cotidiano e servem como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Para Freire (2013), “[...] os temas geradores são extraídos das situações existenciais que implicam os indivíduos no mundo” (p. 122). Assim, o currículo deve refletir os desafios e as aspirações dos educandos, garantindo que o aprendizado seja relevante e transformador.

A construção de um currículo inclusivo também exige a superação da hierarquia tradicional entre educador e educando, que frequentemente espelha as relações de poder presentes na sociedade. Freire (2013) propõe que “[...] educador e educando, juntos, aprendem e ensinam, enquanto dialogam com o mundo” (p. 80). Essa relação horizontal é essencial para romper com práticas pedagógicas opressoras e para criar um ambiente em que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos do processo educativo. Além disso, o currículo deve reconhecer e valorizar os saberes populares e

comunitários, frequentemente negligenciados pela educação formal, como forma de fortalecer a identidade cultural e a autoestima dos educandos.

A formação docente desempenha um papel crucial nesse processo. Para que o currículo escolar dialogue com a diversidade da sociedade brasileira, é necessário capacitar os educadores para adotarem metodologias críticas, dialógicas e contextuais. Como Saviani (2011) aponta, “[...] o papel do professor é fundamental na organização do trabalho pedagógico que deve articular a apropriação do saber sistematizado à problematização da realidade social” (p. 45). Essa formação deve ir além da técnica, incluindo reflexões sobre as condições sociais e econômicas dos educandos e sobre o papel político da educação na construção de uma sociedade mais justa.

A pesquisa realizada evidencia que currículos descontextualizados perpetuam desigualdades e relações de poder assimétricas. Essas práticas desvalorizam as vivências dos estudantes, reforçando a ideia de que a escola está distante de suas realidades. Por outro lado, um currículo que incorpore as experiências dos educandos promove maior engajamento, autonomia e senso de pertencimento. Como Weber (1969) ressalta, “[...] compreender a ação social significa interpretar o sentido que os indivíduos atribuem a ela” (p. 110). Isso reforça que a construção de currículos precisa partir da escuta e do reconhecimento das subjetividades presentes no ambiente escolar.

Ademais, a integração entre pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, como fundamentado neste estudo, permitiu articular a teoria freireana com as práticas pedagógicas observadas. Esse diálogo entre teoria e prática possibilitou compreender as dinâmicas curriculares e propor caminhos para a superação da educação bancária. Como destaca Gil (2008), “[...] a pesquisa descritiva oferece dados detalhados que permitem estabelecer relações entre fenômenos e compreender suas características específicas” (p. 51). No campo da educação, essa abordagem é indispensável para conectar a realidade empírica à construção teórica de práticas transformadoras.

Concluimos que, em uma sociedade tão plural como a brasileira, implementar um currículo escolar emancipador exige um compromisso com a transformação das relações sociais que atravessam o ambiente educacional. É preciso construir currículos que reflitam os desafios, as aspirações e as potencialidades dos educandos, rompendo com modelos opressores e hierárquicos. A proposta de Paulo Freire, ao priorizar o diálogo e a problematização, continua sendo uma referência indispensável para alcançar uma educação que não apenas ensine, mas emancipe, promovendo a justiça social e a equidade no processo formativo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(6), e4554, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-134> Acesso em 02 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 02 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(7), e4885, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-107> Acesso em 02 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “EDUCAÇÃO EMERGENTE”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-176> Acesso em 03 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 02 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. OBSERVATÓRIO DE LA

ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-079> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma Educação Emancipatória com Jacotot, Libertária com Freire e Revolucionária com Boal. Caderno Pedagógico, 21(10), e9021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-130> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. Caderno Pedagógico, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Caderno Pedagógico, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

TONET, I. Educação contra o capital: por uma pedagogia socialista. Campinas: Autores Associados, 2016.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, 1969.