


## DA PALAVRA A LIBERTAÇÃO – ALFABETIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E A PRÁTICA TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-245>

Data de submissão: 20/01/2025

Data de publicação: 20/02/2025

**Antônio Nacílio Sousa dos Santos**

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

**José Neto de Oliveira Felipe**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)  
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)  
Caldas Novas, Goiás – Brasil.  
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

**Edimar Fonseca da Fonseca**

Doutor em Educação em Ciências  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.  
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

**José Maria Nogueira Neto**

Mestre em Geografia  
Universidade Estadual Vale do Acaraú/Faculdade Luciano Feijão  
Sobral, Ceará, Brasil.  
E-mail: jmnogneto@gmail.com

**Rakell Rays dos Anjos Alves**

Especializando em Educação do Campo.  
Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)  
São Luís, Maranhão – Brasil.  
E-mail: prof.rakell@gmail.com

**Danilo Araújo Guimarães**

Mestre em Educação de Jovens e Adultos  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
São José do Jacuípe, Bahia – Brasil  
E-mail: danilo.guimaraes@enova.educacao.ba.gov.br

**Erik Dênio Gomes de Oliveira Filho**

Mestrando em Direito  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).  
Mossoró, Rio Grande do Norte – Brasil.  
E-mail: erikd.oliver@gmail.com

**Simone Costa da Matta Xavier**

Mestra em Ensino na Saúde  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: enomisxavier@gmail.com

**Simone Cristina Oliveira da Silva**

Mestra em Tecnologias Educacionais  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Touros, Rio Grande do Norte – Brasil.  
E-mail: simone\_rnm@yahoo.com.br

**Marcelo Duarte Guilherme Estrela**

Graduado em Letras - Língua Portuguesa  
Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB)  
Uiraúna, Paraíba – Brasil.  
E-mail: marceloduarteac@gmail.com

**Marcela Freire**

Doutora em Museologia  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (LIPEAD/UNIRIO).  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: dramarcelfreire@gmail.com

**Teresinha de Jesus Carvalho de Moura**

Especialista em Educação de Jovens (EJA)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
Timon, Maranhão – Brasil.  
E-mail: carvalhomoura795@gmail.com

**Bernardo Lannes Monteiro Fontes**

Mestrando em Ciências Fisiológicas  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Macaé, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: bernardolannesfacul@gmail.com

**Ícaro Dias Cruz**

Mestre em Ensino  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Vitória da Conquista, Bahia – Brasil.  
E-mail: icaroped05@gmail.com

**Angélica Bittencourt Galiza**

Doutoranda em Educação  
Universidade do Estado do Pará (UEPA/PPGED)  
Belém, Pará – Brasil.  
E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

**Tiago Boruch**

Doutor em História

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Irati, Paraná – Brasil.

E-mail: boruch.tiago@gmail.com

**Suanny da Silva Alves**

Mestranda em Educação (Bolsista FAPPEAM)

Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM)

Manaus, Amazonas – Brasil.

E-mail: suhalves8@gmail.com

---

## RESUMO

Paulo Freire é um dos principais teóricos da educação crítica, tendo desenvolvido um método que transcendeu fronteiras e influenciou práticas pedagógicas em diversos países. Seu pensamento fundamenta-se no princípio de que a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo e da troca de experiências, na qual o “outro” desempenha um papel essencial. Para Freire, a alfabetização não se restringe ao domínio técnico da leitura e escrita, mas é um processo emancipatório que possibilita ao indivíduo enxergar além do que lhe é imposto, permitindo-lhe questionar e transformar a realidade. Diante disso, o teórico delineou que apenas a partir da alfabetização é possível alcançar um nível de consciência crítica que permita ao sujeito perceber “o desconhecido”. Somente após essa tomada de consciência, o ser humano, enquanto sujeito histórico e social, torna-se capaz de desenvolver uma práxis transformadora. Assim, questionamos: de que maneira a alfabetização freireana pode ser compreendida como um ato de libertação que impulsiona processos de conscientização e transformação social? Para analisar essa relação entre alfabetização, conscientização e práxis, recorreremos às obras de Paulo Freire (1967; 1974; 1979; 2000; 2011) e de outros autores que dialogam com sua perspectiva. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa baseada em Minayo (2006), com caráter descritivo a partir de Gil (2008) e uma perspectiva compreensiva fundamentada no pensamento de Weber (2009). Os resultados do estudo indicam que a alfabetização, quando concebida sob a ótica freireana, não se reduz à simples decodificação de palavras, mas se configura como um processo de conscientização capaz de romper com estruturas opressoras. A práxis transformadora emerge, assim, como um desdobramento necessário da leitura crítica da realidade, possibilitando a construção de sujeitos autônomos e engajados na transformação social. Dessa forma, reafirma-se a relevância da educação libertadora na luta contra a alienação e a marginalização, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a emancipação dos educandos.

**Palavras-chave:** Educação Libertadora. Conscientização. Alfabetização Crítica. Práxis Transformadora.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 DA MERCANTILIZAÇÃO À EMANCIPAÇÃO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA NEOLIBERAL - INTRODUZINDO

A educação, quando orientada pelos interesses do sistema capitalista, assume um caráter instrumental, voltado para a manutenção da ordem vigente e para a reprodução das relações de poder estabelecidas. Nesse modelo, o conhecimento não é tratado como um direito, mas como uma mercadoria que deve ser adquirida pelos sujeitos em função de sua utilidade econômica. Assim, a escola torna-se um espaço de conformação, onde estudantes e professores são treinados para aceitar passivamente as estruturas impostas pelo neoliberalismo<sup>1</sup>. Paulo Freire (2011, p. 67) já alertava para essa lógica perversa ao afirmar que “[...] a educação bancária, ao invés de problematizar o mundo e a realidade, visa à adaptação dos educandos a uma estrutura social que os oprime”. Já Christian Laval (2019, p. 45) denuncia que “[...] o novo capitalismo transforma a escola em um espaço de formação de capital humano, onde a aprendizagem se torna um investimento privado, não um direito público”. Portanto, essa lógica educacional não visa à emancipação dos sujeitos, mas à sua adequação às exigências do mercado.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação (Mészáros, 2005, p. 34).

Desse modo, os currículos escolares, por conseguinte, são estruturados de modo a privilegiar conteúdos técnicos e pragmáticos em detrimento da formação crítica e humanística. Isso ocorre porque o mercado demanda trabalhadores especializados, mas alienados quanto ao seu papel na sociedade. Como ressalta Cortella (2017, p. 92), “[...] a escola que se curva aos interesses do mercado acaba por criar indivíduos tecnicamente competentes, porém socialmente irresponsáveis, alheios às contradições do mundo em que vivem”. Mészáros (2005, p. 34) também critica essa perspectiva ao afirmar que

---

<sup>1</sup> Paulo Freire criticou profundamente as estruturas impostas pelo neoliberalismo à educação, destacando como esse modelo transforma o ensino em um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Para ele, a concepção neoliberal da educação reduz a escola a uma instituição tecnicista, voltada para a formação de mão de obra qualificada para o mercado, ignorando sua função emancipatória. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire denuncia a “educação bancária”, caracterizada pelo acúmulo mecânico de conteúdos sem reflexão crítica, favorecendo a passividade e a adaptação ao sistema vigente. Essa lógica neoliberal também transforma o conhecimento em mercadoria, incentivando uma cultura de competição e individualismo, em detrimento de uma formação baseada na solidariedade e na construção coletiva do saber. Para Freire, a superação dessa visão exige uma educação libertadora, fundamentada no diálogo e na conscientização, permitindo que os sujeitos se tornem agentes de transformação social. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

“[...] o sistema do capital não apenas regula o conteúdo do ensino, mas também define a lógica de sua aplicação, de modo que a escola se torna um aparelho reprodutor das desigualdades estruturais”<sup>2</sup>. Logo, o ensino é moldado para perpetuar a lógica produtivista e impedir qualquer possibilidade de reflexão crítica. Para Laval (2019: 105):

Os saberes ‘tecnológicos’ que não se destinam à profissionalização, mas têm ou podem ter um uso social muito mais amplo, acabam sendo reduzidos a um utilitarismo que impede os jovens de ver algum interesse no que não parece vendável no mercado de trabalho. Com a difusão dessa ideologia, há um risco real de resumirmos o ensino geral e profissionalizante às competências úteis às empresas, negando o valor da cultura técnica e muitos de seus usos sociais.

Nesse contexto, o papel do professor também é redefinido. Se antes o educador era visto como um mediador do conhecimento, agora ele se torna um mero executor de conteúdos padronizados. As práticas pedagógicas são cada vez mais reguladas por diretrizes externas, muitas vezes impostas por organismos financeiros e empresas privadas interessadas na mercantilização<sup>3</sup> da educação. Freire (2005, p. 44) adverte que “[...] o professor, ao perder sua autonomia e ser reduzido a um simples transmissor de informações, converte-se em um técnico da instrução, impedido de atuar como agente da transformação social”. Já Dermeval Saviani (2011, p. 23) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] o ensino, quando desconectado da reflexão crítica, torna-se um mecanismo de dominação, preparando os educandos para a aceitação passiva da realidade social”. Portanto, os professores, assim como os alunos, são submetidos a uma lógica que os impede de exercer sua autonomia intelectual.

<sup>2</sup> A escola, sob a lógica da sociedade capitalista, assume o papel de um aparelho reprodutor das desigualdades estruturais, consolidando a divisão social do trabalho e perpetuando a hierarquia de classes. Para Paulo Freire, a educação bancária reforça essa estrutura, pois transforma os estudantes em meros receptáculos de conhecimento, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica necessária para a transformação social. Nesse contexto, o ensino não emancipa, mas adentra, promovendo a aceitação passiva das condições impostas pelo sistema dominante. De maneira semelhante, Laval (2019) aponta que a mercantilização da educação e a competição exacerbada entre escolas acentuam a segregação social, privilegiando alunos de classes mais favorecidas enquanto reforçam a exclusão dos mais pobres. Essa lógica transforma a escola em um espaço de legitimação das desigualdades, onde a mobilidade social se torna cada vez mais restrita e o conhecimento é instrumentalizado para a manutenção das relações de poder. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

<sup>3</sup> Os organismos financeiros internacionais e as empresas privadas desempenham um papel central na mercantilização da educação, promovendo a lógica do mercado na definição das políticas educacionais. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, defende que a educação deve operar sob princípios de concorrência, permitindo maior participação do setor privado na gestão e financiamento das instituições de ensino. Esse modelo favorece a privatização progressiva da educação, transformando escolas e universidades em prestadoras de serviços submetidas a interesses econômicos. Além disso, grandes corporações, como os holdings educacionais, investem massivamente na expansão do ensino superior privado, tornando a educação um setor altamente lucrativo e reforçando desigualdades no acesso ao conhecimento. Esse cenário evidencia uma tendência de financeirização da educação, onde o ensino se torna um bem de consumo regulado pelas dinâmicas de mercado, comprometendo seu caráter público e seu papel na formação crítica e cidadã. Ver: LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas ‘focadas na produtividade’ [...]. No entanto, a escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público. Daí as campanhas e as políticas implantadas na mesma época – tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional – para diversificar o financiamento do sistema educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais ‘eficazmente’ a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo ‘bem escasso’ (e, conseqüentemente, caro) da educação (Laval, 2019, p. 37).

Entretanto, essa lógica de ensino não apenas desvaloriza o papel do professor, mas também impõe uma padronização dos métodos de ensino, tornando o processo educativo um mecanismo de controle<sup>4</sup>. O neoliberalismo, ao promover uma visão de eficiência baseada em indicadores quantitativos, impõe modelos de avaliação que reduzem a aprendizagem a números e estatísticas. Freire (2011, p. 112) critica essa abordagem ao afirmar que “[...] a educação, quando medida apenas por testes e rankings, perde sua dimensão formadora e se transforma em um mecanismo de seleção excludente”. No mesmo sentido, Gentili (1998, p. 89) aponta que “[...] a escola neoliberal está cada vez mais orientada para a avaliação de desempenho em função da lógica mercadológica, desconsiderando os processos subjetivos e críticos da aprendizagem”. Dessa maneira, a escola deixa de ser um espaço de aprendizado significativo para se tornar um centro de treinamento para o mercado.

Além disso, o discurso da meritocracia<sup>5</sup>, amplamente difundido nas políticas educacionais neoliberais, reforça a ideia de que o sucesso acadêmico depende exclusivamente do esforço individual, ignorando as condições estruturais que determinam o acesso ao conhecimento. Esse discurso desconsidera as desigualdades históricas e sociais que afetam o desempenho escolar e desresponsabiliza o Estado de garantir uma educação pública de qualidade. Freire (1985, p. 76) alerta

<sup>4</sup> O processo educativo, dentro da lógica neoliberal e autoritária, se torna um mecanismo de controle social, promovendo a adaptação dos indivíduos à ordem vigente em vez de fomentar a conscientização crítica. Paulo Freire critica essa estrutura ao afirmar que a “educação bancária” condiciona os educandos à aceitação passiva da realidade, perpetuando relações de poder desiguais e impedindo a transformação social. Nesse sentido, a escola, ao invés de ser um espaço de libertação, torna-se uma instituição disciplinadora, que normaliza a obediência e a hierarquia como aspectos fundamentais da vida social. A pedagogia da libertação, por outro lado, propõe uma educação dialógica e emancipadora, capaz de romper com esse ciclo de dominação e possibilitar a construção de um novo horizonte de justiça social e autonomia dos sujeitos. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

<sup>5</sup> O discurso da meritocracia, amplamente difundido nas políticas educacionais neoliberais, reforça a ideia de que o sucesso acadêmico depende exclusivamente do esforço individual, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Essa lógica transforma a educação em um campo de competição, onde os indivíduos são incentivados a disputar recursos e oportunidades de forma desigual, favorecendo aqueles que já possuem capital econômico, social e cultural acumulado. Como aponta Laval (2019), essa concepção é central para a mercantilização da educação, pois naturaliza a segregação escolar e justifica a privatização do ensino, legitimando um sistema que concentra oportunidades nas mãos de poucos enquanto mantém a exclusão de amplas parcelas da população. Ver: LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.



que “[...] o mito da meritocracia serve para justificar a exclusão e a desigualdade, atribuindo ao indivíduo a culpa pelo fracasso que é, na verdade, produzido pelo sistema”. Já Pablo Gentili (1998, p. 121) acrescenta que “[...] o discurso da excelência individual é um artifício ideológico que mascara a desigualdade estrutural, responsabilizando os indivíduos por fracassos que decorrem da lógica perversa do mercado”. Portanto, a educação meritocrática ignora os fatores sociais e reforça a opressão sistêmica.

O neoliberalismo não criou esse fenômeno, apenas o agrava e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente. [...] Toda sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais do que nunca, se torna um grande terreno de competição. O neoliberalismo não apenas aceita essa realidade como inevitável, mas a utiliza como ferramenta de reprodução das desigualdades, mascarando-as sob o discurso da excelência individual e da liberdade de escolha (Laval, 2019, p. 114).

A influência do setor privado na educação também se manifesta na crescente adoção de parcerias público-privadas e na entrada de empresas na formulação de políticas educacionais. Essas iniciativas visam transformar a escola em um espaço lucrativo, onde materiais didáticos, plataformas digitais e metodologias são comercializados como produtos. Como observa Gadotti (2008, p. 39), “[...] a privatização da educação não apenas compromete sua função social, mas também reduz o ensino a um serviço prestado conforme a lógica do mercado, restringindo o acesso ao conhecimento àqueles que podem pagar por ele”. Marx e Engels (2011, p. 57) já denunciavam essa lógica ao afirmar que “[...] a educação sob o regime burguês não é gratuita nem neutra, mas sim um instrumento de reprodução das relações de produção vigentes”. Assim, o ensino se torna cada vez mais uma mercadoria negociável, excluindo aqueles que não possuem capital suficiente para adquiri-lo.

Todavia, essa lógica excludente também se reflete na ausência de debates críticos dentro da escola. Questões como justiça social, desigualdade, exploração do trabalho e direitos humanos são frequentemente relegadas a segundo plano ou abordadas de forma superficial. Freire (1974, p. 89) enfatiza que “[...] a educação que não promove o questionamento da realidade é uma educação domesticadora, que serve aos interesses dos que detêm o poder”. De maneira semelhante, Ivo Tonet (2016, p. 112) sustenta que “[...] a escola neoliberal, ao excluir do currículo o pensamento crítico, reforça a alienação dos educandos e os priva da capacidade de compreender as contradições do sistema capitalista”. Assim, os conteúdos ensinados são selecionados para manter os alunos dentro da lógica da passividade e do conformismo.

A escola neoliberal promove um processo sistemático de silenciamento das discussões políticas e sociais. Em nome da ‘neutralidade’, restringe-se a reflexão crítica, eliminam-se conteúdos que desafiem a ordem vigente e marginalizam-se saberes populares e históricos. A formação do educando, nesse contexto, é reduzida à adaptação às exigências do mercado, tornando-o incapaz de compreender as estruturas que determinam sua própria realidade (Laval, 2019, p. 113).

Portanto, a relação entre educador e educando, no contexto neoliberal, é marcada pela hierarquização e pela rigidez metodológica, distanciando-se do ideal freiriano de educação como prática da liberdade. O professor, sobrecarregado por demandas burocráticas e avaliações de desempenho, tem sua criatividade tolhida e sua capacidade de reflexão reduzida. Freire (2011, p. 54) argumenta que “[...] quando o professor se vê obrigado a cumprir um roteiro pedagógico imposto de cima para baixo, ele se torna incapaz de construir uma relação dialógica com seus alunos”. Laval (2019, p. 214) complementa que “[...] a escola neoliberal reduz o ensino a um processo automatizado, no qual o professor é mero executor de um currículo definido pelos interesses do capital”. Logo, a pedagogia neoliberal enfraquece a autonomia docente e dificulta o desenvolvimento de uma educação crítica.

Por conseguinte, o impacto dessa lógica educacional na formação dos sujeitos é profundo, pois compromete sua capacidade de pensar criticamente e de agir no mundo como cidadãos ativos. A educação que se limita à preparação para o mercado de trabalho não estimula a autonomia intelectual nem o compromisso social, perpetuando um modelo de sociedade desigual e excludente. Freire (2009, p. 118) afirma que “[...] somente uma educação problematizadora, que desafie os educandos a refletirem sobre sua realidade, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Mészáros (2005, p. 62) reforça essa visão ao endossando que “[...] enquanto a educação permanecer subordinada ao capital, sua função será a de garantir a reprodução das estruturas dominantes, e não a de promover a emancipação dos sujeitos”. Portanto, enquanto a educação estiver a serviço do capital, ela jamais será libertadora.

Dito isso, a partir desse panorama, nosso objeto de estudo centra-se na alfabetização freireana que é um processo que vai além do simples ato de aprender a ler e escrever; trata-se de uma ferramenta essencial para a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Para Paulo Freire, a alfabetização é um ato político, pois permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica capaz de romper com as estruturas opressoras e transformar a sociedade. Dessa forma, questionamos: de que maneira a alfabetização freireana pode ser compreendida como um ato de libertação que impulsiona processos de conscientização e transformação social perante o contexto da educação neoliberal? Essa questão se torna central em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, onde a escola, muitas vezes, reforça a lógica da exclusão ao invés de promover o pensamento crítico. Como



Freire aponta, “[...] a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (1979, p. 15). Assim, a alfabetização, sob a ótica freireana, não se reduz à aquisição de habilidades mecânicas, mas é um meio de leitura crítica da realidade e de participação ativa no processo histórico.

Assim, a relevância dessa abordagem para os educandos, especialmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora, reside no fato de que ela rompe com a visão tradicional da escola como um espaço de reprodução das desigualdades. A alfabetização crítica possibilita que os estudantes compreendam sua posição na sociedade e identifiquem os mecanismos que perpetuam sua condição de exploração. Como aponta Freire, “[...] quando se ensina os homens a ler e a escrever, não se trata de um assunto intrascendente de ba, be, bi, bo, bu, da memorização de uma palavra alienada, mas de uma difícil aprendizagem para ‘nomear o mundo’” (1979, p. 20). Isso significa que a alfabetização deve permitir ao sujeito se reconhecer enquanto agente histórico, capacitado para transformar sua própria realidade. Assim, a educação deixa de ser um instrumento de domesticação e passa a ser um meio de resistência e emancipação.

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PESQUISA QUALITATIVA, DESCRITIVA E COMPREENSIVA NA ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E A PRÁXIS TRANSFORMADORA**

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2006) caracterizou-se pela sua abordagem interpretativa e compreensiva da realidade, enfatizando os significados atribuídos pelos sujeitos sociais aos fenômenos que vivenciavam. Diferente das abordagens quantitativas, que priorizaram a mensuração e a generalização dos dados, a pesquisa qualitativa baseou-se na compreensão das relações e estruturas sociais, analisando-as em sua profundidade. Minayo destacou que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2006, p. 22). Além disso, segundo a autora, “[...] a interpretação qualitativa exige um olhar atento para as múltiplas dimensões da realidade, sem reduzi-la a meros números e estatísticas” (Minayo, 2006, p. 42). Assim, esse método possibilitou uma análise crítica sobre a alfabetização freireana, ao considerar os processos de conscientização dos sujeitos dentro de um sistema educacional marcado pelo neoliberalismo.

A esquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2006, p. 21).

Porém, a pesquisa descritiva, conforme Gil (2008), tem como objetivo primordial descrever as características de determinado fenômeno, população ou contexto, estabelecendo relações entre variáveis. Esse tipo de estudo, frequentemente utilizado em investigações educacionais, possibilitou uma visão detalhada sobre as práticas pedagógicas que reforçavam a lógica mercantilista da educação. Como apontou Gil, “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (2008, p. 50). Além disso, o autor ressaltou que “[...] os estudos descritivos permitem evidenciar padrões e tendências sem, no entanto, interferir diretamente na dinâmica social observada” (Gil, 2008, p. 52). Dessa forma, ao descrever o impacto da educação neoliberal sobre a alfabetização freireana, foi possível evidenciar como o ensino foi transformado em mercadoria e os professores em meros aplicadores de conteúdos padronizados.

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. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc., (Gil, 2008, p. 52).

Entretanto, para além da descrição dos fenômenos educacionais, a análise compreensiva, fundamentada em Weber, revelou-se essencial para captar os significados subjetivos atribuídos pelos atores sociais às suas ações. Weber argumentou que “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo” (1969, p. 110). Adicionalmente, Weber destacou que “[...] compreender a ação social implica captar os motivos e as intenções dos sujeitos, buscando os significados que eles atribuem ao seu próprio agir” (1949, p. 90). No contexto da alfabetização freireana, essa abordagem permitiu compreender como os sujeitos envolvidos no processo educativo interpretavam sua realidade e resistiam às imposições neoliberais, buscando transformar sua condição por meio da educação crítica.

Todavia, ao considerar a alfabetização freireana como uma prática de libertação, tornou-se evidente que o método qualitativo foi o mais adequado para compreender as contradições presentes no processo educativo. Como destacou Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa exige um olhar sensível e

crítico sobre a realidade, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos” (2006, p. 31). Ainda, a autora reforçou que “[...] compreender a alfabetização como um ato político requer uma metodologia que vá além da mera descrição dos dados, incorporando a experiência vivida pelos educandos” (Minayo, 2006, p. 44). Assim, ao investigar como a alfabetização foi apropriada pelos educandos, foi possível evidenciar as tensões entre a educação bancária e a educação libertadora proposta por Freire.

Portanto, no campo educacional, a pesquisa qualitativa mostrou-se fundamental para analisar como a mercantilização da educação afetou o ensino e a aprendizagem. Laval (2019) criticou essa lógica ao afirmar que “[...] a escola neoliberal reduz a formação dos sujeitos à adaptação às exigências do mercado, ignorando sua dimensão crítica e emancipatória” (p. 37). Além disso, Freire enfatizou que “[...] a educação crítica precisa romper com a lógica utilitarista do ensino, permitindo aos educandos desenvolverem sua consciência histórica e social” (Freire, 2011, p. 67). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou captar as estratégias utilizadas pelos professores e alunos para resistir a essa lógica, promovendo práticas educativas mais humanizadoras.

Entretanto, a pesquisa descritiva foi essencial para demonstrar como a estrutura curricular das escolas foi moldada para atender aos interesses do capital. Como destacou Gil, “[...] os currículos escolares são organizados de forma a privilegiar conteúdos técnicos e pragmáticos, em detrimento de uma formação crítica e humanística” (2008, p. 51). Além disso, Laval alertou que “[...] a redução da educação a um modelo tecnicista impede a construção de um pensamento crítico, limitando a capacidade dos estudantes de compreenderem sua realidade social” (2019, p. 105). Dessa forma, ao analisar a organização curricular, foi possível evidenciar como a educação neoliberal reforçou as desigualdades sociais e limitou o acesso ao conhecimento transformador.

Logo, a análise compreensiva permitiu interpretar como os sujeitos da pesquisa atribuíam significado às suas experiências educacionais. Weber ressaltou que “[...] a compreensão do sentido subjetivo das ações sociais é essencial para qualquer análise” (1969, p. 110). Ainda, Minayo destacou que “[...] a subjetividade dos atores sociais não pode ser desconsiderada, pois é ela que confere sentido às suas práticas e interações” (2006, p. 90). Dessa forma, ao analisar os discursos dos educadores e educandos, foi possível identificar as contradições e resistências presentes no processo de alfabetização freireana.

Por conseguinte, a triangulação entre pesquisa qualitativa, descritiva e compreensiva possibilitou uma análise mais ampla e aprofundada sobre a alfabetização, consciência e práxis no olhar de Paulo Freire. Como destacou Minayo, “[...] a complexidade dos fenômenos sociais exige abordagens múltiplas e complementares, capazes de apreender suas diversas dimensões” (2006, p.

42). Além disso, Gil acrescentou que “[...] a combinação de diferentes metodologias fortalece a validade e a abrangência dos resultados da pesquisa” (2008, p. 176). Dessa forma, a combinação dessas metodologias permitiu uma compreensão mais rica e detalhada sobre os desafios e possibilidades da educação crítica na atualidade.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa, ao privilegiar a interpretação e a compreensão dos fenômenos educacionais, demonstrou-se a mais adequada para investigar as implicações da alfabetização, conscientização e práxis freireana na luta contra a opressão e a alienação. Como argumentou Freire, “[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (1979, p. 15). Assim, ao analisar suas experiências a partir de um olhar crítico, a pesquisa qualitativa possibilitou a construção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

### **3 DA PALAVRA A LIBERTAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E A PRÁXIS TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE**

A filosofia de Paulo Freire está intrinsecamente ligada à problematização do mundo e à necessidade de um pensamento crítico que possibilite a libertação dos sujeitos oprimidos. Para Freire, a alfabetização não se restringe ao aprendizado técnico da leitura e da escrita, mas constitui um processo de conscientização e transformação da realidade. Portanto, a educação, quando atrelada ao sistema dominante, pode reforçar estruturas de opressão; todavia, quando libertadora, permite que os sujeitos tomem consciência de sua própria condição e se engajem na práxis transformadora. Freire enfatiza que “[...] a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão<sup>6</sup>. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (1979, p. 16). Ainda, o autor acrescenta que “[...] se os homens continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (Freire, 1979, p. 31), evidenciando que a educação crítica é um caminho essencial para a emancipação social.

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo (Freire, 1979, p. 4).

<sup>6</sup> Para Paulo Freire, o ato ação-reflexão é um elemento fundamental da prática educativa libertadora, pois permite que os indivíduos compreendam criticamente sua realidade e atuem para transformá-la. Segundo Freire, a conscientização não se dá apenas no nível intelectual, mas exige uma práxis, ou seja, uma fusão entre ação e reflexão que possibilita a superação das estruturas opressoras. Esse processo é essencial para que o educando não apenas aprenda conteúdos de maneira mecânica, mas desenvolva uma consciência crítica sobre sua posição no mundo e sobre as possibilidades de mudança social. Assim, a educação, ao invés de ser um instrumento de domesticação, torna-se um meio de libertação e de construção coletiva do conhecimento. Ver: FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Assim, a visão de mundo dentro da proposta freireana parte do pressuposto de que a realidade não é algo imutável ou imposto, mas sim algo que pode ser compreendido e ressignificado pelos sujeitos. Portanto, a educação deve promover o desvelamento da realidade, permitindo que os educandos percebam as estruturas que determinam sua existência e desenvolvam uma leitura crítica do mundo. Freire explica que “[...] a conscientização implica que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 18). Além disso, ele reforça que “[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1979, p. 19), o que demonstra que a alfabetização crítica não apenas prepara os sujeitos para a leitura do mundo, mas também para sua transformação ativa.

Paulo Freire nos incitava a ler o mundo. Lemos o mundo a partir do espaço, do lugar onde nos ‘ubicamos’ [...]. Nosso ponto de vista sempre determina nossa visão do mundo. Não é por nada que nossos pontos de vista são tão diversos e até antagônicos. Nos ‘ubicamos’ em muitos lugares. Essa diversidade é a riqueza da humanidade. Sem ela não haveria mudança; o mundo seria estático, eternamente imutável, sem sentido, sem perspectiva (Gadotti, 2012, p. 104).

Desse modo, as ideias-força<sup>7</sup> que estruturam o pensamento freireano giram em torno do conceito de educação como prática da liberdade, do diálogo como ferramenta pedagógica e da conscientização como processo emancipatório. Sendo assim, a alfabetização, para Freire, deve estar intimamente ligada à vivência concreta dos educandos e à sua capacidade de refletir criticamente sobre suas condições de vida. Ele argumenta que “[...] não se trata de ensinar a repetir palavras, mas de ensinar a dizer sua própria palavra sobre o mundo” (Freire, 1979, p. 22). Em consonância com essa visão, a obra “Pedagogia do Oprimido” ressalta que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 32),

<sup>7</sup> As ideias-força que estruturam o pensamento freireano estão ancoradas em princípios como a dialogicidade, a problematização e a práxis, elementos essenciais para uma educação emancipatória. Paulo Freire defende que a educação deve ser um processo dialógico, no qual educador e educando constroem juntos o conhecimento, superando a lógica vertical da educação bancária. Além disso, a problematização da realidade é um aspecto central do método freireano, pois possibilita aos sujeitos a leitura crítica do mundo e a tomada de consciência sobre sua condição social. Outro pilar fundamental é a práxis, que une reflexão e ação transformadora, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de mudança na sociedade. Dessa forma, Freire propõe uma educação libertadora, comprometida com a autonomia dos sujeitos e com a transformação das estruturas opressoras. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

demonstrando que a educação bancária<sup>8</sup> precisa ser superada em favor de um modelo dialógico<sup>9</sup> e participativo.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Freire, 1967, p. 29).

Para Paulo Freire,

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (Freire, 1967, p. 111).

A alfabetização, na perspectiva freireana, não pode ser reduzida a um simples domínio mecânico da leitura e da escrita, pois seu objetivo maior é a construção da consciência crítica. Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, de modo que a alfabetização deve possibilitar a compreensão da realidade social e histórica do sujeito. Ele enfatiza que “[...] a alfabetização deve permitir que os educandos se descubram enquanto sujeitos históricos, protagonistas de sua própria emancipação” (Freire, 1979, p. 29). Do mesmo modo, Freire afirma que “[...] o processo de alfabetização não pode ser uma experiência neutra. Ele precisa estar ancorado na vida dos sujeitos e

---

<sup>8</sup> A educação bancária, conceito formulado por Paulo Freire, caracteriza-se como um modelo pedagógico no qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento e o aluno é visto como um recipiente passivo que deve armazenar e repetir as informações recebidas. Essa concepção, segundo Freire, reflete a estrutura opressora da sociedade, pois impede o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e reforça a passividade diante das injustiças sociais. Ao depositar conteúdos sem possibilitar uma reflexão dialógica, essa prática educativa mantém a ordem estabelecida e dificulta a emancipação dos sujeitos. Em contraposição, Freire propõe a educação problematizadora, que valoriza a interação e a construção coletiva do conhecimento como forma de superar a alienação e promover a transformação social. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>9</sup> O modelo dialógico de Paulo Freire baseia-se na interação horizontal entre educador e educando, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Diferente da educação bancária, que impõe conteúdos de forma unilateral, o modelo dialógico parte da problematização da realidade e do diálogo como método essencial para a conscientização. Para Freire, “[...] o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, sendo este um processo de construção compartilhada, em que os sujeitos da educação partilham experiências e compreendem criticamente o mundo. Dessa forma, o modelo dialógico se torna uma ferramenta para a emancipação, possibilitando que os indivíduos reconheçam sua capacidade de intervir na sociedade e transformar suas condições de existência. Ver; FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.



na leitura crítica de suas realidades, permitindo que compreendam suas condições e transformem suas existências” (1982, p. 14). Essa abordagem rompe com a lógica tradicional da educação bancária, que vê o educando como um recipiente passivo a ser preenchido pelo conhecimento formal, em vez de um sujeito ativo no processo de aprendizado.

Além disso, a alfabetização crítica promove uma postura ativa do sujeito sobre seu próprio contexto, permitindo que ele compreenda sua posição dentro das relações sociais e econômicas. Como aponta Freire, “[...] o processo de alfabetização como ação cultural para a liberdade é o ato de um ‘sujeito cognoscente’ em diálogo com o educador” (1979, p. 15). De modo semelhante, ele reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] a educação precisa ser um ato libertador e não domesticador. Ensinar alguém a ler e a escrever sem permitir que esse alguém compreenda a palavra em seu contexto é perpetuar a cultura do silêncio” (Freire, 1967, p. 44). Dessa forma, o processo educativo não deve apenas capacitar tecnicamente, mas também incentivar a reflexão sobre a realidade e a tomada de consciência da opressão.

Assim, a relação entre alfabetização e autoformação também é central no pensamento freireano. O ato de aprender a ler e escrever não deve ser imposto de cima para baixo, mas deve emergir da própria experiência do educando, tornando-o protagonista do aprendizado. Como ressalta Freire, “[...] a aprendizagem não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio alfabetizando, apenas com a colaboração do educador” (1967, p. 111). Ainda nessa perspectiva, ele acrescenta que “[...] a leitura da palavra deve estar sempre vinculada à leitura do mundo, pois é no mundo que o sujeito se compreende como ser histórico e cultural” (Freire, 1982, p. 17). Ou seja, a educação libertadora deve ser dialógica, levando o educando a perceber que ele próprio é capaz de produzir conhecimento e transformar sua realidade.

Dito isso, a ênfase na criação e recriação da linguagem, proposta por Freire, reforça a ideia de que a alfabetização é um ato político e cultural. Não se trata de um exercício técnico de decodificação de palavras, mas de um processo de compreensão e ressignificação do mundo. Como destaca Freire, “[...] a alfabetização não é apenas aprender a ler a palavra, mas aprender a ler o mundo” (1982, p. 14). Em consonância, ele afirma que “[...] quando os alfabetizados percebem que suas palavras têm significado em suas vidas, eles se tornam agentes de sua própria história” (Freire, 1979, p. 20). Esse entendimento resgata a importância do contexto e da experiência de vida dos educandos, contrariando a visão tradicional que os trata como meros receptores de informações.

Consequentemente, outro ponto fundamental na abordagem freireana é a relação entre alfabetização e conscientização. Não basta ensinar o código escrito; é necessário promover uma leitura crítica da realidade. Segundo Freire, “[...] o analfabeto não é um homem à margem da sociedade, mas

um representante dos extratos dominados que, por meio da alfabetização crítica, passa a compreender sua condição e sua possibilidade de transformação” (1979, p. 20). Complementarmente, Freire acrescenta que “[...] a consciência crítica do alfabetizando deve ser despertada durante o processo de aprendizagem, pois só assim ele poderá romper com a opressão e transformar seu contexto” (1967, p. 55). A alfabetização, assim, deve ser vista como um instrumento de empoderamento, possibilitando que os sujeitos rompam com a lógica da opressão.

Nesse sentido, a prática educativa deve ser problematizadora, levando os educandos a questionarem as estruturas sociais e econômicas que determinam suas condições de vida. Como explica Freire, “[...] a verdadeira educação não consiste em transferir conhecimento, mas em criar possibilidades para a sua construção” (1974, p. 47). Além disso, ele reforça que “[...] a prática educativa tem de estar enraizada na experiência dos educandos, para que a aprendizagem seja significativa e contribua para sua emancipação” (Freire, 1979, p. 23). Portanto, o papel do educador é atuar como mediador do conhecimento, incentivando o diálogo e a reflexão crítica entre os educandos.

A alfabetização dialógica também implica um compromisso político com a transformação social. Freire argumenta que “[...] assumir a liberdade como uma maneira de ser homem é o ponto de partida do Círculo de Cultura” (1979, p. 31). Além disso, ele acrescenta que “[...] uma educação libertadora precisa questionar as estruturas de poder e não apenas adaptá-las” (Freire, 1979, p. 36), reforçando que o compromisso pedagógico precisa estar voltado à transformação da sociedade.

O ponto de partida para o trabalho no Círculo de Cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto, segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Freire, 1967, p. 7).

Desse modo, a alfabetização, sob a perspectiva de Paulo Freire, não pode ser dissociada da luta contra a opressão. Como ele afirma, “[...] a educação tem um caráter político, pois ou serve para a manutenção do *status quo* ou para sua transformação” (Freire, 1979, p. 27). Ademais, ele reitera que “[...] não basta ensinar a ler e escrever; é necessário ensinar a ler criticamente o mundo para que os educandos se tornem agentes de mudança” (Freire, 1982, p. 20). Logo, alfabetizar significa muito mais do que ensinar a ler e escrever; significa possibilitar que os sujeitos compreendam e intervenham no mundo, tornando-se agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O método de Paulo Freire baseia-se na problematização da realidade e na utilização de palavras geradoras<sup>10</sup> que emergem do universo vocabular dos educandos. Esse processo metodológico parte da experiência concreta dos sujeitos e visa à construção coletiva do conhecimento. Como afirma Freire, “[...] não se pode pensar em um método de alfabetização que esteja desvinculado da realidade social dos alfabetizandos. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1979, p. 25). Ademais, em sua obra “A importância do ato de ler”, ele reitera que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1982, p. 14), evidenciando que o processo educativo não deve ser mecânico, mas sim transformador.

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. Como saem de seu universo e como a ele voltam? Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano (Freire, 1974, p. 44).

Depreende-se do texto que o método desenvolvido por Paulo Freire parte do pressuposto de que a alfabetização deve ser um processo crítico e dialógico, no qual o aprendiz se torna protagonista da construção do conhecimento. Ao invés de um ensino mecânico e desvinculado da realidade, a proposta freireana utiliza um conjunto de palavras retiradas do universo linguístico dos educandos para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a apropriação dessas palavras não ocorre de maneira passiva, mas sim como um instrumento de análise crítica da realidade. Como destaca Freire, “[...] a alfabetização não deve apenas ensinar a ler e escrever, mas possibilitar a compreensão da própria condição social do sujeito, permitindo que ele a transforme” (1982, p. 14). Assim, a palavra emerge como um mediador entre o pensamento e a ação, conduzindo à conscientização e à emancipação social.

<sup>10</sup> O método das palavras geradoras, desenvolvido por Paulo Freire, constitui um instrumento fundamental para a alfabetização conscientizadora, pois parte do universo vocabular dos educandos e da realidade sociocultural em que estão inseridos. Esse método se baseia na seleção de palavras que possuem forte carga semântica e relevância existencial, permitindo que os alfabetizandos as reconheçam como parte de sua vivência e, a partir delas, expandam seu repertório linguístico e crítico. A partir dessa abordagem, Freire rompe com o ensino mecânico e repetitivo das cartilhas tradicionais e propõe um aprendizado ativo e dialógico, onde os educandos decodificam as palavras e as ressignificam em sua própria experiência, promovendo uma alfabetização que não apenas ensina a ler e escrever, mas também a compreender criticamente o mundo. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Além disso, o vocabulário selecionado para o ensino deve ser escolhido com base em sua relevância semântica e fonética, garantindo que os educandos possam se identificar com os termos e empregá-los de maneira significativa. Esse processo vai além da simples decodificação de símbolos gráficos, pois envolve a análise crítica do contexto em que esses signos estão inseridos. Freire argumenta que “[...] o aprendizado não pode ser apenas uma memorização de palavras; deve ser um ato criador, capaz de gerar outros atos criadores” (1979, p. 20). Dessa forma, a alfabetização deixa de ser um exercício mecânico e se torna um ato político, em que o educando se torna capaz de nomear o mundo e reinterpretá-lo sob uma nova perspectiva.

Entretanto, o ensino tradicional muitas vezes ignora essa dimensão crítica, reduzindo a alfabetização a um treinamento técnico que não promove o pensamento autônomo. A abordagem convencional impõe um vocabulário desconectado da realidade do aluno, reforçando a alienação e a passividade. Em contraposição, o método freireano busca valorizar o saber popular e a experiência de vida dos aprendizes, estabelecendo uma relação dialógica entre educador e educando. Como afirma o pedagogo, “[...] ao ensinar a ler e a escrever, não podemos separar a palavra de seu contexto, pois é através da relação entre linguagem e mundo que o sujeito se reconhece como agente de sua própria história” (Freire, 1967, p. 111). Logo, a alfabetização deve ser um processo emancipatório, e não um instrumento de adaptação ao *status quo*.

Desse modo, outro aspecto fundamental da proposta de Freire é a importância da participação ativa do educando na construção do conhecimento. Ao invés de ser um mero receptor de informações, ele se torna um sujeito cognoscente, capaz de questionar sua realidade e propor transformações. Essa abordagem desafia a lógica da educação bancária, que trata os estudantes como depósitos de conhecimento. Como enfatiza o autor, “[...] a palavra, ao ser apropriada criticamente, não apenas expressa o pensamento, mas também o transforma” (Freire, 1979, p. 18). Assim, a alfabetização crítica possibilita que os educandos desenvolvam uma consciência histórica e política, tornando-se agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, o processo de aprendizagem deve ocorrer em um ambiente de diálogo e reflexão coletiva, onde os alunos possam compartilhar suas experiências e construir conhecimento de forma colaborativa. No Círculo de Cultura, por exemplo, a palavra não é apenas um instrumento de ensino, mas um meio de problematização da realidade. Como explica Freire, “[...] o Círculo de Cultura não é um espaço de transmissão de informações, mas de troca de experiências, onde educador e educando se educam mutuamente” (1974, p. 32). Portanto, a alfabetização dialógica não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também fortalece a consciência crítica e a capacidade de intervenção social.

Dessa maneira, o método freireano não busca apenas ensinar os códigos da escrita, mas estimular o pensamento reflexivo e a autonomia dos aprendizes. Assim, a aprendizagem deve ser um ato de desvelamento da realidade, em que os educandos possam compreender suas condições de vida e agir para transformá-las. Como destaca o educador, “[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer sua própria palavra” (1979, p. 22). Esse princípio diferencia a abordagem freireana das metodologias tradicionais, pois coloca o sujeito no centro do processo educativo, permitindo-lhe reconhecer-se como protagonista de sua história.

Por conseguinte, a proposta pedagógica de Freire evidencia que a alfabetização não pode ser dissociada da luta contra a opressão. A apropriação da linguagem escrita não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para que os educandos possam questionar as estruturas sociais e exercer sua cidadania de maneira plena. Como ele pontua, “[...] a educação deve ter um compromisso com a transformação do mundo, pois, se não for para mudar, então para que serve?” (Freire, 2000, p. 45). Esse compromisso político da alfabetização crítica reafirma o papel da escola como um espaço de resistência e construção de novas possibilidades sociais.

Portanto, o ensino da leitura e da escrita deve partir da experiência concreta dos educandos, promovendo sua inserção crítica no mundo. Esse processo de humanização ocorre por meio do diálogo, da reflexão e da ação transformadora, permitindo que os sujeitos se libertem das estruturas que os mantêm em condição de submissão. Como afirma Freire, “[...] a leitura da palavra deve sempre estar atrelada à leitura do mundo, pois é nela que encontramos os caminhos para nossa libertação” (1982, p. 17). Assim, a alfabetização crítica não é apenas uma técnica pedagógica, mas um ato político de emancipação e resistência.

Dito isso, as fases de elaboração e aplicação do método freireano envolvem a identificação do universo vocabular dos educandos, a escolha das palavras geradoras, a codificação e decodificação das palavras e a problematização da realidade a partir do diálogo. Isso permite que os educandos se apropriem do conhecimento de forma ativa, rompendo com a passividade característica do ensino tradicional. Segundo Freire, “[...] a alfabetização não pode ser uma prática neutra, pois ou contribui para a domesticação dos indivíduos ou para sua libertação” (1979, p. 27). Por outro lado, o autor também ressalta que “[...] a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental deve ser central em qualquer prática pedagógica que se pretenda libertadora” (Freire, 1979, p. 29), reiterando a necessidade de uma abordagem crítica na educação.

A concepção de liberdade é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica. Este é um dos princípios essenciais da organização dos Círculos de Cultura, unidade de ensino que substitui a escola tradicional e reúne um coordenador com algumas dezenas de homens

do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. O coordenador não exerce as funções de ‘professor’, a condição essencial da tarefa é o diálogo: ‘Coordenar, jamais impor sua influência’. O respeito à liberdade dos alunos – que não são qualificados de analfabetos, mas de homens que aprendem a ler – existe muito antes da criação do Círculo de Cultura. Já na etapa da procura do vocabulário popular, durante a fase da preparação do curso, procura-se tanto quanto possível a intervenção do povo na elaboração do programa e a definição das palavras geradoras cuja discussão permitirá, àquele que aprende a ler, apropriar-se de sua linguagem ao mesmo tempo que expressa uma situação real – uma ‘situação-desafio’. A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno (Freire, 1979, p. 23).

A concepção de liberdade, conforme defendida por Paulo Freire, é essencial para que a educação se realize de maneira efetiva e eficaz. Entretanto, essa liberdade não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim em sua relação com a prática pedagógica. Segundo Freire (1979), “[...] a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (p. 35). Portanto, o ato educativo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas deve engajar o sujeito na construção crítica da realidade. Além disso, Freire reforça que “[...] a educação deve ser um ato de conhecimento, um ato criador, um ato político” (1982, p. 22).

Por conseguinte, os Círculos de Cultura se estabelecem como alternativa ao ensino tradicional, promovendo uma prática educativa dialógica e crítica. Essa estrutura permite que os educandos sejam protagonistas do aprendizado, participando ativamente da construção do saber. Como afirma Freire (1979), “[...] assumir a liberdade como uma maneira de ser homem é o ponto de partida do Círculo de Cultura. A aprendizagem – muito rápida, pois, conforme a experiência do Brasil, bastam 45 dias para alfabetizar um adulto – não pode ser efetiva senão no contexto democrático das relações estabelecidas entre alunos e coordenadores, e entre os alunos mutuamente” (p. 27). Além disso, Freire complementa que “[...] o educador deve perceber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (1996, p. 25). Todavia, esse processo não ocorre de forma espontânea, mas exige uma metodologia que respeite o universo vocabular dos educandos e possibilite a problematização da realidade. Para Freire (1974), “[...] as técnicas do método de alfabetização, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método [...] alfabetizar é conscientizar” (p. 34). Assim, a alfabetização deve ser acompanhada do desenvolvimento da consciência crítica, para que os educandos compreendam sua condição social e possam transformá-la. Ainda nessa perspectiva, Freire pontua que “[...] a consciência ingênua aceita passivamente a realidade; a consciência crítica, ao contrário, implica um processo de problematização” (1979, p. 42).

Além disso, o uso das palavras geradoras como estratégia metodológica reforça a conexão entre a aprendizagem e a realidade social dos educandos. Como destaca Freire (1974), “[...] estas



palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus” (p. 35). Portanto, o processo educativo se estrutura sobre a experiência dos sujeitos, partindo do conhecimento prévio para ampliar sua compreensão do mundo. Dessa forma, “[...] a alfabetização deve permitir ao alfabetizando uma nova forma de relação com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 56).

Entretanto, a conscientização não pode ser concebida como uma simples etapa da alfabetização, mas sim como um processo contínuo de transformação. Nesse sentido, Freire (1979) adverte que “[...] a nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável” (p. 36). Assim, o aprendizado crítico não se encerra na leitura e na escrita, mas se prolonga na constante análise e intervenção sobre o contexto social. Essa ideia se conecta com a concepção freireana de que “[...] ler a palavra é também ler o mundo” (Freire, 1982, p. 14).

Dessa maneira, a relação entre alfabetização e conscientização se configura como eixo central da pedagogia freireana. Logo, o processo educativo não deve ser reduzido a um simples acúmulo de informações, mas precisa ser compreendido como um caminho para a emancipação humana. Como afirma Freire (1979), “[...] educador e educando, os dois seres criadores, libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades” (p. 40). Isso significa que a educação libertadora não apenas ensina a ler e a escrever, mas permite que os indivíduos leiam o mundo e transformem sua própria existência. Complementarmente, Freire enfatiza que “[...] o verdadeiro compromisso do educador progressista é com a transformação da sociedade” (Freire, 1996, p. 57).

Portanto, a prática educativa baseada no diálogo e na problematização se apresenta como uma via de resistência contra a domesticação imposta pelo ensino tradicional. A partir do método freireano, a alfabetização torna-se um ato político, que não apenas transmite conhecimento, mas instiga a reflexão crítica e a transformação social. Por conseguinte, ao promover a consciência histórica dos educandos, a educação assume seu papel fundamental na construção de uma sociedade menos injusta. Como ressalta Freire (1997), “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (p. 91).

Assim, os atos concretos da alfabetização, dentro da perspectiva freireana, não se limitam à aquisição de habilidades técnicas, mas envolvem um processo de tomada de consciência sobre a própria condição social e as possibilidades de superação das injustiças. Freire afirma que “[...] a alfabetização deve permitir que os educandos se descubram enquanto sujeitos históricos, protagonistas

de sua própria emancipação” (1979, p. 29). Ainda, ele reforça que “[...] a cultura do silêncio imposta às classes populares deve ser rompida por meio da palavra e da ação crítica” (Freire, 1979, p. 33), demonstrando que o processo de alfabetização precisa ir além do ensino técnico e possibilitar a autonomia dos sujeitos.

O projeto educativo é um projeto libertador. Desde seu início, os ‘círculos de cultura’ incluíram não somente uma denúncia – a das situações de dominação que impedem ao homem ser homem –, como também uma afirmação, que no contexto era uma descoberta: a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano, até do mais alienado. Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades (Freire, 1979, p. 36).

Dito isso, a aplicação do método freireano requer um compromisso político e pedagógico com a transformação social, pois a educação não pode ser reduzida a uma prática neutra ou tecnicista. Como Freire enfatiza, “[...] assumir a liberdade como uma maneira de ser homem é o ponto de partida do Círculo de Cultura” (1979, p. 31). Além disso, ele acrescenta que “[...] uma educação libertadora precisa questionar as estruturas de poder e não apenas adaptá-las” (1979, p. 36), reforçando que o compromisso pedagógico precisa estar voltado à transformação da sociedade.

Portanto, a alfabetização crítica proposta por Paulo Freire transcende a simples aquisição de habilidades linguísticas, tornando-se um processo de libertação e transformação social. Ao promover a conscientização dos sujeitos sobre sua própria realidade e capacitá-los a intervir nela, a educação libertadora rompe com a lógica da domesticação e fortalece a luta por uma sociedade menos injusta. Como sintetiza Freire, “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (1979, p. 39). Desse modo, ele enfatiza que “[...] a alfabetização como ato político deve ser capaz de gerar sujeitos históricos e não apenas indivíduos adaptados ao status quo” (Freire, 1979, p. 41), reafirmando que a educação, quando comprometida com a emancipação dos sujeitos, é um instrumento fundamental para a transformação social.

### 3.1 A LIBERTAÇÃO: A PRÁXIS TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE

A opressão é um fenômeno estrutural que se manifesta nas relações sociais, políticas e econômicas, restringindo a liberdade dos indivíduos e perpetuando desigualdades. Porém, os oprimidos, ao tomarem consciência de sua condição, podem transformar essa realidade. Freire (1979) aponta que “[...] quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação?” (p. 31).

Entretanto, essa libertação não ocorre espontaneamente, mas através de um processo de conscientização que desafia as estruturas de poder e promove à práxis transformadora.

Mas quase sempre, durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converterem-se eles mesmos em opressores ou em ‘subopressores’. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade. Tal fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de ‘adesão’ em relação ao opressor. Nestas condições, lhes é impossível ‘vê-lo’ com suficiente lucidez para objetivá-lo, para descobri-lo ‘fora de si mesmos’. Isto não quer dizer necessariamente que os oprimidos não tenham consciência de que são pisados. Mas o estar imersos na realidade opressiva impede-lhes uma percepção clara de si mesmos enquanto oprimidos (Freire, 1979, p. 31).

Depreende-se desse fragmento de Paulo Freire que a opressão não é apenas um fenômeno externo, imposto pelos dominadores sobre os dominados; ela também se internaliza nos oprimidos, moldando sua percepção de mundo e sua própria identidade. Entretanto, essa internalização não significa que os oprimidos desconhecem sua condição, mas que sua imersão na realidade opressiva dificulta uma percepção clara da necessidade de libertação. Freire (1979) destaca que “[...] a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (p. 15). Além disso, Freire aponta que “[...] os oprimidos, ao internalizarem a imagem dos opressores, acreditam que a única saída possível é tornarem-se opressores também” (1974, p. 33).

Todavia, esse rompimento não acontece de maneira espontânea, pois a estrutura de pensamento dos oprimidos foi condicionada pelas contradições da sociedade opressora. Logo, muitos, ao invés de buscar a libertação coletiva, aspiram à posição dos dominadores, perpetuando o ciclo da opressão. Freire (1974) afirma que “[...] a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (p. 32). Assim, a revolução cultural é necessária para que os oprimidos compreendam que “[...] a cultura do silêncio não nasce por geração espontânea, mas é imposta pela estrutura da dependência” (Freire, 1979, p. 38).

Por conseguinte, o fenômeno da adesão ao opressor é uma das principais barreiras para a emancipação dos oprimidos. Uma vez que a cultura dominante impõe um modelo de humanidade baseado no poder e na dominação, muitos oprimidos enxergam a ascensão social como a reprodução dessas mesmas práticas. Freire (1979) observa que “[...] os oprimidos não vêem o ‘homem novo’ como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação” (p. 31). De maneira semelhante, Freire aponta que “[...] a cultura imposta pelos dominadores não

permite que os dominados tomem consciência de sua verdadeira situação e, portanto, da possibilidade de transformá-la” (1979, p. 40).

Entretanto, a verdadeira libertação só é possível quando os oprimidos rompem com essa lógica e assumem-se como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Isso exige um processo de conscientização que vá além do simples reconhecimento da opressão, conduzindo à práxis transformadora. Como Freire (1979) pontua, “[...] a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’” (p. 41). Ademais, Freire enfatiza que “[...] a conscientização não pode pretender nenhuma ‘neutralidade’; ela é sempre um ato político, que se insere num contexto histórico determinado” (1979, p. 45).

Mas essa conscientização não ocorre de forma mecânica, pois exige um espaço de diálogo e reflexão crítica, permitindo que os oprimidos se reconheçam como agentes de sua própria história. Freire (1979) enfatiza que “[...] educador e educando, os dois seres criadores, libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades” (p. 36). Por conseguinte, ele afirma que “[...] o diálogo não pode ser uma mera técnica pedagógica, mas sim um encontro entre sujeitos que buscam, juntos, a compreensão e transformação da realidade” (Freire, 1974, p. 98).

Porém, essa educação libertadora entra em confronto direto com a educação bancária, que busca a manutenção da opressão por meio da transmissão mecânica de informações. Freire (1979) critica essa abordagem ao afirmar que “[...] a educação bancária, ao invés de incentivar a reflexão crítica, reforça a passividade e a aceitação das estruturas opressoras” (p. 40). Da mesma forma, Freire pontua que “[...] a verdadeira educação não pode se reduzir à memorização mecânica de conteúdos, mas deve ser um ato de criação e recriação do mundo” (1996, p. 43).

Logo, a ação cultural tem um papel fundamental na superação da opressão, pois é por meio dela que os sujeitos podem reinterpretar sua realidade e construir novas formas de expressão e organização social. Freire (1979) ressalta que “[...] a cultura do silêncio ‘sobredetermina’ a infraestrutura de onde brota” (p. 33). Paralelamente, ele acrescenta que “[...] a ação cultural para a libertação deve estimular nos oprimidos a capacidade de formular criticamente suas próprias perguntas e buscar suas próprias respostas” (Freire, 1979, p. 44).

Por conseguinte, a revolução cultural não pode se limitar a uma mudança superficial nas formas artísticas ou intelectuais, mas deve englobar uma transformação profunda das relações sociais e políticas. Freire (1979) argumenta que “[...] o projeto educativo é um projeto libertador. Desde seu início, os ‘círculos de cultura’ incluíram não somente uma denúncia das situações de dominação que impedem ao homem ser homem, mas também uma afirmação: a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano” (p. 36). Adicionalmente, ele reforça que “[...] a cultura popular, quando apropriada

pelos oprimidos, torna-se um espaço de resistência e de construção de uma nova consciência histórica” (Freire, 1979, p. 48).

Desse modo, a práxis transformadora é o eixo central da libertação, pois une teoria e prática em um processo contínuo de questionamento e ação. Freire (1979) endossa que “[...] a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (p. 40). Dessa forma, a luta contra a opressão não pode ser reduzida a um evento isolado, mas deve ser um compromisso permanente com a transformação da sociedade. Como enfatiza Freire, “[...] os homens se educam entre si, mediados pelo mundo, para a transformação desse mundo” (1974, p. 69).

Todavia, a opressão não se mantém apenas pela força, mas pela naturalização da dependência dos dominados em relação aos dominadores. Uma vez que os oprimidos internalizam a lógica do opressor, acabam reproduzindo os valores que sustentam sua própria submissão. Freire (1979) observa que “[...] o oprimido, num dado momento de sua experiência existencial, adota uma atitude de ‘adesão’ em relação ao opressor. Nestas condições, lhes é impossível ‘vê-lo’ com suficiente lucidez para objetivá-lo, para descobri-lo ‘fora de si mesmos’” (p. 33). Assim, a dependência não é apenas econômica, mas psicológica e cultural, reforçada por instituições como a escola e os meios de comunicação. Como destaca Freire, “[...] a educação bancária, ao invés de incentivar a reflexão crítica, reforça a passividade e a aceitação das estruturas opressoras” (1979, p. 40).

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu ‘contrário’ necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor (Freire, 1979, p. 40).

Por conseguinte, a dependência não deve ser compreendida apenas como um fenômeno econômico, mas como uma relação estrutural que condiciona a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo. Como explica Freire (1979), “[...] não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador” (p. 33). Logo, para superar essa dependência, é necessário um processo educativo que promova a autonomia intelectual e política dos sujeitos. Freire argumenta que “[...] a conscientização não pode ser um ato isolado, mas um processo contínuo que desafia e transforma a realidade” (1979, p. 41).

Entretanto, a marginalidade não significa exclusão absoluta da sociedade, mas uma posição específica dentro dela, na qual determinados grupos são mantidos em condições de inferioridade. Segundo Freire (1979), “[...] o homem marginalizado não é ‘um ser fora de’. Ao contrário, é um ‘ser no interior de’ uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos” (p. 38). Portanto, a marginalidade não deve ser vista como um estado natural, mas como uma construção histórica que pode ser desconstruída. Como reforça Freire, “[...] o processo de libertação exige que o marginalizado se perceba como sujeito histórico e se engaje na transformação de sua realidade” (1979, p. 42).

Por isso, as linhas de ação para a superação da opressão devem estar fundamentadas na educação libertadora, que possibilita a emergência de uma consciência crítica e engajada. Freire (1979) afirma que “[...] a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (p. 40). Dessa maneira, o processo educativo precisa ser contínuo e dialógico, permitindo que os educandos compreendam sua condição e atuem para modificá-la. Como reforça Freire, “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (1997, p. 91).

Dito isso, a nova relação pedagógica proposta por Freire rompe com a lógica da educação tradicional e estabelece uma prática baseada no diálogo e na colaboração entre educador e educando. Como explica Freire (1979), “[...] os métodos de opressão não podem, sob pena de contradizerem-se, servir à libertação do oprimido. A educação como prática da liberdade pede inevitavelmente uma pedagogia do oprimido” (p. 39). Logo, a educação precisa ser um processo emancipatório, no qual os sujeitos se reconheçam como agentes de sua própria formação. Como destaca Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção” (1996, p. 25).

Por conseguinte, a ação cultural se torna fundamental para romper com a cultura do silêncio e possibilitar novas formas de expressão e organização social. Como destaca Freire (1979), “[...] a cultura do silêncio ‘sobredetermina’ a infraestrutura de onde brota” (p. 33). Isso significa que a dominação não se dá apenas pela repressão física, mas também pela imposição de narrativas que deslegitimam os saberes populares e reforçam a alienação. Portanto, a ação cultural deve ser uma estratégia de resistência e reapropriação da identidade dos sujeitos. Como afirma Freire, “[...] a cultura não pode ser reduzida a um instrumento de dominação, mas deve ser um espaço de recriação e liberdade” (1979, p. 44).

Entretanto, a revolução cultural não pode ser compreendida apenas como uma mudança estética ou simbólica, mas como um processo de transformação das relações sociais e políticas. Freire (1979) ressalta que “[...] o projeto educativo de Paulo Freire é um projeto libertador. Desde seu início,



os ‘círculos de cultura’ incluíram não somente uma denúncia das situações de dominação, mas também uma afirmação: a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano” (p. 36). Assim, a revolução cultural não deve apenas questionar o status quo, mas construir novas formas de organização social baseadas na justiça e na solidariedade. Como enfatiza Freire, “[...] a luta pela libertação é, ao mesmo tempo, uma luta pela humanização” (1979, p. 45).

Por fim, a práxis transformadora exige a articulação entre reflexão e ação na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Como afirma Freire (1979), “[...] a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’” (p. 41). Portanto, a mudança social não ocorre por acaso, mas por meio de um compromisso consciente com a transformação da realidade. Como conclui Freire, “[...] o educador progressista deve comprometer-se com a construção de um mundo mais humano” (1996, p. 57).

#### **4 CONCLUSÃO**

A alfabetização freireana, concebida como um ato de libertação, transcende a mera decodificação de palavras para se configurar como um processo de conscientização e transformação social. Ao compreender a leitura e a escrita como ferramentas para a interpretação crítica do mundo, Freire propõe um modelo de ensino no qual o educando não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, a alfabetização não se reduz a um instrumento técnico, mas se apresenta como um meio para a emancipação dos indivíduos e a superação das estruturas de opressão que sustentam as desigualdades sociais.

Dentro da lógica neoliberal, a educação tem sido reduzida a uma mercadoria, moldada para atender às demandas do mercado de trabalho e consolidar a hierarquia social vigente. Esse modelo perpetua uma escola que não emancipa, mas adestra, preparando os educandos para a adaptação e não para a transformação da realidade. A alfabetização crítica, por outro lado, resiste a essa lógica ao promover uma educação dialógica e problematizadora, capaz de desvelar os mecanismos de dominação e estimular a participação ativa dos sujeitos na construção de um mundo mais justo.

O conceito de “palavras geradoras”, desenvolvido por Freire, exemplifica esse processo, pois parte do universo vocabular dos educandos para ampliar sua compreensão da realidade e possibilitar a tomada de consciência sobre sua condição social. Esse método rompe com a tradicional educação bancária, que deposita informações sem permitir a reflexão crítica, e instaura uma pedagogia emancipadora que possibilita ao alfabetizando a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Dessa maneira, a alfabetização se torna um instrumento de luta contra a alienação e a exclusão social, promovendo a autonomia intelectual e política dos sujeitos.

Além disso, a alfabetização freireana não pode ser dissociada da práxis transformadora, ou seja, da articulação entre reflexão e ação na busca por mudanças estruturais. Ao reconhecer os educandos como agentes históricos, capazes de intervir na realidade, a pedagogia freireana rompe com a passividade imposta pelo ensino tradicional e reafirma a necessidade de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e engajada. Isso se opõe diretamente à lógica neoliberal, que busca restringir a escola a um espaço de treinamento técnico, afastando-a de sua função social e política.

Dito isso, outro aspecto central dessa perspectiva é o reconhecimento do caráter político da educação. Como Freire ressalta, todo ato educativo carrega uma intencionalidade e pode servir tanto para a libertação quanto para a perpetuação da opressão. Nesse sentido, a alfabetização crítica se configura como uma estratégia fundamental para romper com a cultura do silêncio imposta às classes populares e para proporcionar meios de resistência e de construção de novas formas de organização social. Dessa maneira, a educação libertadora reafirma seu papel na luta por uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Portanto, a alfabetização freireana é um processo de humanização que capacita os sujeitos a se reconhecerem como protagonistas de sua própria história. Ao contrário da educação tradicional, que os reduz a meros espectadores da realidade, a alfabetização crítica lhes oferece as ferramentas para interpretar o mundo e transformá-lo. Assim, a palavra deixa de ser apenas um código escrito e se torna um instrumento de resistência, possibilitando que os educandos não apenas leiam, mas “reescrevam” sua própria existência. Dessa forma, reafirma-se que a educação, quando comprometida com a emancipação dos sujeitos, é um poderoso meio de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2008.
- GENTILI, P. A lógica da exclusão: políticas educacionais e desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. Caderno Pedagógico, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 01 de Fev. 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 02 de Fev. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 03 de Fev. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 04 de Fev. 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 04 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 03 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. 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 Fev. 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 Fev. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4914–4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Paulo Freire e o currículo escolar – da prática cotidiana dos educandos à superação da “educação bancária”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3428–3455, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-205. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2989>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 03 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 04 de Fev. de 2025.

TONET, I. Educação contra o capital. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

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