

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

KARLA MEDEIROS DIAS RIBEIRO

**CULTURA, FORMAÇÃO E AUTONOMIA:
REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Goiânia
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Karla Medeiros Dias Ribeiro**

Título do trabalho: "CULTURA, FORMAÇÃO E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA"

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 05/09/2023, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Medeiros Dias Ribeiro, Discente**, em 19/09/2023, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4020375** e o código CRC **1D3DC1CC**.

KARLA MEDEIROS DIAS RIBEIRO

**CULTURA, FORMAÇÃO E AUTONOMIA:
REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano

Goiânia
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ribeiro, Karla Medeiros Dias

Cultura, formação e autonomia [manuscrito] : reflexões sobre uma educação crítica / Karla Medeiros Dias Ribeiro. - 2023.

49 f.

Orientador: Profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

1. Paulo Freire. 2. Educação crítica. 3. Liberdade. 4. Práxis. 5. Cultura. I. Corbiniano, Simone Alexandre Martins, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) vinte e dois dias do mês de agosto do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “CULTURA, FORMAÇÃO E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA”, de autoria da estudante **Karla Medeiros Dias Ribeiro** do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Os trabalhos da banca foram instalados pela orientadora profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano da FE/UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Talita Francieli Bordignon da Faculdade de Educação/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 06/09/2023, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Medeiros Dias Ribeiro, Discente**, em 18/09/2023, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3999647** e o código CRC **16724D04**.

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus pais, que acreditaram no meu potencial e não me deixaram desistir deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Criador, por ser minha base, proteção e força, sem Ele nada seria possível.

Ao meu amado companheiro Elson, pelo suporte, apoio e incentivo para retornar aos estudos e acreditar que seria possível. Muito obrigada por tudo. Eu te amo.

Aos meus queridos pais que são um exemplo de luta e resiliência. Obrigada por me encorajarem a não desistir e seguir em frente, amo vocês infinitamente

A minha orientadora Profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano, por toda compreensão, disponibilidade, paciência e inúmeras contribuições ao longo deste trabalho e no decorrer da minha jornada formativa.

Aos educadores da Faculdade de Educação cujas aulas me despertaram do entorpecimento, desvelando a importância da educação e do conhecimento para compreensão da nossa realidade.

E, por fim, mas não menos importante, às minhas amigas Rosângela, Layane, Andréia e Eliana pela troca de saberes, aprendizados e apoio que tanto contribuíram neste período acadêmico. A amizade e o auxílio de vocês foram imprescindíveis!

A todos, minha eterna gratidão!

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso?

Paulo Freire (2019, p.32)

RESUMO

O objetivo deste estudo, que se baseou principalmente nas teorias de Paulo Freire, é investigar as perspectivas de uma educação crítica em meio a um contexto social cuja opressão se estabelece quase como ordenamento natural. Neste contexto, torna-se relevante identificar modelos de educação que impossibilitam a reflexão e, conseqüentemente, não promovem a compreensão da realidade social e ancestral a qual o sujeito pertence e, pelo contrário, instituem manifestações político-culturais hegemônicas, reforçando processos de manipulação e dominação. Circunscrito à área de Ciências Humanas, esta é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e que recorreu a referências teóricas a partir de livros, textos acadêmicos e/ou digitais, tendo como cerne as reflexões freirianas de uma educação para a autonomia. O educador Paulo Freire, como meio de resistência e enfrentamento, defende o direito a uma educação crítica de modo que o sujeito se reconheça como agente transformador, e que a educação seja uma instância de conscientização e emancipação em oposição à naturalização da opressão, rompendo os grilhões da dominação ideológica e mercadológica vigentes no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação crítica. Liberdade. Práxis. Cultura.

ABSTRACT

The objective of this study, which was based mainly on Paulo Freire's theories, is to investigate the perspectives of a critical education in the midst of a social context whose oppression is established almost as a natural order. In this context, it becomes relevant to identify education models that make reflection impossible and, consequently, do not promote the understanding of the social and ancestral reality to which the subject belongs and, on the contrary, institute hegemonic political-cultural manifestations, reinforcing processes of manipulation and domination. Circumscribed to the area of Human Sciences, this is qualitative research of the bibliographic type and that resorted to theoretical references from books, academic and/or digital texts, having as its core the Freirean reflections of an education for autonomy. The educator Paulo Freire, as a means of resistance and confrontation, defends the right to a critical education so that the subject recognizes himself as a transforming agent, and that education is an instance of awareness and emancipation in opposition to the naturalization of oppression, breaking the shackles of ideological and market domination prevailing in the Brazilian educational system.

Keywords: Paulo Freire. Critical education. Freedom. Práxis. Culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	SABERES FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS NAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E NA CENTRALIDADE CULTURAL	12
3	SIGNIFICADO POLÍTICO, CULTURAL E FORMATIVO DA EDUCAÇÃO.....	20
4	PRÁXIS EDUCATIVA-CRÍTICA E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. Weffort (2019. p. 19)

Este trabalho tem como objetivo a análise das possibilidades de uma educação crítica em um contexto social de naturalização da opressão, buscando a problematização das forças hegemônicas que desconsideram os saberes e as diferentes dinâmicas culturais presentes na sociedade; ato que inviabiliza o reconhecimento dos meios para a construção de uma realidade nova, diferente daquela imposta pela hierarquia dominante. Sobre isso é possível estabelecer um diálogo com a práxis oriunda de Paulo Freire (1921-1997), educador pernambucano, declarado o patrono da educação brasileira em 2012, cujas obras são reconhecidas e citadas internacionalmente, agraciado com mais de 30 títulos de *Doutor Honoris Causa* em universidades da Europa e das Américas.

No processo educacional de um sujeito deve-se levar em consideração que a educação é apropriação de cultura, ou seja, de tudo aquilo que é criado pelos seres humanos em uma relação de interação com a natureza, capaz de expressar historicamente como se constituem os saberes, os valores e as tradições. Contudo, é também no entrelaçamento destas questões que se estabelecem nas relações sociais e de poder, que se enraízam os preconceitos, o racismo, a discriminação.

Logo, uma consciência crítica pode se constituir quando o direito dos sujeitos de se apropriarem de sua cultura realiza-se plenamente, assim, um projeto educacional de cunho democrático deve se reconectar com sua realidade social e com a sua leitura de mundo. Este processo de identificação social do indivíduo com o meio, pode promover uma ressignificação do sentido de pertencimento e uma conscientização do sujeito, enquanto sujeito histórico e agente transformador da cultura.

Mediante essa perspectiva, está a importância de uma educação pautada na criticidade, como a preconizada por Paulo Freire, que tem como finalidade a prática reflexiva em relação às características da sociedade em que se vive, identificando as representações ideológicas sob as quais são construídas suas manifestações culturais, políticas e sociais. Uma das problematizações discutidas pelo autor refere-

se ao modo pelo qual situações de opressão e invisibilidade operam no âmbito educacional, de forma violenta e antidialógica. Isso provoca a anulação da voz e do saber do sujeito ante aos interesses das forças hegemônicas, embrenhadas no meio educacional e impulsionadas por uma estratégia padronizadora.

Neste sentido, este trabalho visa contribuir com discussões que buscam reconhecer no sistema educacional brasileiro os mecanismos ideológicos que consolidam e perpetuam pensamentos de exclusão e discriminação dos grupos sociais que não coincidem com os “padrões” hegemônicos e de uma linguagem que não dialoga com a experiência de vida dos sujeitos; ou seja, uma ação de violência, por ocultar e negar a identidade cultural e a realidade social dos indivíduos. Esta lógica hegemônica é sedimentada por um sistema econômico opressor cuja premissa mercadológica se sobressai, sobrepunhando direitos, ignorando pluralidades, arrefecendo sonhos e automatizando consciências.

Assim, este trabalho tem como objetivo, pesquisar formas de educação que estimulem o desenvolvimento de um pensamento crítico e que possam promover a abertura, no âmbito educacional, de ações que propiciem a luta pela ampliação dos direitos sociais, o fortalecimento da democracia e a consciência reflexiva dos saberes culturais, proporcionando a reconstrução crítica do mundo humano. Este é um conhecimento basilar para formação acadêmica de futuros educadores, tendo em vista transgredir a educação “bancária” e tradicional por uma educação emancipadora e dialógica.

Deste modo, a justificativa para desenvolver uma pesquisa sobre esse tema na universidade, especialmente em um curso de Pedagogia, é buscar reconhecer no ensino pedagógico, uma prática que estimula a reflexão e a ação. Somente uma mudança de paradigmas poderá construir novas estratégias de educação que fortaleçam subjetividades críticas e a participação dos sujeitos nos processos de transformação social.

Cabe salientar que a viabilidade deste projeto se destaca pelo acesso a recursos teóricos e bibliográficos cujo suporte irá referendar seus pressupostos teórico-metodológicos, tendo como cerne as reflexões freirianas de uma educação para a autonomia e outros autores que também discorrem sobre tal temática.

Tendo em vista tais características, Minayo (2007) afirma que as Ciências Humanas e Sociais, mesmo diante de todo um universo de significados presentes nas relações humanas, têm teorias e instrumentos robustos, capazes de reconstruir e

discutir o conjunto de expressões humanas constantes nos mais variados contextos os quais possam estar presentes. Contudo, para isso, deve-se abordar uma metodologia apropriada capaz de atingir tais complexidades considerando, principalmente, que seu objeto de pesquisa é inerentemente qualitativo, isto é, trabalha com motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, relações que não podem ser restringidas por estatísticas, variáveis tipicamente quantitativas, sendo estas as mais presentes nos trabalhos de pesquisa das Ciências Naturais. A autora não descarta que ambas possam atuar de modo conjunto na pesquisa social, desde que dialogicamente.

Ao ser utilizada como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica tem um caráter de amplitude, de grande alcance de informações, tendo em vista a possibilidade de análise de variadas fontes documentais, fato que depende da reflexão pessoal do pesquisador. A leitura é sua principal técnica e, por isso, requer uma *vigilância epistemológica* para elaboração, investigação, análise, síntese e fundamentação teórica, com a definição de parâmetros, a fim de selecionar o material de pesquisa. No entanto, considerando-se as especificidades e flexibilidades contidas nos objetos de estudo. Para as autoras, a pesquisa bibliográfica é “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Logo, a metodologia adotada neste trabalho de conclusão de curso será a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que se pautou em leituras e estudos meticolosos, primando por rigor científico, e que recorrerá a referências teóricas a partir de fontes bibliográficas e/ou digitais (além de documentos oficiais), destacando o estudo de algumas obras do educador Paulo Freire como: “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2021), em que expõe a educação bancária e as relações que sustentam uma ordem social injusta e violenta; “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2021), publicação que o autor propõe uma educação crítica como meio de conscientizar o sujeito a buscar sua liberdade cultural e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2019), obra em que apresenta reflexões sobre a relação entre o educador e o educando e as práticas político-pedagógicas por ela permeadas.

Para uma melhor organização e ilustração do tema, o trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro visa reconhecer o contexto histórico-social das instituições mediadoras da formação, por meio dos saberes formais, informais e não-formais, reconhecendo a diversidade e pluralidade dos sujeitos. O segundo capítulo se propõe a investigar a educação escolar no âmbito do sistema capitalista e seu papel na formação do sujeito. O terceiro e último capítulo versa sobre as possibilidades de uma educação crítica como um meio de emancipação à opressão. Logo, a construção do conhecimento no processo de educação escolar, quando alçado à elevação de consciências, provoca a transformação no pensar, agir, ser e sentir do sujeito e, com isso, a superação das contradições, oportunizando novas compreensões da realidade social.

2 SABERES FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS NAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E NA CENTRALIDADE CULTURAL

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação Brandão (1981, p. 3).

Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) e que se faz presente na prática pedagógica, por meio da troca de saberes escolares e aqueles advindos do meio cultural do educando (CADAU, 2008, p. 13). Todavia, a autora destaca que atualmente tal relação está comprometida diante de uma *cultura escolar* que se destaca por uma postura padronizada de cunho homogeneizador e, portanto, monocultural, cuja premissa visa anular a diversidade por meio da não valorização das culturas populares.

No entanto, entrelaçada à informalidade está a voz de um povo, cujas raízes ancestrais, carregadas de sabedoria, transcende gerações. A complementaridade dos diferentes processos educacionais, concretiza-se, ao dar voz a quem não a tem. Emudecida pela situação, porém, condicionada pelas circunstâncias de um meio. Subjugada às imposições de uma sociedade que ignora, exclui e discrimina, sua cultura, sua palavra.

O modo como um ensino “conteudista” ou bancário, como define Paulo Freire (2021), desvela-se da realidade dos educandos é visível nos descuidos presentes em algumas práticas educativas, quando refletem o distanciamento cultural e por vezes a mecanicidade da repetição facilitadora.

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro dos homens”, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 2021b, p.87)

Ater-se somente ao conteúdo dos livros didáticos, limitados e, por vezes, simplórios, é relegar representatividade às narrativas dos costumes e das tradições que constituem uma sociedade. Segundo Freire (2019) o ideal é que uma experiência educativa seja um convite a convivência de saberes, respeitando-se a autonomia e a dignidade de cada sujeito, como um imperativo ético, processo dialógico em que sujeitos dialógicos aprendem, crescem e sobretudo, respeitem as diferentes expressões culturais.

É fundamental, a fim de contextualizar como tais processos permeiam a formação do sujeito, que se discuta o significado de educação. Para tanto, destacamos os apontamentos de Libânio (1992) que define tal processo formativo enquanto uma prática que está associada a produção e reprodução da vida social, intencional ou não intencional, no qual ocorre a transmissão de conhecimentos, experiências e modos de ação acumuladas pela humanidade nas relações estabelecidas entre o homem e o meio social e natural.

Portanto, a educação, segundo o autor, possui um “caráter de mediação” na atividade humana prática, por dispor, mediante modos de ação, habilidades e conhecimentos, qualidades e capacidades humanas necessárias a atividade prática transformadora dos sujeitos frente a sua realidade física e social. Assim, a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes e ações acumuladas, que se perpetuam geração após geração, como elementos para a produção de mais saberes. (LIBÂNEO, 1992, p.77)

Logo, há que se designar o ser humano enquanto um sujeito que se constitui a partir das relações que estabelece consigo e com o meio. Sua formação está para além de um mero condicionamento, cuja finalidade é cumprir metas e adequações propostas pelo sistema neoliberal. Portanto, o processo educativo deve também considerar as potencialidades dos saberes adquiridos fora do ambiente escolar, como ferramentas de aprendizagem, cuja forja promove a construção de significados e a aproximação com a realidade social.

Diante disso, devemos considerar a existência de outras dimensões da realidade social, da mesma maneira, produtoras de saber. São saberes inerentemente presentes nos indivíduos e na sociedade, porém, ainda invisibilizados, não reconhecidos no âmbito curricular como prática efetivamente formativa. É, portanto, o caráter interdependente produzido por diversos ambientes que promovem uma

formação singular, ou seja, a interação de todas suas experiências vivenciadas que, funcionalmente inter-relacionadas, compõe, segundo Trilla (2008, p. 29) este “fenômeno, complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente”, o qual se denomina educação.

A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências reagem entre si. É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes), e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa). De fato, se não existisse essa interdependência dos fatores educacionais produzidos nos diversos ambientes, a própria eficácia formativa de cada um deles, seria posta em questão. (TRILLA, 2008, p. 45)

A partir desta consideração, quando, em determinado contexto social, as informações passam a fazer sentido para o sujeito, podemos perceber que o processo de aprendizagem está se edificando, mediante meios interativos que constroem elementos que os identificam enquanto grupo, significações do meio, mas que também se constituem em significações de comportamentos individuais. Este amplo campo educacional e heterogêneo está subdividido em três categorias: formal, não-formal e informal.

Em detrimento de tal experiência social, Trilla (2008, p.38) salienta que o processo educacional não-formal e formal ocorrem de modo intencional, ou seja, “possuem objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos diferenciados e específicos”, porém, nem toda educação informal pode ser criteriosamente isenta de intencionalidade, apesar de sua característica assistemática, ressalta.

O autor afirma que discutir critérios e conceituar tais processos educativos não é simples, visto que é inegável “a presença de método e sistema em muitos processos educacionais geralmente incluídos na educação informal” (TRILLA, 2008, p.37). Logo, segundo o teórico:

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não-formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional. Ou seja, estaríamos diante de um

caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando cresce de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILLA, 2008, p. 37)

Maria Gohn (2009) demonstra estes múltiplos processos formativos do sujeito, dinamizados em contextos não escolares, como produtores de saber, mesclados a diversas realidades culturais, onde informação e conhecimento interagem. Contudo, segundo a autora:

A educação não-formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GONH, 2009, p.31)

A educação escolar convencional, denominada formal, está proposta pela aquisição dos saberes humanos construídos sócio-historicamente. Segundo Libânio (1992) constitui uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem, tendo a escola como centralidade e definida com um espaço próprio, horários predeterminados, separação institucional de dois papéis assimétricos, porém, complementares (professor/aluno). Implica estrutura e planejamento intencional

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p.2).

A despeito das classificações que pretendem definir os meios educativos, Gadotti (2005) afirma que toda educação, a partir do momento em que existe intencionalidade, seja explícita ou não, há nela um teor de formalidade, apesar dos diferentes espaços em que se manifestam. Isto posto, torna-se necessário desconstruir qualquer subordinação hierárquica no âmbito dos processos educacionais, visto que desvalorizam os processos de ensino aprendizagem que ocorrem fora do ambiente escolar, primordiais ao desenvolvimento do sujeito e que apontam uma realidade mais objetiva, a própria emersão do sujeito em seu movimento histórico.

Para concluir este item é importante destacar que a educação não formal não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Esta formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitem para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado (GOHN, 2009, p.32-33).

Porém, o que percebemos é que grande parte da educação praticada em larga escala no mundo globalizado, reproduz um ensino escolar coercitivo e padronizado, cujo objetivo é produzir mentes adestradas, corpos obedientes e olhos esvaziados de curiosidade

Nossa cultura tende a institucionalizar o saber, considerando como válidos para a vida, para a cidadania, somente os conhecimentos sistematizados segundo o paradigma escolar formal. Essa cultura da institucionalização acorrenta a concepção do conhecimento ao formal, e cria resistências e limitações ao reconhecimento de saberes adquiridos informalmente nas experiências de vida ou em processos não formais (BORDIGNON, 2018, p.153).

Portanto, há que se ampliar olhares e combater visões padronizadas e segmentadas, concepções ainda fortemente presentes nas escolas. Gadotti (2005) salienta que de acordo com a Convenção dos Direitos da Infância o conceito de educação “ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança” (GADOTTI, 2005, p.2). Logo, a proposta seria conciliar as potencialidades

inerentes a cada prática educativa, harmonizá-las e buscar extrair benefícios para um melhor desenvolvimento formativo dos educandos.

Para que tenha como propósito estimular o educando a fazer escolhas com responsabilidade social e política, é necessário, no sistema educacional, ampliar os debates ao se pensar a cultura, abordando suas raízes e meios de atuação. De acordo com o professor Ildeu Coêlho (2003), é preciso promover indagações entre o saber ser e o agir humanos, perscrutar valores, conceitos e dicotomias que refletem a natureza humana, inconclusa e indefinível; porém, passível de criar e transformar a si e ao meio. Logo:

Como ser do mundo, que nele nasce e age, compreendendo-o, conferindo-lhe significados e adequando-o às suas necessidades, o homem transforma o mundo, cria sua face humana e, ao fazê-lo numa complexa, conflituosa e íntima relação com o outro, cria a si mesmo como humano, inventa sua existência como indivíduo, pessoa e coletividade. Enfim, cria a cultura, conjunto de esquemas interpretativos e explicativos do mundo, do nascimento, da morte, da transformação e da permanência, estruturados sob a forma de costumes, hábitos, mitos, crenças, instituições, língua, letras, artes, filosofia, ciências e técnicas. (COÊLHO, 2003, p. 1),

Assim, depreendemos que a diversidade cultural é uma característica fundamental da humanidade, portanto, é inviável pensar haver um modo único de produzir e reproduzir a existência humana no planeta. A diversidade é o amalgama; é por meio dela que as possibilidades se materializam em outros “mundos possíveis”. Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: somente uma educação emancipadora, um espaço de formação crítica, centrada na vida, considera as pessoas, suas culturas e suas identidades. Logo, a educação consubstancia-se com o processo de humanização. (GADOTTI, 2011).

Paulo Freire afirma ser a ação educativa uma ação cultural libertadora, por ser capaz de problematizar discussões que emergem dos círculos de cultura, espaços em que as vozes são livres para expressar as diferentes representações do mundo, destacando o “papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2021, p.161). No momento em que o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo, ele o historiciza e, portanto, o humaniza.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação

transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 2021, p.128).

Neste sentido, segundo Guajajara (2019), um projeto democrático e emancipador de educação deve ser aquele que busca reconectar o indivíduo a sua ancestralidade, trazendo a cultura para a centralidade e reconhecendo sua diversidade. Aprender com as diferentes dinâmicas culturais é, segundo a autora, o primeiro passo para a desconstrução do pensamento em direção a troca de saberes. Portanto,

A consciência que a sociedade adquire de si mesma – isto é, a consciência de cada cidadão e dos grupos sociais sobre as características da sociedade em que vivem – depende de uma representação ideológica, que é ‘construída’, por sua vez, por manifestações culturais as mais distintas que interpretam e criam o imaginário nacional do seu passado, de seu presente e de seu futuro. (GUIMARÃES, 2006, p. 228).

Botelho (2019) informa ser no decorrer do processo educacional que alguns valores essenciais para a convivência em sociedade são cultivados, como é o caso da tolerância à pluralidade cultural. Contudo, também pode ser por meio deste sistema que o aprendizado das lógicas sociais excludentes seja reforçado, criado pela sociedade e por ela perpetuado. Portanto, a partir deste pressuposto, Pontual (2019) reafirma a necessidade em se propor discussões no âmbito educacional que fortaleçam as subjetividades, como um meio disseminador de práticas sociais que se apoiam no cotidiano popular como instrumento de articulação de saberes:

Hoje, como em outros momentos históricos, a cultura, e suas diversas formas de expressão artística, têm se constituído como um importante, instrumento de educação popular e de participação social. A cultura expressa os sentimentos, possibilita tocar o coração das pessoas, a vocalização de suas demandas, a livre expressão de suas subjetividades e a afirmação de suas identidades (de classe, territoriais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual), e contribui para o processo de formação de subjetividades, da consciência crítica e de ações transformadoras da realidade. (PONTUAL, 2019, p. 163).

De acordo com Silva e Brandim (2008) padrões culturais impostos que fortalecem determinados grupos e invisibiliza os demais, reforçam ideologias opressoras ao ignorar a identidade cultural do outro e ao promover a criação de mecanismos de submissão, visto que interpõe uma convivência pacífica e de tolerância a diversidade.

[...] levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural (SILVA; BRANDIM, 2008, p.56)

Desta forma é que toda a ação educativa não deva prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais, haja vista que não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados (FREIRE, 1979). Há pluralidade nas relações que o homem estabelece com o mundo. Assim, articular a educação e seus processos formativos é uma demanda premente à sociedade atual, a fim de romper com situações conformistas diante de espaços escolares dominados por antigos métodos clientelistas de origem tradicional e opressor. O processo educacional deve assumir o compromisso de construir cidadãos éticos, participativos, com responsabilidade diante do outro, que considerem o universal e não particularismos. A prioridade deve ser a mudança social, com vistas a alternativas não excludentes que contemple valores presentes em uma sociedade onde a escola não esteja centrada na transmissão e no consumo de informações, mas no desenvolvimento do ser comprometendo-se com sua formação humana e na conquista de sua autonomia, cidadania e emancipação. (GONH, 2004; COÊLHO, 2003)

Portanto, as diversas formas de representação cultural e os variados espaços de socialização e convivência, sejam institucionais ou particulares, constituídos por atos conscientemente intencionais ou não, realizados em instâncias institucionalizadas ou por sujeitos designados, se devidamente reconhecidos e incluídos no âmbito educacional escolar, podem fomentar elementos intersubjetivos, como descreve Paulo Freire, criando “a tessitura última do processo histórico de humanização” (FREIRE, 2021, p.23). Assim, uma nova consciência de mundo é recriada, bem como uma nova cultura política, ou seja, uma identidade cultural na qual se inclua a solidariedade e o olhar para os excluídos do mundo.

3 SIGNIFICADO POLÍTICO, CULTURAL, E FORMATIVO DA EDUCAÇÃO

Se o nosso espaço social é violento e intolerante, a escola, como o lugar onde transitam os valores e os saberes da sociedade, também o será [...] na escola também aprendemos a ser, e somos impelidos a não ser. E não aprendemos de qualquer modo. Botelho (2020, p. 117)

A elevação da consciência, o desenvolvimento da razão, o controle dos instintos, a observação e reflexão sobre a natureza e os modos de transformar e modificar o meio, com o atributo do trabalho, faz do homem um ser em constante desenvolvimento. Para direcionar e intermediar este processo formativo a educação tem a função de promover instrumentos capazes de direcionar mudanças estruturais no indivíduo e doravante, na sociedade.

A articulação de uma sociedade plural, provê a interação de saberes integrados à realidade de cada indivíduo concomitantemente ao conhecimento que abarca os saberes universais, ou seja, o pensamento filosófico, social, político, cultural e científico desenvolvido durante todo o percurso histórico, trasposto ao longo dos tempos pela humanidade. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), incorpora tal perspectiva ao situar em seu artigo 1º a dimensão dos espaços educacionais:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996).

Logo, uma prática educacional integrativa resulta no aprimoramento da capacidade de observar a realidade, compreender os mecanismos políticos, culturais, econômicos e sociais que dela fazem parte e assim, preparar o sujeito para reconhecer-se, posicionar-se e transformar a si e o meio. Estar consciente significa romper com o controle exercido pelo capital na estrutura social, em todas as dimensões, pois a educação pode tanto emancipar, como também pode ser parte constitutiva dessa lógica de reprodução que oprime, submete e aprisiona mentes e corpos.

A educação é o canal de formação da consciência, por meio da qual o homem transforma o meio ao intervir na realidade, a fim de compreender o mundo que o cerca.

Deste modo, podemos afirmar que repousa latente no ambiente escolar, ferramentas capazes de engendrar uma compreensão mais crítica da sua realidade e da intrincada relação existente entre educação e sociedade. Emancipar consciências está para além de ministrar saberes sistematizados ou de mera transmissão de conhecimentos, pois, implica a capacitação dos educandos para a aquisição de instrumentos de leitura, escrita e o exercício da reflexão crítica.

Assim sendo, a fim de se consolidar a construção de uma sociedade mais múltipla e democrática, a escola, como uma instituição cultural e educativa, deve ser uma local de resistência, de defesa de projetos educacionais, cujo sentido seja a formação integral do sujeito em seus aspectos multidimensionais. Para tanto, suas práticas devem estender-se para além do aprofundamento de conhecimentos, como também o cultivo da imaginação, o incentivo a sensibilidade, o desenvolvimento da criticidade e o aprimoramento de vivências democráticas, dentre outras disposições constitutivas necessárias para o processo de formação humana.

A escola existe para a inserção crítica das crianças, jovens e adultos, de todas as condições sociais raças e nações, no mundo da cultura, da existência humana, social e pessoal, em patamares cada vez mais elevados e abrangentes de cultura e de formação de seres humanos, de sujeitos. Ao construir o trabalho educativo, ela deve contribuir para que os educandos e educadores cultivem de modo rigoroso a reflexão, a crítica, a contestação, autonomia e a liberdade, sob pena de formar indivíduos incapazes de pensar e de agir. (COELHO, 2003, p.9).

Neste sentido Coêlho (2002, p. 28) afirma que o ambiente escolar, deve ser visto como uma “instituição que forma sujeitos culturais, cultiva uma sólida cultura comum, produtora e expressão da identidade pessoal, local e nacional, sem perder de vista sua dimensão universal e não-utilitária...”, cuja proposta pedagógica esteja vinculada a formação humana. Conforme tal perspectiva, a escola busca contribuir não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas incentiva o cultivo da reflexão crítica, explora as potencialidades e a diversidade dos sujeitos enquanto criadores da cultura, produtores de significados, de linguagem e símbolos fomentando a construção de sujeitos culturais. Sendo a escola uma expressão das pessoas, do bairro e da comunidade que a forma, o ambiente escolar é uma construção coletiva que depende de todos os agentes envolvidos, a fim de se tornar um espaço de desenvolvimento e aprendizagem mútuo, um compartilhar de saberes, tão diversa quanto é a sociedade.

Ainda, segundo o autor, este trabalho sociocultural e educativo a ser desenvolvido na escola define a importância do caráter formativo da educação no que tange a formação de sujeitos capazes de reconhecer seus direitos, mas também seus deveres, e enquanto cidadãos, lhes cabe identificar situações de exploração, opressão, racismo, dentre outros meios de subjugação. A defesa de um estado democrático, a construção de relações baseadas no respeito à diversidade e na busca por uma sociedade menos injusta e desigual, são atributos essenciais para a convivência em comunidade.

Tais valores podem e devem ser cultivados no ambiente escolar, um local onde sociedade e cultura se entrelaçam para formar o ser, visto que repousam em suas bases embrionárias, sementes disseminadoras da constituição humana, fontes de virtudes como a ética, a solidariedade, a fraternidade e a justiça. Este ideal de educação, de acordo com Ildeu Coêlho (2002) foi vivenciado na Grécia Clássica, por meio da *paidéia*, legado que aprofundou o sentido da educação, destacando sua importância e relevância para a cultura, para a formação moral e a relação da cidade (*pólis*) com o homem no que tange sua ação e atuação política, bem como sua autonomia. Para o autor “os vínculos entre a educação como *paidéia* e a *pólis*, a sociedade, eram demasiado estreitos e profundos para que pudessem ser esquecidos e banalizados sob a ótica da transmissão de conhecimentos e informações” (COÊLHO, 2002, p.30).

Logo, em completa oposição a este modelo ideal de educação, o pesquisador discute em outro trabalho, o papel que a escola desempenha na sociedade atual, como uma espécie de “locus burocrático de produção e transmissão administrada do conhecimento” no qual o saber é algo a ser apropriado e armazenado. Neste aspecto, segundo o autor, a educação dos subordinados ou, de uma grande parcela da sociedade, são constituídos de saberes coisificados; reduzidos a transmissão de bens culturais de interesses do mercado. Ou seja, o que realmente importa aos donos do poder e do capital é o desenvolvimento de habilidades que direcionem e sujeito para atividades fins de interesses mercadológicos, cooptando e elevando a massa de consumo (Ildeu Coêlho, 2003). Desse modo,

Pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria. (...) Inclui-se aí a postura de tratar os outros como massa amorfa. Uma democracia não deve apenas funcionar, mas sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a

verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados. (...) A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (MAAR, 1995, p.1)

Incentivar formas de educação que estimulem o desenvolvimento de um pensamento crítico é também promover a abertura, no âmbito educacional, de ações que propiciem a luta pela ampliação dos direitos sociais, o fortalecimento da democracia e a consciência reflexiva dos saberes culturais, proporcionando a reconstrução crítica do mundo humano. Deste modo, reconhecer na prática pedagógica uma prática de emancipação representa uma tentativa de desconstruir a dinâmica estrutural de dominação numa sociedade de hegemonia neoliberal em que além do sujeito, a educação também é vista como mercadoria. Somente uma mudança de paradigmas poderá construir novas estratégias de educação que fortaleçam subjetividades críticas e a participação dos sujeitos nos processos de transformação social.

No entanto, é inviável tecer novos paradigmas sem uma compreensão crítica da história, sem investigar quais as perspectivas da educação em meio a um contexto social cuja opressão se estabelece quase como ordenamento natural, principalmente diante da disseminação do ideário neoliberal que impossibilita a reflexão e, conseqüentemente, não promove a compreensão da realidade social e histórica a qual o sujeito pertence. Pelo contrário, institui manifestações político-culturais hegemônicas, reforçando processos de manipulação e dominação.

Esta lógica hegemônica, sedimentada pelo neoliberalismo, sistema que advém do desenvolvimento do capitalismo, se constitui por uma difusão de ideias opressivas e valores político-ideológicos-econômicos ancorados na desestatização de políticas de bem-estar social e conseqüente privatização dos órgãos estatais. Visa exclusivamente a acumulação de lucros, muitas vezes sob jugo autoritário. Uma lógica puramente mercadológica cuja premissa é a reprodução de narrativas de dominação, sobrepujando certas culturas ao reduzir a educação a um produto econômico, em que a finalidade é a criação de força excedente para o trabalho, “[...] no intuito de direcionar as práticas educativas e de ‘moldar’ os indivíduos aos interesses do mercado” (ALVES; OLIVEIRA, 2021, p. 7). Logo, essa influência dos preceitos neoliberais no cenário educacional brasileiro naturaliza-se por meio de um sistema social marcado pela desigualdade, competitividade, individualismo, meritocracia e pela opressão.

Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário; o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 8).

A discussão proposta por Gallo; Monteiro (2020) afirma que a escola enfrenta uma crise de legitimidade, o discurso neoliberal ataca sua eficácia, estigmatizando o ensino público, como se fosse uma instituição em ruínas, mas, obviamente, o discurso tem como finalidade reforçar um retrato caótico, a fim de deslegitimar e destruir a imagem da educação pública. A solução, segundo este viés, é padronizar, terceirizar e homogeneizar, facilitando assim, os mecanismos de controle ideológico.

Assim podemos afirmar que os princípios neoliberais, ao atravessarem as diversas instituições, dentre elas a escola, passam a habitar nossos corpos, esses princípios nos consomem, nos limitam. Eles nos governam e nos fazem agir em consonância com eles. Tais princípios nos relacionam ao empreendedorismo, à cultura do individualismo, à responsabilidade do “sujeito S/A”. Atravessam nosso cotidiano e, como tatuagem, marcam nossas almas e nossos corpos, constituindo-nos como sujeitos neoliberais. Isso significa que a escola está sendo direcionada à lógica do mercado, cujo objetivo é atender a demandas utilitaristas e imediatistas. O imperativo da produtividade se impõe dentro e fora da escola (GALLO; MONTEIRO, 2020. p. 191).

As propostas de implementação de apostilhas e do sistema de meritocracia, metodologias ativas, como um discurso de falso empreendedorismo, cria um círculo de manipulação de necessidades, onde o pensamento e a crítica não estão presentes, o conformismo substitui a consciência e o sujeito se torna mero espectador. Neste sentido há uma ilusão de liberdade ou livre escolha, onde ocorre a inserção dos interesses do capital ao se apropriar dos bens de cultura e consumo das massas, de tal maneira que direcionam seus gostos, sentimentos e anseios, numa lógica de padronização, onde tudo se transforma em produto, inclusive o próprio sujeito, naturalizando o processo de dominação capitalista.

Com isso a escola vai fortalecendo-se como um espaço organizado por relações de subordinação de desejos e falta de autonomia dos estudantes. Estudantes se tornam alunos ao perder e se perderem de seus desejos, ao terem suas intensidades minimizadas e sobrepostas por saberes e valores considerados necessários do cidadão competente e consumista. Afetados

por esse fluxo neoliberal as escolas fabricam desejos que dialogam com ideais de “bons alunos”, “alunos disciplinados, mas criativos”, “alunos bem ranqueados”, pois isso lhes garantirá no futuro serem pessoas competentes e civilizadas, condecoradas e talvez até uma celebridade, que possa servir aos interesses empresariais da atualidade: os futuros empregadores esperam de seus funcionários capacidade técnica, flexibilidade e espírito de competitividade (GALLO; MONTEIRO, 2020. p. 191).

Portanto, desta premissa, pode-se destacar a importância do sentido da educação para a formação humana. Segundo Chauí (2021, p. 8), formar é “introduzir alguém no passado de sua cultura” dada a relação que esta palavra tem com o tempo, levando o sujeito a refletir sobre o passado e sua relação com o presente. Por isso, a educação é aprender a dizer sua própria palavra, poder criar seu próprio verbo, romper com o silenciamento hegemonicamente forçado.

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. A formação recolhe o passado – que foi pensado, dito, feito -, o compreende em seu presente e no nosso; interroga o presente – o que há para ser pensado, dito e feito; e abre o futuro como porvir – o que nossa interrogação deixa para os que virão depois de nós quando se puserem a pensar, dizer e fazer (CHAUÍ, 2021, p.9).

Logo, para a filósofa, “afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe” (CHAUÍ, 2008, p. 66), instrumentos que servem como manutenção da ordem vigente. Daí, a relevância em reconhecer no sistema educacional brasileiro os mecanismos ideológicos que consolidam e perpetuam pensamentos de exclusão e discriminação dos grupos sociais que não coincidem com os “padrões” hegemônicos e de uma linguagem que não dialoga com a experiência de vida dos sujeitos; ou seja, um ato de violência, que oculta e nega a identidade cultural e a realidade social dos indivíduos.

Deste modo, depreende-se a razão pela qual o discurso hegemônico liberal é, no sentido marxista da palavra, ideológico, visto que oculta a realidade, por negar e omitir as contradições políticas e econômicas historicamente constituídas, naturalizando as desigualdades e garantindo sua manutenção.

[...] não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo

com sua classe é a de submissão a condições de vida e de trabalho prefixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa se reconhecer como fazedor de sua própria classe. [...] Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não (CHAUI, 2012, p. 86).

Assim, o sujeito perde sua referência de classe e se vê submetido a condicionantes econômicos, tendo em vista que a lógica do capital se apropria da noção de liberdade para maximizar o individualismo competitivo e a concorrência selvagem. A ideologia liberal vende ao sujeito uma ilusão de que ele faz parte do processo econômico de modo "igualitário", tendo todos os mesmos direitos e oportunidades. Ele então, se considera "um prestador de serviços, um empresário", e não mais como mão-de-obra. Como consequência, deste processo de alienação, o sentido de pertencimento é esvaziado, sob uma ilusão de liberdade e autonomia.

Ildeu Coêlho (1986, p. 37) nos afirma que a educação de modo algum pode ser considerada uma prática isenta de neutralidade ideológica e interesses econômicos, e que, numa sociedade capitalista, "é um importante instrumento de reprodução social" e, portanto, um trabalho político. Este esquema de artimanhas ideológicas, interesses de mercado e manipulação se edifica sob o ideal de uma sociedade meritocrática, cujo peso por eventuais fracassos individuais em nenhum momento irá recair sobre o Estado ou sobre os grandes detentores dos meios de produção.

A transmissão, pela escola, da ciência e da tecnologia aos filhos da classe dominante e a alguns indivíduos das outras camadas sociais cooptadas a seus interesses de classe, legitima a divisão social, reproduzindo-a. A utilização de critérios considerados essencialmente técnicos, pedagógicos, neutros, legitima a discriminação e a rejeição na e pela escola das mesmas camadas discriminadas na estrutura sócio-econômica. Por outro lado, a educação impõe a todas as classes sociais, sob o manto do saber desinteressado, da ciência neutra e da técnica a serviço da humanidade, a visão de mundo da classe dominante, seus valores, suas normas de conduta, sua linguagem. A própria qualificação da força de trabalho, numa sociedade capitalista, não é de modo algum um processo meramente técnico, mas eminentemente social, visto consistir principalmente no preparo de uma mão-de-obra dócil e disciplinada. Deixando em silêncio, ocultando a gênese real da divisão das classes, a educação leva cada indivíduo a sentir-se o principal responsável pela posição que ocupa na estrutura social. Esta posição dependeria acima de tudo dos talentos e esforços de cada um, não sendo uma decorrência necessária da divisão entre o capital e o trabalho. (COÊLHO, 1986, p.37).

Contudo, a fim de que esta realidade se modifique, o professor Ildeu Coêlho (1986) defende a apropriação das escolas pelas classes subalternas, mas, de tal modo que se possa explorar as oportunidades reais de escolarização, contribuições

culturais e sócio-políticas, instrumentos fundamentais para explicitação do saber, liberação de consciência e defesa de interesses específicos. Somente ao expor as contradições sociais presentes nas escolas e salas de aula é que as classes exploradas poderão conquistar sua hegemonia; ao adotar discursos críticos, questionar, à serviço das classes trabalhadoras, o discurso ideológico imposto, ou seja, perceber que vigora nas escolas a visão do mundo instituída sob a ótica da classe dominante.

É sempre possível, portanto, um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentação técnico-científica, e esse trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade que seja de fato o reino da liberdade. [...] A apreensão da História, não como um processo linear e horizontal, mas fundado na contradição, enfim, como o campo dos possíveis, não pode, de modo algum, fundamentar uma perspectiva fatalista, determinista, mas apenas a esperança concreta que antevê na servidão o germe da libertação (COELHO, 1986, p. 40).

O olhar cultural, portanto, não é neutro. Traz em seu cerne conotação política e histórica, campo ideológico dos processos de construção das relações sociais e relações de poder. Cabe reconhecer os diversos recortes existentes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, povos originários, mulheres, pessoas com deficiência, comunidade LGBTQ+, dentre outros) e da disparidade sócio-econômica; colocando a sociedade frente a luta destas minorias em prol do respeito as especificidades e diferenças. Segundo Coêlho (1986), a luta se faz com base no trabalho coletivo entre educadores, educandos e sociedade, assim unidos, a fim de ampliar a participação nos meios políticos e promover o fortalecimento das associações e movimentos estudantis.

E, conseqüentemente, as realizações humanas também não estão isentas de neutralidade ideológica; ela é parte estrutural da formação social, sendo, mesmo que em caráter indireto, determinada por um pilar econômico. Logo, a existência humana é um conjunto de vivências ideológicas; experiências que refletem a pluralidade do cotidiano e as suas formas de manifestação nas ações, palavras, gestos e posicionamentos, vinculados a crenças, moral, ética e ideais (HENRIQUES, 2021).

Para Henriques as instituições escolares, se escondem sob o manto da neutralidade ideológica, como um meio para reproduzir e legitimar as relações sociais de dominação, seja por meio das formas de acesso, índices de avaliação, grade curricular ou o direcionamento para formações em cursos politécnicos, tecnológicos e

universitários de menor interesse das elites; “ da mesma forma que igualmente os estão limitando em sua formação, a fim de garantir que, efetivamente, não ultrapassem o lugar social afixado para eles pela ideologia dominante materializada na educação” (HENRIQUES, 2021, p. 29). Assim sendo,

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham, menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, tem que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado. (FIORI, 1967, p. 30)

E, considerando o caráter formativo da educação, há que se encontrar maneiras de fomentar em suas práticas de aprendizagem, ações que possibilitem o incentivo e a implementação de ideias que, simultaneamente, favoreçam a criação de novos direitos e de valores que façam avançar a democracia e a cultura com vistas a formação humana. Caminhando juntas, estas buscas de aprimoramento e desenvolvimento, expansão e autonomia da consciência, auxiliam o sujeito a desvelar o jugo das lógicas neoliberais: a alienação, o individualismo exacerbado e a superficialidade, máculas da sociedade atual que retroalimentam este sistema mantenedor de desigualdades sociais, exploração e padronização.

4 PRÁXIS EDUCATIVA-CRÍTICA E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. Fiori (1967. p. 18)

De acordo com o professor Paulo Freire, uma educação apoiada na criticidade representa a prática para a liberdade e um modo de oposição à opressão. Neste sentido, a educação não é mera transmissão de conteúdo, mas o meio pelo qual o homem se reconhece enquanto sujeito da sua história e identifica nas relações sociais as quais está inserido, situações de aculturação e dominação. Portanto, “[...] a criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência” (FREIRE, 2021a, p. 84).

Paulo Freire (2021b) afirma que a educação verdadeira é aquela que esclarece as contradições do mundo humano e defende o conhecimento como instrumento de consciência do mundo e também como leitura das experiências vivenciadas pelo sujeito. Por meio da conscientização o sujeito se insere no processo histórico, constata a contradição opressor-oprimido e reconhece a si mesmo. Esta percepção da realidade, objetiva e desafiadora, é a práxis; reflexão e ação que emancipa e busca restaurar do sujeito, sua intersubjetividade,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 2021b, p. 108-109).

Assim, no projeto pedagógico proposto pelo educador o sujeito desenvolve a sua máxima consciência possível e adquire a capacidade de criar sua própria história – e não simplesmente se permitir ser representado –, num processo de releitura de vivências e saberes, que implica uma interpretação crítica da realidade. Neste aspecto, pode-se retomar o caráter emancipador promovido por uma educação que

problematiza e questiona, no sentido de desenvolver no sujeito a autonomia para o exercício consciente da razão e, conseqüentemente, o usufruto de sua verdadeira liberdade. A capacidade de interferir em suas ações, pelo exercício da razão e de uma atitude crítica, conduzem o sujeito ao protagonismo social, por dar voz ao seu pensamento ao permitir estabelecer relações de troca de conhecimentos com o outro e, assim, na diversidade, construir as bases culturais da humanidade (FREIRE, 2011).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...]. (FREIRE, 2021a, p. 60).

Para as classes dominantes, o desenvolvimento de um pensamento autêntico, é uma ameaça, visto ter o poder de frustrar seus interesses para a manutenção do *status quo*, o qual são os maiores beneficiários. E, no âmbito educacional, esta situação pode manifestar-se por meio de narrativas vazias de reflexões, fixas e invariáveis que reforçam a adequação a ordem vigente, *o ser mais e o ser menos*, inculcando a alienação e uma concepção mecânica de consciência em oposição a consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 2021b). E é assim que a opressão se manifesta: sob o jugo da dominação e da manipulação. Serve aos interesses de uns sob o aniquilamento da voz de outros.

Dizer sua palavra é comunicar-se, dar sentido à vida. Numa concepção de “educação bancária” os educandos repetem, memorizam, como se fossem depositários de arquivos, inertes, sem criatividade, sem reflexão e, portanto, sem transformação e sem saber. Para Paulo Freire (2021, p. 81b), “só existe saber, na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo com o mundo e com os outros.”

Paulo Freire (2021) afirma que um dos artifícios dos opressores é a conquista, que determina suas finalidades para subjugação ao objeto conquistado. Este instrumento de dominação, cumpre com seu objetivo por intermédio dos ‘depósitos’ de mitos, engodos velados em narrativas reproduzidas nas escolas, nos meios de comunicação e entretenimento, indispensáveis para a manutenção do *status quo* do opressor.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. [...] O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos [...] (FREIRE, 2021b, p.188).

A invasão cultural é outro mecanismo de opressão, pois os invadidos não veem sua realidade, não a analisam, não problematizam, passam a enxergar o mundo sob o viés do invasor e vivenciam uma realidade modelada, camuflada e condicionada. No ambiente escolar esta ação opressora desconsidera e desrespeita potencialidades. Seguir padrões é o esperado; ouvir, receber e não questionar, são atitudes que operam sob os ditames da falsa obediência e disciplina, tendo em vista que impõe o silêncio ao outro.

Freire (2021) assegura que todo processo de dominação implica numa invasão cultural, haja vista que a invasão é uma ação *antidialógica*, que conduz a um processo de inautenticidade, de amoldar os invadidos aos padrões de interesses dos invasores. Decorre daí o processo de convencimento e anulação das diversidades.

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 2021, p. 206-207).

Para Leite, Carvalho e Ramalho (2019, p.11), “[...] a invasão cultural tem a função de apagar, invisibilizar a cultura popular, impondo, ao povo, a cultura das elites como a única legítima. Para isso, é necessário desencadear um processo de inferiorização da cultura, dos saberes, das expressões que não sejam a das classes

dominantes”. Deste modo, a relevância está na proposição de um olhar sobre a perspectiva de educação emancipatória, democrática e transformadora de Paulo Freire, a fim de contribuir para a identificação dos mecanismos de opressão ideológica que tem “[...] reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária” (CARA, 2019, p. 27).

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo [...] Esta é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. (FREIRE, 2021b, p. 216-218).

Logo, o pensar não pode ser imposto, a consciência não pode ser um depósito de conteúdos, mas sim, um meio pelo qual os homens problematizam suas relações com o mundo. Por isso, afirma Freire (2021b, p. 89) que “o diálogo é uma exigência existencial”. É o caminho que permite aos homens a pronúncia de seus mundos, é uma conquista para a emancipação, pois, está implícita na dialogicidade, a comunhão de saberes, a solidariedade e o pensar crítico. Portanto, o diálogo:

[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 2021b, p. 109)

Em vista disso, a dialogicidade é fundamental para uma educação crítica e, considerando o caráter libertador atribuído a prática do diálogo é que Freire (2021b) argumenta que o oposto, ou seja, a ação antidialógica, se coaduna com a opressão e com a manipulação, tendo em conta que estas ações visam dominar consciências.

Portanto, uma educação fundamentada na criticidade como mecanismo de transformação do homem é compartilhada mediante a troca de experiências e conhecimentos; logo, é a base para a construção da cultura humana, um ato de criação, recriação e decisão, segundo Freire (2021a). Neste aspecto, é necessária a relação com o outro para que este mecanismo funcione; o conhecimento se concretiza

pela troca de saberes. Para o autor, tal afirmativa vem a ser um ato criador, pois, ao apreender o objeto, o educando o reescreve conforme suas experiências e referências de mundo. Esse “[...] movimento do mundo a palavra, da palavra ao mundo” (FREIRE, 2011, p. 29) é um constante fluir de trocas, reivindicações, anseios e sonhos: uma dinâmica ou o meio pelo qual a palavra se decodifica e, assim, vai paulatinamente criando um desabrochar da consciência crítica. E, de acordo com a realidade a ela aplicada é que se constitui um sujeito transformador de sua história, através de uma leitura crítica e reflexiva sobre seu papel no mundo, uma análise interpretativa reelaborada e reescrita do conhecimento.

O conhecimento deriva da explicação, do desvelamento da realidade em suas múltiplas dimensões, atribuindo-lhe significado a partir da crítica, da interpretação da informação. Na perspectiva dialética, produzir conhecimento significa construir representações da realidade. Representações que são construídas por sujeitos situados e datados, nas suas relações sociais e experiências de vida e trabalho. (BORDIGNON, 2018, p. 149).

Todo este processo se concretiza quando o sujeito alcança a “soberania” de seus próprios pensamentos. Assim, uma educação crítica, aquela que questiona, problematiza e induz a reflexão, representa um instrumento de construção da autonomia; um elemento que expressa uma forma de resistência contra a implementação de uma hegemonia cultural, cuja tendência é padronizar, ou seja, eliminar a diversidade, mascarar memórias e marginalizar identidades, relegando-as a subalternidade.

Nesta perspectiva, o objetivo da criticidade na educação é a construção do conhecimento de reconhecimento, a fim de que o sujeito possa elaborar alternativas de superação quanto as injustiças sociais naturalizadas. A leitura de mundo quando mira a dominação expõe suas chagas: intolerância, opressão, hostilidade, preconceito. Este desvelamento permite que o sujeito possa enxergar a realidade e se apropriar de suas raízes culturais ao reconhecer-se como criador e construtor de saberes.

Deste modo, pode-se inferir que a conscientização crítica é o meio pelo qual o sujeito rompe com a subsequente imposição cultural da hegemonia dominante, subvertendo os moldes da adaptação social. Tal processo reflexivo implica empoderamento, a fim de modificar a realidade imposta. Este deve estar vinculado à práxis, ou seja, a uma conscientização crítica que reverbera em ação capaz de se

contrapor a uma realidade social impregnada de injustiças, como um ato de resistência contra a naturalização da opressão.

Todo o conhecimento, todos os saberes, tem um valor intrínseco. Na dimensão cultural da educação não há culturas ou saberes superiores ou inferiores, mas apenas diferentes, todos carregados da riqueza da expressão humana e humanizadora. O saber popular também constitui cultura, rica de significados humanos. O reconhecimento dos saberes populares precisa então ser ponto de partida para uma educação emancipadora, questionando e ressignificando o conceito e o papel do conhecimento, seja popular ou letrado, atribuindo-lhe significado para a vida, para o exercício da cidadania ativa, para uma leitura de mundo que supere relações opressoras e excludentes. (BORDIGNON, 2018, p. 149).

Logo, isenta de neutralidade, a educação é uma alavanca transformadora que, por meio da interação entre reflexão e ação, tem o poder de viabilizar um novo passo no percurso social e histórico do sujeito: sua independência. Esta emancipação é compartilhada pela dialogicidade de saberes, ao buscar discernir a imensa diversidade cultural e seus recortes. Saber reconhecer e identificar as raízes sobre as quais encontram-se alicerçadas a identidade cultural de um povo, bem como sua formação e constituição é romper com um silenciamento forçado e com a condição da perpetuação opressora (FREIRE, 2021).

Considerando a dialogicidade como um processo de codificação e descodificação da realidade, a proposta da práxis educativa-crítica de Paulo Freire está em buscar compreender a leitura de mundo do outro, uma práxis pedagógica atuante, que desvela e busca mudanças. Silva (2023) apresenta em seu texto como esta perspectiva educacional pode estar presente no cotidiano das escolas, não apenas como uma atividade pontual extracurricular, como parte do projeto pedagógico, mas uma alteração profunda e definitiva frente a uma conjuntura que mantém a perpetuação da opressão, condicionada e alienadora que se repete no meio educacional.

A proposta de educação popular inclui em suas estruturações curriculares e didático pedagógicas discussões sobre os movimentos sociais, relações de poder, criticidade, além do acesso das classes populares à educação e demais direitos básicos. Por isso, a pedagogia freireana, enquanto proposta para uma educação libertadora, contribui significativamente para o modelo de universidade popular em que as demandas e necessidades da comunidade são consideradas na produção do conhecimento, viabilizando uma integração entre comunidade acadêmica e a população na superação de contradições sociais. Isso não significa que os conhecimentos produzidos nas

universidades perderão o “teor científico” para voltar-se exclusivamente às discussões sociais. Trata-se da utilização dos diversos tipos de conhecimentos para a superação de problemas que existem na realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. (SILVA, 2023, p.13).

Para que as demandas desta realidade possam ser discutidas é necessário compreender o contexto existencial do educando. Logo, conclui-se que buscar possibilidades para que se possa trabalhar nos meios educacionais com a práxis educativa-crítica é um ato de resistência; e de relevante caráter social, ao evocar os preceitos de uma educação emancipadora, cujo intuito é contribuir para promover a conscientização quanto às injustiças sociais naturalizadas e possibilitar a elaboração coletiva de alternativas de superação das contradições sociais. Portanto, construir uma leitura crítica do mundo é uma ação política, uma prática transformadora da realidade social, pois pode alterar a visão inautêntica de mundo que se projeta através do fatalismo, embutido na ideologia neoliberal, que tenta inculcar nos dominados a responsabilização de sua situação social.

Tendo em vista este discurso ideológico que se estabelece também a partir de relações de tutela, favor e clientelismo, Chauí (2008) afirma que há um “código de hierarquização” que rege as relações sociais e pessoais e que se perpetuam na sociedade por meio de assimetrias sociais, transformadas em desigualdades e práticas de dominação. Esta relação engendrada por desigualdades e que divide os sujeitos entre superiores e inferiores legitima a exploração e a violência. E mais, de acordo com Paulo Freire (2021b, p. 69) “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta”, por seu caráter impositivo e estático da realidade.

Para Chauí (2021) esta violência é também violação de direitos, pois o não reconhecimento da subjetividade implica a naturalização da invisibilidade do outro, negação da diversidade e exclusão das diferenças. Daí se depreende que em uma sociedade vinculada aos ideais de exploração há uma inversão de valores que repreende os oprimidos e privilegia os opressores, cujos interesses são politicamente preservados por leis que os beneficiam, consolidando uma estrutura de tirania em detrimento de uma sociedade democrática de direito.

Um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias). Assim, a polarização econômico-social entre a carência e o privilégio firma os alicerces da sociedade tirânica e se ergue como obstáculo à instituição de direitos, definidora da sociedade democrática. (CHAUI, 2021, p. 5).

Diante disso, há que se refletir sobre a reprodução de discursos, arraigados na sociedade, que se perpetuam nas instituições educacionais com o intuito de sedimentar e inculcar estruturas de poder cuja noção de hierarquização entre classe dominante e aqueles a serem dominados, permaneçam incólumes e naturalizados. Neste discurso oculto, há um sistema de subordinação que alimenta e amplia as desigualdades sociais e arrefece sonhos.

Com isso, promovendo um engajamento alienado, tem-se a manipulação da sociedade por meio da acriticidade e da enganação, o que, inequivocamente, não deve participar da práxis educacional escolar. Logo, a questão fundante à boa educação não consiste em se há ideologia(s) nessa(s) experiência(s), mas em como essa(s) ideologia(s) são levada(s) aos estudantes, em como a pluralidade ideológica é dada a saber, em como a(s) ideologia(s) opera(m) sobre a escola, a sua comunidade e o mundo além de seus muros: promovendo dignidade cidadã e inclusão ou violência física, simbólica, discursiva, institucional e marginalização [...] (HENRIQUES, 2021, p.7).

Logo, uma educação fundamentada pela criticidade está intrinsecamente vinculada a um projeto de cunho democrático, pois ao romper com a condição de submissão e silêncio possibilita ao sujeito conjecturar um mundo diferente, menos sectário. Ao analisar sua realidade histórico-social, o sujeito experiencia o exercício crítico de indagar, decidir, escolher e lutar pela promulgação de leis que garantam direitos coletivos e o pleno exercício de sua cidadania (FREIRE, 1997). Intervir na vida da cidade, modificar seu espaço e ter representatividade cultural são modos pelos quais o sujeito atua como cidadão, uma competência fundamental que o permite assumir criticamente sua “politicidade” (FREIRE, 2001).

Assim, vivenciar a experiência da democracia requer participação, pois ao “ganhar voz” o sujeito adquire responsabilidade política e, de acordo com Freire (2021a), pode então contribuir para a democratização da sociedade e combater os mecanismos de opressão, um meio de resistência. A construção de uma consciência política e o exercício da cidadania exige, no entanto, uma educação voltada para o âmbito social que exponha as contradições. A dialogicidade é o mecanismo democrático pelo qual este processo de construção se desenvolve e o compartilhar saberes é a ação que possibilita ao homem compreender os processos que o constituem como parte de um todo; um ser cosmopolita dotado de consciência que pode alterar continuamente sua trajetória. O diálogo é parte essencial da condição humana e o principal instrumento de efetivação da dialeticidade da pedagogia freiriana, pois, “emerge da interação dialética entre os sujeitos e os objetos, que estão

inseridos num determinado tempo histórico e espaço social que influenciam no modo como compreendem a realidade” (SILVA; SANTOS; GEHLEN, 2023, p.4).

Neste contexto, uma educação que dirige sua politicidade para práticas críticas sustentadas pela reflexão e pelo diálogo está estruturalmente consolidada em uma práxis libertadora que valoriza a cultura local, as raízes históricas e suas tradições. Isto posto, pode-se afirmar que uma educação crítica permite ao sujeito assumir-se como ser transformador, criador e livre. Quando a educação é tecida com a trama da manipulação carrega em si a naturalização da opressão por invisibilizar o contexto histórico-cultural e a visão de mundo do outro, obstaculizando o reconhecimento das relações de dominação, criando e aprofundando cisões sociais. Logo, esta lógica hierárquica e hegemônica é reproduzida por um modelo de educação que ignora a formação do sujeito enquanto ser social e histórico (FREIRE, 2019).

A educação defendida por Paulo Freire tem diretrizes, valores e princípios que reconhecem a pluralidade de pensamento, a diversidade e a luta de classes. Tais princípios como: o exercício da cidadania ativa, democracia, convivência com a diversidade, ocupação do espaço público para a permanente luta por um projeto democrático e popular, são imprescindíveis no processo educativo dos(das) educandos(as) e dos(das) educadores(das). Este aprendizado ético, teórico, político e metodológico faz parte da Educação em Direitos Humanos (PINI; ABREU, 2018, p. 155)

Assim sendo, a luta pelos direitos coletivos e a atuação política dos sujeitos, visando sua emancipação, requer o reconhecimento de suas origens que ocorre por meio da identificação com a sua realidade, o seu local de fala. Daí a importância em buscar resgatar as palavras daqueles que são silenciados, e fomentar práticas educacionais que se aproximam das vivências culturais ricas de significação e experiência. Logo, a problematização discutida é aquela na qual se reconhece que uma educação crítica e emancipadora se constrói por intermédio de muitas vozes.

Gonh (2004) diz que caso não haja sentido e significado nas formas de participação na área educacional ou projetos voltados para a busca da emancipação dos sujeitos, objetivando mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de que espaços autoritários permaneçam incólumes. Desta maneira, a autora acentua a importância da integração da educação não-formal como forma de resgatar a diversidade cultural e promover a construção de valores, visando a formação de cidadãos.

Não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. (GADOTTI, 2005, p. 4)

Logo, torna-se necessário compreender o contexto existencial, cultural, econômico e social dos educandos, para que suas demandas sejam correspondidas e as necessidades impostas por sua realidade possam ser abordadas e discutidas. Esta é a perspectiva freiriana, e sua práxis formativo-crítica, que reconhece e opõe-se a modelos formativos impositivos e mantenedores das desigualdades sociais.

Ou seja, educar é um ato de compromisso ético e político com o outro, em que as relações de dominação, discriminação e opressão necessitam ser denunciadas e superadas para que os oprimidos, marginalizados e silenciados sejam humanizados, no sentido da tomada de consciência sobre a própria condição existencial no mundo. (SILVA; SANTOS; GEHLEN, 2023, p.4).

Portanto, segundo o educador Paulo Freire, dominar a realidade é humanizá-la, num processo de integração que se finaliza com sua transformação. Assim, reencontrar-se como sujeito, é libertar-se. A liberdade é uma ferramenta para desarticular as relações de opressão. Possui uma dimensão subjetiva, cuja importância e eficácia encontra-se entrelaçada às libertações internas. Um processo de autonomia da consciência humana que se inicia no individual e se concretiza no coletivo efetivada por meio de práticas educacionais democráticas e dialógicas, objetivando o reconhecimento da diversidade humana e das identidades culturais. Portanto, um projeto de educação emancipador é aquele que visa reconstruir socialmente a sociedade para transformar as relações de poder e combater as desigualdades. Somente deste modo o sujeito constrói, conscientemente, a sua humanização, desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se, na práxis, com sua transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como principal base teórica a pedagogia crítica formativa de Paulo Freire, este estudo buscou abordar o modo como a assunção da consciência reflexiva dos saberes culturais do sujeito, cultivados mediante uma educação crítica e de construção de autonomia, pode se constituir como eixo de articulação de práticas de resistência e de ações emancipadoras contra a hegemonia de premissas históricas de opressão, que tem marcado as concepções educativas em nossa sociedade.

No decorrer deste estudo constatou-se que os objetivos propostos foram alcançados, pois observou-se que uma educação voltada para o estímulo do pensamento crítico, permite ao sujeito reconhecer-se por intermédio do entendimento de sua realidade. Este desvelamento é capaz de proporcionar ao sujeito sua autonomia, não apenas no pensar, mas no agir; considerando que foi possível identificar como as possibilidades históricas dos saberes formais, não-formais e informais, partes estruturais da identidade cultural do sujeito, são saberes aglutinadores e, portanto, partes constitutivas dos sujeitos e que devem ser consideradas no ensino curricular.

No percurso deste trabalho também foi observado como os mecanismos opressivos se manifestam no âmbito educacional, como parte de uma lógica mercadológica vigente que envolve toda a sociedade, influenciando as instituições e sobrepujando culturas. Diante disso, também se percebeu a importância em analisar como a educação está inserida neste contexto, histórica e culturalmente, no conjunto da cultura capitalista, reproduzindo discursos de opressão, por meio da manutenção de um ensino bancário, que anula saberes e reproduz os padrões hierárquicos de classe, presentes na sociedade.

Percebemos também como uma educação crítica é um instrumento de emancipação. Paulo Freire defende esta abordagem pedagógica e através dela vislumbra um meio de transformação social e cultural da sociedade, que se inicia primeiramente na conscientização que o sujeito tem de si e de como ele está inserido na realidade em que vive, ou seja, a percepção de como os mecanismos de opressão e dominação permeiam as relações sociais.

Nesta pesquisa, dentre os principais achados, destacamos como o reconhecimento próprio, por meio da valorização de sua cultura, de suas origens, se faz imprescindível para a formação crítica do sujeito, haja vista que todo processo

educacional exerce um caráter formativo. Unir saberes é integrar diversidades e romper com desigualdades. Portanto, é no âmbito da sala de aula que o educando se apropria do conhecimento e se emancipa, alcança sua autonomia e se liberta das ideologias de dominação e opressão. Ao se falar sobre emancipação, é possível compreender, na medida em que o sujeito vai adquirindo consciência crítica, a expansão da sua autonomia e, mediante sua leitura de mundo, o desabrochar de anseios por mudanças. Esta é a práxis freiriana, reflexão e ação como prerrogativas da transformação.

Freire institui o diálogo como uma ferramenta. Com o uso da dialogicidade, nas escolas, nas instituições mediadoras, constroem-se pontes para alçar caminhos, antes inacessíveis a certas classes. O pensamento crítico é uma destas pontes, um meio de elevar a consciência sobre si e o mundo. Dialogar é oportunizar a troca de saberes, é inserir e integrar o outro na sociedade, sem eliminar as diferenças, mas, compreendê-las.

Este trabalho buscou contribuir para descrever a importância de uma educação crítica como ferramenta emancipadora do sujeito, logo, esta pesquisa visa auxiliar os educadores em sua prática pedagógica. Assim, sugere-se que estudos posteriores, aqueles aplicados, possam interessar-se por tal temática, e contribuir com os assuntos aqui abordados.

Acerca das limitações presentes neste trabalho, ressalta-se que nas disciplinas dos meios acadêmicos, o educador Paulo Freire é ainda pouco explorado, portanto, houve a necessidade de se ampliar as pesquisas e efetuar a leitura de suas obras com mais acuidade. Diante da extensão do seu legado para a área da educação, pode-se inferir que os resultados deste estudo se encontram inconclusos; cabe a outros pesquisadores, avançarem, sorvendo do arcabouço teórico deixado por Paulo Freire, o patrono da educação brasileira.

REFÊRENCIAS

- BORGIGNON, G. Reconhecimento e certificação de saberes populares. In: CARNOY, M.; GADOTTI, M. **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/ Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 149-154.
- BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CASSIO, F. org. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. p. 115-120.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf/> Acesso em 27 de julho 2023.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, F. org. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. p. 25-31.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1.jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008-ISSN 1999-8104. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>
- CHAUÍ, Marilena. **O lugar da universidade brasileira: o exercício e a dignidade do pensamento**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-lugar-da-universidade-brasileira/>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros Passos-13, 2012.
- COÊLHO, Ildeu. **A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola**. In: EPECO, 6. Campo Grande. 2003. Anais...CD-ROM, - ISBN 7598-014-9.
- COÊLHO, M. Ildeu. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, R. CARLOS. org. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 7 ed. 1986. p.29-49.
- COÊLHO, M. Ildeu. **A educação, escola, cultura e educação**. Encontro Regional de Psicopedagogia, 12, Goiânia, 2002, anais. Goiânia, 2002. p. 26-36.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. Chile, 1967. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, D. O. S.; MONTEIRO. **A educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra**. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15, Número 33, 2020, p.185-200. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso: 20 de maio 2023.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso: 3 de julho de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/7736/4351/27688>. Acesso em: 21 junho 2023.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A educação não-formal e a relação escola-comunidade**. ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE: São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, ago./set. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/v6n2>. Acesso em: 15 de maio 2023.

GUAJAJARA, S. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CASSIO, F. org. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. p. 171-173.

GUIMARAES, S. P. **Desafios brasileiros na era dos gigantes**. Rio de Janeiro, Contraponto. 2005.

HENRIQUES, EDUARDO. **Educação crítica e ideologização da educação: colocando dos pingos nos 'is'**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 5, p. 1-16, jul./set. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 12 de julho 2023.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. D. **A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2019. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 julho. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional**. Revista Inter Ação, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>, Acesso em: 03 de junho 2023.

MAAR, Wolfgang Leo, Prefácio. In: Adorno, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 17 de junho 2023

MORETTI, C. Z; S. C.; PITANO; STRECK, D. R. Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. In: CARNOY, M.; GADOTTI, M. **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/ Stanford Graduate Scholl of Education, 2018. p. 37-46.

PINI, F.; ABREU, J. Os direitos humanos mudando a cara da escola e da sociedade. In: CARNOY, M.; GADOTTI, M. **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/ Stanford Graduate Scholl of Education, 2018. p. 155-166.

PONTUAL, P.C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CASSIO, F. org. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. p. 159-164.

SILVA, M.J.A; BRANDIM, M.R.L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa: Ano I, n. 1, jan./jun. 2008, p. 51-66. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Acesso em: 13 de julho 2023.

SILVA, Maic Brito da; SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN Simoni Tormöhlen. **Algumas compreensões sociofilosóficas da pedagogia freireana em periódicos ibero-americanos de educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e256304, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/H65Pt9dcCWWC7CgfB4j9j9J/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 26 de julho 2023.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=46881>. Acesso em: 15 de junho 2023.

WEFFORT, F.C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade) I.N: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2021a.