

**ESTUDAR É UM ATO POLÍTICO: UM OLHAR PANORÂMICO  
SOBRE AS IDEIAS DE PAULO FREIRE E SUA PEDAGOGIA PARA O  
ENSINO DE LEITURA**

*STUDYING IS A POLITICAL ACT: A PANORAMIC GLANCE AT THE  
PAULO FREIRE'S IDEAS AND HIS PEDAGOGY FOR THE TEACHING  
OF READING*

Geraldo Emanuel de ABREU-SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho faz parte de um estudo que visa a refletir sobre influências de Paulo Freire para o ensino de leituras críticas. Apresenta-se um panorama sobre algumas ideias do educador, abarcando temas-chave para a compreensão de seus estudos, tais como a pedagogia crítica, a educação bancária e a politicidade do ensino. Busca-se assim proporcionar um artigo que sirva como uma leitura inicial sobre o trabalho do autor brasileiro. Para tanto, foi levado a cabo um estudo de caráter bibliográfico sobre algumas de suas obras, para arregimentar e compreender suas reflexões basilares, concomitantemente somou-se a esses outros estudiosos sobre o tema. Após o estudo, foi possível observar a importância de Freire para o ensino que se pretenda crítico e progressista em sala de aula, pois sua adoção em práticas pedagógicas, abre caminho para que os sujeitos exerçam novos papéis frente a problemas de seus contextos sociais imediatos, em vez da aceitação ingênua e acrítica, principalmente, pôde-se com este artigo mostrar que uma ruptura com práticas tradicionalistas é urgente em nossa sociedade, o que se pode alcançar através de práticas pedagógicas críticas que fomentem a constante reflexão sobre o mundo. Por fim, ressalta-se que este estudo não visa substituir a leitura da obra de Paulo Freire, mas, sim, servir como uma introdução a algumas de suas principais premissas e fomentar suas práticas em salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Crítica; Educação Bancária; Criticidade;

**ABSTRACT:** This work is part of a study that aims to reflect on Paulo Freire's influences on the teaching of critical readings. An overview of some of the educator's ideas is presented, covering key themes for the understanding of his studies, such as critical pedagogy, banking education and the politics of teaching,

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras Português/Inglês, Instituto Pedagógico de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

thus seeking to provide an article that serves as an initial reading on the work of the Brazilian author. For that, a bibliographic study was carried out on some of his works, to regiment and understand his basic reflections, concomitantly added to these other scholars on the subject. After the study, it was possible to observe the importance of Freire for teaching that is intended to be critical and progressive in the classroom, since its adoption in pedagogical practices opens the way for subjects to exercise new roles in the face of problems in their immediate social contexts, instead of the naive and uncritical acceptance, mainly, it was possible with this article to show that a break with traditionalist practices is urgent in our society, which can be achieved through critical pedagogical practices that foster constant reflection on the world. Finally, it is emphasized that this study is not intended to replace the reading of Paulo Freire's work, but rather to serve as an introduction to some of its main premises and to encourage its practices in classrooms.

**KEYWORDS:** Critical Pedagogy; Banking Education; Criticality;

## 1 Introdução

Os pressupostos da Pedagogia Crítica (doravante, PC), desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire, estão distribuídos em sua vasta obra e estão na base do que se entende como criticidade no e para o ensino de leitura, tanto é que são citados em inúmeros estudos que se debruçam sobre o tema, seja no Brasil, seja por todo o mundo, tais como CASSANY (2006) CASSANY e CASTELLÁ (2010), CERVETTI, PARDALES E DAMICO (2001), LUKE (2002), COSTA (2011; 2012), ABREU-SILVA (2018). Esses autores afirmam que foi a partir das ideias do educador brasileiro Paulo Freire que os princípios da criticidade se mesclam de maneira efetiva com o ensino de leitura.

Dessa forma, este trabalho visa a refletir sobre a importância dos estudos de Freire para o ensino de leitura, o que se faz importante para que reforçemos a urgência de suas ideias e que refutemos as propostas de apagamento que forças negacionistas buscam fazer, em relação, principalmente, à Pedagogia Crítica, muitas vezes sem a menor compreensão sobre o trabalho do educador.

A partir de levantamento bibliográfico, este artigo apresenta um panorama das ideias do brasileiro e busca servir para que outros leitores interessados pelo tema, possam introduzir-se nas ideias de Freire e possam

buscar plicá-las em seu fazer docente, buscando a formação de leitores proativos, transgressores, que lutem por mudanças sociais, ou seja, leitores críticos.

Além desta introdução, este artigo está organizado em mais sete partes, a saber: **Fazer docente a partir do mundo dos estudantes**, que visa apresentar a importância de trazer para a sala de aula os conhecimentos de mundos dos aprendizes; a segunda seção, **Educação bancária, não. Libertadora, sim**, propõe reflexões sobre a necessidade de romper com a concepção tradicionalista de aprendizagem que a sustenta enquanto depósitos de informações nas mentes dos alunos. A terceira seção, **A pedagogia do oprimido**, busca apresentar a obra mais proeminente do autor e como conscientizar os oprimidos, a partir de uma pedagogia que os coloca como atores principais de seu processo de leitura, é primordial para sua formação crítica. Na seção **A politicidade da educação** mostramos como o ensino não pode desconsiderar a importância política do e no ensino. Em **A pedagogia da autonomia: professores progressistas, já** busca-se demonstrar a necessidade de profissionais que não apenas se digam progressistas, mas que façam uso dos princípios preconizados por Freire em suas práticas docentes. Por fim, em **Reflexões finais** apresentamos os últimos despendimentos deste trabalho.

## 2 Fazer docente a partir do mundo dos estudantes

A partir de seu fazer docente empírico, Freire elaborou reflexões sobre a necessidade de a educação desenvolver saberes críticos, a partir do mundo dos educandos, que tivessem o fim de possibilitar um aprendizado voltado “para a decisão, responsabilidade social e política” (FREIRE, 1999, p. 88). O autor propõe que o ensino deve possibilitar às pessoas oportunidades para compreender o mundo em que vivem e perceber as problemáticas que o perpassam, promovendo discussões que levem a mudanças estruturais na sociedade. Paulo Freire, em *Educação Como Prática da Liberdade* (1999), a respeito dessa necessidade, assevera que o Brasil, que vivera período de ditadura militar, necessitava de

uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (1999, p. 90)

Esse excerto apresenta uma visão geral dos objetivos do educador em seus trabalhos, e para responder à necessidade referida, é imprescindível compreender que os homens são seres construídos através das relações com o outro e com o seu meio, algo que o sistema de ensino não pode apagar ou silenciar e, dessa maneira, para empreender reflexões sobre suas problemáticas é fundamental considerar que o homem “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1999, p. 39).

Freire assevera que essa é uma de tantas contribuições que os educadores progressistas podem dar à sociedade: a conscientização dos sujeitos sobre suas realidades, em termos do autor: “uma educação crítica e criticizadora” (op. Cit., p. 85-6). Essa que será a educação que visa romper com a ingenuidade dos saberes, que mostra que é necessário elaborar a “leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 2018, p. 9) em direção à educação crítica e libertadora “ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 1999, p. 86).

Quando desenvolvida, a partir das bases propostas por Freire, a educação se torna, em consequência, mais democrática, pois permite que as pessoas participem proativamente das atividades de suas comunidades “ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. [...]este é o saber democrático” (FREIRE, 1999, p. 92).

Essa educação abre caminho para que os sujeitos exerçam novos papéis frente a problemas de seus contextos sociais imediatos, em vez da aceitação ingênua e acrítica. Assim, quanto mais conscientes das circunstâncias de seu

tempo, mais democráticos, políticos, críticos e proativos serão os indivíduos, logo, mais ansia por mudanças e direitos iguais terão. Para tanto, reflexões que rompem com a visão bancária da educação devem ser fomentadas, abrindo assim, caminhos para que a criticidade seja desenvolvida, em salas de aula.

### **3 Educação bancária, não. Libertadora, sim**

A busca pelo ensino democrático, libertador, transformador e crítico demanda, segundo as palavras do autor, a superação da educação tecnicista e mecanicista que se funda na concepção de que o educador é o detentor do conhecimento, que conduz os educandos ao aprendizado, a partir da memorização de informações, como afirma Freire (1998, p. 38) “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”, esta concepção compreende os alunos como receptáculos vazios que devem ser preenchidos pelos professores, dessa forma

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1988, p. 37)

Essa visão da educação, a **bancária**, transforma a sala de aula em um espaço de transmissão e recepção de conteúdos, de memorização, de prescrição de conhecimentos estanque, de aceitação ingênua do mundo como nos é dado, dessa maneira, Freire provoca o seguinte questionamento sobre as práticas baseadas nessas práticas

como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam (FREIRE, 2011, p. 45)

A educação bancária oculta o fato de que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se

transforma por acaso” (FREIRE, 1988, p. 34). Ademais, e mais grave, ela desumaniza os alunos, no sentido em que os configura como objetos vazios, incompletos como, segundo a metáfora do autor, “contas bancárias” cuja função é receber os depósitos feitos por outrem. Para ele

No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila (FREIRE, 1988, p. 42)

A educação bancária, além disso, impede o diálogo entre educador-educando, tolhe o companheirismo e aprofunda o distanciamento entre esses atores sociais, cristalizando na sociedade a ideia de que o ensino “é assim mesmo”, uma vez que “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1988, p. 38). Adicionalmente, ela abre margem para o imaginário entranhado na sociedade que se alicerça na visão de que os educandos são como organizadores dos arquivos recebidos, meros “gaveteiros” ou “coleccionares de conteúdos” de “palavras esvaziadas de realidade”.

A educação bancária, de caráter positivista, que se vale do mito da meritocracia dos homens, silencia os oprimidos, as classes sem poder e apaga o mundo extra-muro da escola, o que leva “[...] à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (FREIRE, 1988, p. 96).

Diante disso, sob o viés da educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1988, p. 37)

A superação da educação bancária era necessária nos tempos de Paulo Freire e segue sendo em nosso tempo. O rompimento com essa concepção se dá em prol de um ensino que está a serviço da libertação e não mais da opressão. A educação para a libertação, conscientizadora, transformadora e crítica visa a tornar os sujeitos mais autônomos através da politicidade nas práticas educativas e do entendimento da educação como um processo não-neutro, perpassado por conflitos sociais, históricos e políticos (FREIRE e MACEDO, 1994 [1987]; FREIRE 1988).

A adoção de práticas menos mecanicistas, mostrando aos indivíduos que a educação se forja “com ele e não para ele” (FREIRE, 1988, p. 21), visando a recuperar a humanização dos homens “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante” (op. Cit. p. 49).

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (1988, p. 46)

Isso posto, educar para libertar promove o engajamento necessário à libertação de si e do outro, à transformação das realidades, trazer à luz a obrigação ética de conscientizar os homens enquanto produtores de suas realidades, logo, se torna tarefa ética dos sujeitos transformar a realidade da situação opressora na qual se encontram. Essas reflexões se avolumam na obra *A Pedagogia do Oprimido*, tratada na seção seguinte.

#### **4 A pedagogia do oprimido**

Os temas tratados até aqui, configuram, justamente, a Pedagogia do Oprimido que, além de dar nome à obra mais proeminente do autor escrita durante exílio no Chile, “no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1988, p. 25). A educação como prática da liberdade é conscientizadora sobre o nosso papel na história e em nossa sociedade, o que implicaria o reconhecimento do “eu” para, então, interagir com o “outro”, já que é a partir do conhecimento de nossas realidades que podemos perceber as alheias, o que também contribui para um ambiente minimamente democrático, que se retroalimenta, e é construído a partir do compartilhamento entre os atores, e se faz, no mínimo, mais empático.

É a partir da conscientização dos oprimidos sobre as relações de opressão na qual estão inseridos que os homens “se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando sua “conivência” com o regime opressor” (FREIRE, 1988, p. 33). Para Menezes de Souza (2011, p. 2)

Isso faz parte do desenvolvimento do processo político de reflexão crítica que Freire definiu como **conscientização** – um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação (grifo nosso)

Ela também possibilita aos homens se inserir no processo histórico enquanto sujeitos ativos, nos permitindo a autopercepção de nossa ingenuidade para nos tornarmos críticos. Este processo implica

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1988, p. 36)

A “conscientização” (FREIRE e MACEDO, 1987; FREIRE, 1988) envolve a valorização do contexto dos estudantes, não se pode construí-la sem o

desvelamento das realidades, de suas relações de poder e políticas, e a sua compreensão enquanto sujeitos envolvidos no processo educativo.

No entanto, reitera Freire que “tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização” (1997, p. 47), pois ele também depende do papel de professores progressistas críticos engajados com lutas sociais e atuando como conscientizadores acerca das relações de poder vigentes, com responsabilidade ética, social e política, que não aceitem “nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável” (FREIRE, 2001, p. 46).

Esses professores progressistas devem se dotar de qualidades indispensáveis para o melhor desempenho de seus educandos, que Freire aponta como a **humildade** que implica o respeito a si próprios e aos outros e o reconhecimento de que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (op. Cit., p. 37), a **amorosidade** que dá significado ao trabalho e implica amor à luta por mudanças; esse amor deve ser “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (op. Cit., p. 38). A **tolerância** que implica a experiência democrática *per se*, “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo” (op. Cit., p. 39).

Esta tarefa que torna professores e educandos sujeitos transformadores de suas realidades, conscientes dos conflitos, “o conflito é a parteira da consciência (FREIRE, 1988), e da politicidade de seu mundo, caracteriza a ação dialógica na qual os sujeitos se encontram para a transformação do mundo colaborativamente, enquanto o ensino dialógico, que se executa em “um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 1988, p. 17) visa a união dos oprimidos entre si com o fim da libertação, o ensino antidialógico se vale da imposição indispensável ao ato dominador.

Segundo Scocuglia:

este tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos

far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo (2019, p. 41).

O entendimento dialógico leva ao saber crítico e rompe com a tradição bancária, em razão de que transforma as salas de aula em espaços de reflexão, que leva em consideração os contextos imediatos de estudantes e professores, desoculta os conflitos de nosso tempo, considera o *continuum* educação-política/política-educação, não podendo esses eixos serem separados, e permite a formação de indivíduos reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1988, p. 44)

As reflexões que emergem da pedagogia do oprimido, nos fazem assumir o papel social de sujeitos curiosos e indagadores, conscientes de sua inserção no processo permanente de desvelamento das relações sociais e políticas, da *raison d'être* das coisas e dos fatos.

## 5 A politicidade da educação

Freire (2001) aponta que a reflexão sobre a política e a educação é necessária, uma vez que a vida dos indivíduos está perpassada por atos políticos, logo, essa consciência leva mulheres e homens a engendrar-se em lutas para mitigar as injustiças sociais e a escola tem a obrigação ética de conscientizar os educandos sobre os atos políticos que as produzem. Segundo o educador

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo

sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias (FREIRE, 2001, p. 21)

O protagonismo da escola na conscientização, ou que se espera que tivesse, sobre as lutas sociais faz cair por terra o “mito da neutralidade da educação” (FREIRE, 1989, p. 15), visto que é impossível que ela seja neutra, como insistem movimentos conservadores, descomprometida ou alheia à política e à luta de classes que se dedica apenas à transmissão de conhecimentos.

Pelo contrário, essa nova educação, que se nega neutra, deve assumir posturas éticas, democráticas e críticas a favor dos oprimidos. Os educadores devem ser conscientes da politicidade de suas práticas, isso está no cerne da prática escolar que se pretende crítica. Sob esse viés, negar a politicidade da educação é impossível, da mesma maneira que negar que os atos políticos educam (FREIRE, 1989)

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico (FREIRE, 2001, p. 27).

No entanto, o que vemos é que a escola é um aparelho usado pelo Estado para perpetuar as ideologias das classes dominantes, como um aparelho ideológico que é servo dos interesses dos que têm poder e impedindo qualquer classe de progresso que diminua, por mínimos que sejam, seus privilégios. Freire e Shor (1986) são bastante incisivos sobre o tema, como veremos, a seguir

para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades. Nunca tivemos um caso desses na história e não acredito que venham a dar o exemplo neste século (p. 29)

É por isso que o pensamento crítico deve se incorporar à vida cotidiana da escola através da educação libertadora que não se valha de meras técnicas. Freire e Shor (1986) apontam que os diálogos críticos sobre um texto ou um momento

da sociedade, permitem que educadores e educandos vejam as razões pelas quais determinado contexto é como é, “exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela” (p. 27), assim, as críticas geradas em sala de aula transpassam os muros da escola e podem se tornar críticas na e para a sociedade. O pensamento crítico não aceita o *status quo*, ele incentiva o educando a desocultar a manipulação e a desconstruir os “mitos da sociedade [...] nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção” (FREIRE e SHOR, 1985, p. 104). Em tempos atuais, desconstruir mitos é urgente em nossa sociedade.

Desta forma, é imprescindível suscitar o que Freire chama de “aprender a leitura do mundo – leitura da palavra” (1989) que é nuclear para a leitura crítica dos textos, pois demanda o reconhecimento de uma gama inumerável de conhecimentos sobre o mundo e a forma como os leitores se relacionam com eles, deixando de ler ingenuamente e elaborando formas críticas de compreensão, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

Esse processo não se dá entre uma aula e outra, ou entre uma série escolar e outra, não pode ser instrumentalizado, nem esperar que todos os leitores o façam de maneira universal e estanque, pelo contrário “a leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo” (Freire, 2001, p. 268), é um processo paulatino, invisível, desafiador, contínuo e diferente em cada um de nós. As atitudes críticas que derivam das leituras críticas dos textos devem ser levadas para o mundo pelos educandos e esses devem ter a consciência de

- a) Que assume o papel de sujeito deste ato;
- b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo;
- c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude;
- d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor;

e) Que o ato de estudar demanda humildade.  
(FREIRE, 1981, p. 9)

Os trabalhos de Paulo Freire influenciam e fazem parte de inúmeros trabalhos em todo o mundo, principalmente aqueles que se inserem em perspectivas críticas de conhecimento, é o caso do estudo de BRAHIM (2007), que visa a discorrer sobre as relações entre a Pedagogia Crítica, o Letramento Crítico e a Leitura Crítica.

Esse trabalho é importante, pois sua autora destaca que Freire explicita a necessidade de pedagogias com abordagens socioculturais e sócio-políticas que lancem luz sobre as questões sociais e as relações econômicas e culturais que as compõem, principalmente, as novas relações de poder surgidas nas sociedades globalizadas. Tais pedagogias são capazes de promover práticas críticas no sentido de auxiliar os indivíduos a se tornarem autônomos e interpretarem as ideologias ocultadas nos discursos que perpassam a sociedade como um todo.

Além disso, como assevera Breunig (2008), é com base nos trabalhos de Freire que podemos promover ou buscar contribuir para a insurgência de vozes silenciadas de camadas sociais minorizadas (mulheres, negros, indígenas, pobres, LGBTQIA+, etc.) que, conseqüentemente, alcançariam as vozes dos opressores com o objetivo de construir a conscientização social igualitária ou, no mínimo, menos injusta. Behrman (2006, p. 481) destaca que a Pedagogia Crítica é uma vertente que traz como pressupostos essas questões que promovem práticas que incluem a identificação de múltiplas vozes em textos, discursos culturais dominantes, múltiplas leituras de textos e o reconhecimento de fontes de autoridade que utilizam os textos para promover seus discursos dominantes.

Hopkins-Gillispie (2011, p. 5) vão ao encontro dessas afirmações ao asseverar que “a pedagogia crítica tende a adotar uma abordagem teórica e política para a educação, concentrando-se nas necessidades e na autonomia de cada aluno e enfatizando a importância do pensamento crítico” que reforça o caráter emancipador preconizado por Freire em sua obra, pois ele nos conduz a preocupações sobre o desenvolver de práticas que visem a fornecer aos estudantes meios para resistir à opressão, melhorar suas vidas e fortalecer o

processo democrático para todos, assegurando assim a possibilidade de mudança social progressiva e justiça social.

Para esses autores, a obra do brasileiro fornece aos educadores progressistas, bases teóricas e instrumentais para buscar mudar a face da educação, democratizando as relações de poder aluno-professor para uma forma mais emancipatória, “menos ingênua” (FREIRE, 1988), que respeite as singularidades e multiculturalidades, sem imposição de conhecimentos ou propagação de relações verticalizadas.

No entanto, ainda que a obra de Freire forneça essa base progressista, isso não se dá de maneira natural ou apenas com a denominação de progressista de um professor, Freire (2001) destaca que os educadores que se percebem nesse espectro devem, de fato, assumir tal postura, o que implica, inegavelmente, negar a “neutralidade” escolar e em suas práticas, devem estar conscientes que também fazem parte da luta de classes e que estão inseridos em relações de poder que são anteriores à sala de aula.

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. Ou a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem prático e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 26)

Ao seu turno, Luke (2002) indica que, à luz do trabalho de Freire, bons legados foram deixados a partir do desenvolvimento de projetos educacionais sob suas bases. Primeiramente, ao longo dos anos percebe-se maior formação de professores críticos, há também discussões sociais críticas sobre as políticas econômicas e, não menos importante, a promoção do engajamento em causas sociais, tais como a luta contra a repressão sexual, silenciamentos de vozes minorizadas, lutas feministas, luta por distribuição de terras, lutas contra propagandas ideológicas e contra a marginalização e silenciamentos como um todo. Assim, é importante que professores que desejem se dedicar a uma

educação que se pretenda crítica considerem as premissas da PC, as reflexões de Paulo Freire e as obras com as quais seus estudos contribuem.

Cabe trazer à tona, pontos basilares da Pedagogia Crítica de Freire, destacados por Pennycook (1994), uma vez que eles apresentam os objetivos que devem ser buscados em projetos de ensino que visem a se desenvolver a partir dos trabalhos do educador brasileiro.

Tais bases servem como estrutura para as reflexões propostas pelas práticas que se digam críticas e podem ser vistas como um panorama geral sobre o trabalho de Freire, no entanto, destaca-se que não dispensa, de forma alguma, uma leitura cuidadosa de sua obra. Segundo Pennycook, com base em Giroux, uma educação que se insira sob a PC deve:

1. discutir as maneiras pelas quais a educação produz não apenas conhecimento, mas também assuntos políticos;
  2. entender a ética como central para a educação;
  3. entender as diferenças, tanto em termos de como as identidades dos alunos e professores são formadas, como as diferenças entre os grupos são mantidas;
  4. negar a noção de conhecimento curricular como um texto sagrado em favor da compreensão de diferentes tipos de culturas e conhecimentos presentes nas escolas;
  5. buscar não apenas criticar formas de conhecimento, mas também trabalhar para a criação de novas formas;
  6. reformular qualquer conceito de razão que faça reivindicações particulares sobre a verdade, particularmente as reivindicações universalistas da Razão do Iluminismo;
  7. incluir não apenas uma linguagem crítica, mas também uma visão de um mundo melhor pelo qual vale a pena lutar;
  8. fazer com que os professores se vejam como, na frase de Giroux, “intelectuais transformadores”;
  9. adotar a noção de “voz” que enfatiza a natureza política dos assuntos e buscar maneiras pelas quais os alunos possam alcançar vozes que não foquem no individual, mas, sim, fomentar explorações críticas sobre as vozes presentes nos temas.
- (PENNYCOOK, 1994, pp. 298-9 – baseado em GIROUX, 1991 – traduzido).

## **6 A pedagogia da autonomia: professores progressistas, já**

Esta seção, aponta cinco proposições retiradas de *Pedagogia da Autonomia* (2002), que se mostram úteis para os efeitos deste artigo e que dão suporte para os objetivos buscados em práticas pedagógicas baseadas nos estudos de Freire. A primeira delas consiste em reconhecer que:

1) **“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”** (Freire, 2002, p. 31), o autor assevera que os professores e a Escola têm o dever de respeitar os saberes socialmente construídos trazidos pelos aprendizes para o ambiente escolar e fazê-lo abrir portas para um ambiente multicultural e significativo nas salas de aula construído por diversas vozes.

2) **“Ensinar exige criticidade”** (Freire, 2002, p. 32) a partir do que se defende nesta tese, esse é o divisor de águas entre uma “prática tradicional” de ensino e uma “prática crítica”, Freire sustenta que deve haver a superação da curiosidade ingênua baseada nos saberes “metodicamente rigorosos” a partir da qual essa curiosidade vai tornando-se crítica, inquieta, insatisfeita, indócil, indagadora e busca desvelar algo, é a partir deste momento que começamos a questionar as realidades naturalizadas, dando foco à reflexão instigadora e impassível.

3) Diretamente relacionado à proposição anterior, Freire nos chama a atenção para o reconhecimento de que **“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”** (Freire, 2002, p. 39) isso se funda em não excluir o mundo fora da sala de aula e em não colocar o professor como o centro do conhecimento, quanto mais analisamos nossas posições, mais nos tornamos capazes de promover a superação da curiosidade ingênua em direção à curiosidade crítica, mas isso depende de que nos questionemos e nos engendremos numa constante reflexão das práticas, além de não ter medo de errar.

Ao afirmar que 4) **“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”** (Freire, 2002, p. 58), o autor nos insta a respeitar o mundo trazido para o contexto de ensino e saber utilizá-lo de forma útil para o aprendizado. Assim, o professor expressa sua autoridade não por ordens, mas pela conscientização do aluno de sua autonomia.

Por fim, as proposições destacadas, sob os pontos de vista do estudo em tela, passam pela base da obra de Freire que seria o entendimento de que 5) **“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção**

**no mundo”** (Freire, 2002, p. 96). No Brasil, ensinar se tornou transmitir conteúdos para passar no vestibular ou para trabalhar tecnicamente, em geral, não se vê que o ensino é a ferramenta do Estado mais eficaz para a reprodução de ideologia das classes dominantes e de manutenção de privilégios e, quando há movimentos para a ruptura desse imaginário secular, vemos movimentos como o “escola sem partido” e a transformação de professores em “inimigos do estado”, como já referido. Para os poderes ocultos que atuam no ensino é interessante a ideia da meritocracia e do ensino através do treino, por isso as humanidades sofrem ataques constantes de governos conservadores, visto que qualquer ameaça ao *status quo* deve ser suplantada por ideias de que os conhecimentos técnicos é que são importantes para o mercado de trabalho. Romper com o ensino exclusivamente técnico não significa deixar de ensinar conteúdos, mas bem, como afirma Paulo Freire (1970), o ensino não deve reduzir apenas a isso, deve também ser coerente com as necessidades dos alunos, de seu contexto e de seu mundo.

### **Considerações finais**

Este artigo se desenvolveu com o fim de arregimentar algumas das principais ideias de Paulo Freire, no que tange ao fazer crítico docente, com o fim máximo de fomentar mais discussões e reflexões sobre sua importância em levar os aprendizes a ler seus mundos para, então, ler os textos em sala de aula. Pôde-se com este artigo mostrar que uma ruptura com práticas tradicionalistas, aquelas que se baseiam na premissa da educação bancária, de ensino é urgente em nossas sociedades e que isso se dá a partir da prática crítica de professores que se pretendam progressistas, que fomentem em seus alunos a constante reflexão sobre seus conhecimentos, para assim atuar de maneira proativa em suas comunidades. Por fim, ressalta-se que este estudo não visa substituir a leitura da obra de Paulo Freire, mas, sim, servir como uma introdução a algumas de suas principais premissas e fomentar suas práticas em salas de aula. Espera-se que outros estudos venham à tona, para assim podermos disseminar e reforçar a importância dos pensamentos do pedagogo brasileiro para o ensino.

### Como citar este artigo?

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. Estudar é um ato político: um olhar panorâmico sobre as ideias de Paulo Freire e sua pedagogia para o ensino de leitura. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 21, n. 01, p. 51-69, 2022.

### Referências

ABREU-SILVA, G. E. *As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BEHRMAN, E. H (2006). *Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-498.  
BRAHIM, C. S. MATTOS, A. (2007). *Pedagogia crítica, Letramento crítico e Leitura crítica*. *Revista X*. 1. 10.5380/rvx.v1i0.5376.

BREUNIG, M. *Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis*. In Warren, K., Loeffler, T. A., Mitten, D. (Eds.), *Theory and practice of experiential education* (5th ed., pp. 469-483). Boulder, CO: Association for Experiential Education, 2008

CASSANY, D; CASTELLÀ, M. *Aproximación a la literacidad crítica*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 19 ago. 2017. CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy*. 2001. Disponível em: <<http://literacyworldwide.org/ReadingOnlineRedirect.aspx>> Acesso em: 15 nov. 2016

COSTA, E. G. M. *Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?* *Revista X*, vol. 1, p. 59 -77, 2011.

COSTA, E. G. M. *Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 21, n. 01, p. 51-69

FREIRE, P. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268. 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 157 p. 150.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 112 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo, Editora Unesp., 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Política e educação : ensaios / Paulo Freire. – 5ª. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001. 57 p.*

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donald. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOPKINS-GILLISPIE, D. (2011). *Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy*. The South Shore Journal, 4, 1-10. Disponível em: <<http://www.maimakool.ee/wp-content/uploads/hopkins-gillispiemulticulturalism.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019

LUKE, Allan. *Two takes on the critical*. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Ed.). *Critical pedagogy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21- 29.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international Language*. New York: Longman Publishing, 1994

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 7ª ed. - João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2019. 207 p.