



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A ESCOLA E O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FREIREANA

CRISTIANE MELLO DE MIRANDA SILVA

SOROCABA
2025



CRISTIANE MELLO DE MIRANDA SILVA

A ESCOLA E O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Elizângela Fernandes dos Santos Wavamunno

SOROCABA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Cristiane Mello de Miranda

A escola e o conhecimento na perspectiva freireana / Cristiane Mello de Miranda Silva -
- 2025.

31f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Elizângela Fernandes dos Santos Wavamunno

Banca Examinadora: Marcio Bernardino Sirino, Regina Mariela Teixeira Chagas.

Bibliografia

1. Educação.. 2. Currículo.. 3. Conhecimento.. I. Silva, Cristiane Mello de Miranda. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

CRISTIANE MELLO DE MIRANDA SILVA

A ESCOLA E O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Educação. Sorocaba, 2025

Orientador(a)

Dra. Elizângela Fernandes dos Santos Wavamunno

Universidade Federal de São Carlos

Examinador

Dr. Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal de São Carlos /SP

Examinadora

Dra. Regina Mariela Teixeira Chagas.

Universidade Federal de São Carlos /SP

Dedico esse trabalho aos docentes que ousam superar
seus medos e educar numa perspectiva freireana,
reinventando os passos praxiológicos do mestre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela oportunidade de estar na Terra e ter possibilidade de viver tão intensamente, com alegria.

A querida orientadora Prof. Dra. Elizângela Fernandes dos Santos Wavamunno que com carinho e atenção me guiou na etapa final desta pesquisa com paciência e rigorosidade.

Aos generosos profs. Drs. Regina Mariela Teixeira Chagas e Marcio Bernardino Sirino, que aceitaram ler, analisar, examinar o meu trabalho acadêmico e participar da minha banca de conclusão de curso.

A querida profa. Dra. Danielle Dotto, pela amorosidade e empatia com que me educou e traçou meios possíveis a minha prática docente.

A maravilhosa tutora Bruna Cristina Comim, com maestria, firmeza, empatia, afetividade e rigorosidade metódica nos norteou nesta formação honrando a qualidade máxima de ensino e aprendizado, provando que mesmo a distância é possível termos relações humanizadas e respeitadas. Também, a tutora Danielly Ferreira pela ajuda e paciência.

A maravilhosa Herika Miranda, que com calma e uma postura educativa sempre me acolheu e me orientou em questões administrativas.

A querida Leandra Aparecida Canuto dos Reis pelo carinho e acolhimento nos dias de atividades presenciais.

Aos meus magníficos colegas de classe, que de mãos dadas vivenciamos uma educação coletiva, séria e comprometida com a realidade e a possibilidade de transformação social para alcançarmos uma utopia possível de mitigação das desigualdades sociais;

Aos meus queridos irmãos-amigos Alexandre Saul, Fernanda Quatorze Voltas e Thais Morgado pelo apoio incondicional, confiança, parceria e amorosidade.

Ao meu querido marido, Carlos Bertolo Silva, por compartilhar, mais uma vez, este caminho desafiador que escolhi. Na verdade, nunca paro de me desafiar... Sempre com palavras certas, de admiração e fé, e, sobretudo, acreditando nos meus sonhos possíveis.

À minha eterna mãe, Maria Angélica, por me ensinar a criar asas e sempre voar acima das nuvens e, também, pousar firme com os pés no chão. Certamente, ela vive em mim, para sempre.

Ao meu pai, Reinaldo, que me ensinou que, na vida, o trabalho e o estudo são uma benção.

Aos meus estimados e saudosos avós, Regina e Antônio Joaquim, que me ensinaram a amar e a respeitar o próximo.

Aos meus filhos, Thiago e Joaquim, tão amados, por seu apoio irrestrito e amoroso. A vida é sempre colorida com vocês.

Ao meu estimado irmão, Alexandre Mello, por sempre acreditar em meus sonhos, e por,

junto à minha linda cunhada, Luana Bento, se alegrarem com minhas conquistas; afinal, conquistas são decorrentes de ações coletivas.

A Paulo Freire, pelos ensinamentos e pelos caminhos proporcionados à pedagogia crítica, emancipatória e libertadora, sempre com fé e amor.

Ao Snoopy, meu fiel companheiro, que sempre ao meu lado tinha um olhar que me abastecia de energia divina canina.

A humanização e desumanização dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão [...] A vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 1981, p. 30

SILVA, Cristiane Mello de Miranda. **A escola e o conhecimento na perspectiva freireana**. 2025. 31 f. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica estruturada numa trama conceitual freireana, no qual, atende a exigência da Universidade Federal de São Carlos como requisito para colação de grau em curso de licenciatura em Pedagogia. O tema é conhecimento escolar na perspectiva freireana. O objeto é o desvelamento e articulação de princípios teóricos para a construção de currículos comprometidos com a promoção de uma formação com qualidade social. A questão norteadora do estudo foi: Que princípios podem engendrar a construção de um currículo voltado a formação humanizadora dos educandos, tendo como referência a pedagogia de Paulo Freire? Norteados por essa questão instituiu-se o objetivo central como a busca de elementos conceituais e principiológicos para a educação humanizadora de estudantes na educação básica no qual são fracionadas etapas que perseguem: discorrer sobre a função social da escola na perspectiva de Paulo Freire e construção de uma trama conceitual para articular categorias freireanas para sistematizar uma proposta de currículo crítico emancipatório. O referencial teórico encontra base nos ensinamentos de Paulo Freire (2021), Ana Maria Saul (2019) e Valter Giovedi (2019), Saul e Voltas (2021) e Silva e Weide (2014). Gil (2002). A abordagem é qualitativa, a metodologia é delineada pelo materialismo-histórico. Uma pesquisa bibliográfica sistematizada numa trama conceitual freireana. Como resultado o anunciou-se que o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta política e social, construída a partir de princípios de diálogo, criatividade, curiosidade e utopia. Espera-se que essa pesquisa possa tornar evidente a contribuição da educação crítica- humanizadora e emancipatória para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Conhecimento. Escola. Educação Básica. Paulo Freire

SILVA, Cristiane Mello de Miranda. School and knowledge from a Freirean perspective.2025. 31 p. Final paper for the bachelor's degree in Pedagogy - Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2025

ABSTRACT

This study was conducted based on a literature search based on the Freirean conceptual framework, in compliance with the requirements for the award of a degree in Education at the Federal University of São Carlos. The research topic is school knowledge from the perspective of Freire. Its goal is to reveal and clarify the theoretical principles for the creation of a curriculum that promotes quality education in society. The central question of this study was: which principles, guided by Paulo Freire's pedagogy, can guide the creation of a curriculum aimed at providing students with a humanistic education? Based on this question, we established the central objective: to explore the conceptual and principled elements of providing students with a humanistic education in basic education, divided into the following stages: the first stage explores the social function of the school from the perspective of Paulo Freire; the second stage constructs a conceptual framework to systematize Freire's classification method and thus a proposal for an emancipatory critical curriculum. The theoretical framework is based on the teachings of Paulo Freire (2021), Ana Maria Saul (2019), Valter Giovedi (2019), Saul and Voltas (2021), Silva and Weide (2014), and Gil (2002). The research method adopts a qualitative approach and is guided by historical materialism. A systematic literature search was conducted within Freire's conceptual framework. It is concluded that curriculum must be understood as a political and social tool based on the principles of dialogue, creativity, curiosity and utopia. It is hoped that this study will shed light on the contribution of a critical humanistic and emancipatory education to the comprehensive development of students.

Key-words: Knowledge. School. Basic Education. Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trama conceitual freireana.....	12
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	26
<u>1. INTRODUÇÃO</u>	27
<u>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS</u>	15
<u>3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA FREIREANA</u>	30
<u>4. CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE AO PENSAR A RELAÇÃO DOS EDUCANDOS COM O CONHECIMENTO</u>	32
<u>5. ANÚNCIO DE UM CURRÍCULO FREIREANO- UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA</u>	34
5.1 Currículo requer diálogo	22
5.2. Currículo demanda ensino-aprendizagem; ensino-aprendizagem demanda currículo	23
5.3 A curiosidade e a criatividade constroem currículo	25
5.4. Utopia é a base transformadora do currículo, bem como o currículo transformado é uma utopia	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
7.. REFERÊNCIA	27

APRESENTAÇÃO

Quem sou eu? Que relação tenho com a minha pesquisa? Sou capaz de entender as questões que envolvem os sujeitos dela e o objeto pesquisado? Bem, Paulo Freire, sempre que era instigado a mergulhar em si, começava dizendo que, para responder à pergunta de quem ele era, ele deveria destacar alguns momentos de sua vida – e, assim, o farei, procurando atrelar minha trajetória à inquietação que alimenta a presente pesquisa.

Carioca da gema, a primeira da família a cursar uma universidade, casada com Carlos, temos dois filhos Thiago e Joaquim e um cachorro, Snoopy. Minha primeira formação é no campo jurídico, no qual iniciei carreira na advocacia e em seguida fui convidada a lecionar na universidade que me graduei. Logo no início da minha carreira docente, percebi a responsabilidade e compromisso social exigido pela profissão e seu potencial transformador. De acordo com Paulo Freire (2021, p. 96) “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, isto é, por meio da minha prática como professora notei mudanças em formas de pensar e agir dos meus alunos, que, aos poucos, ampliavam sua capacidade de crítica.

Nos últimos tempos, vivenciamos a ascensão das forças antidemocráticas e o desmonte da perspectiva de formação educacional humana, potencializadas pelo treinamento flexível e barato para o mercado de trabalho e o “mundo financeiro”. Como alude Laval (2021, p. 23) o neoliberalismo autoritário agrava crises decorrente da globalização desigual e destrutiva, que também acontece no campo da educação, que segundo o autor perde suas características principiológicas.

Para o autor, os princípios que determinam uma prática educacional que pode ser considerada democrática são: acesso universal e concreto à cultura e ao conhecimento; ter um currículo que propicie a autonomia de julgamento, cooperação social, criatividade individual e coletiva; incentivo à cooperação na aprendizagem, sem ignorar o valor do esforço individual e a organização democrática na administração escolar (Laval, 2021, p. 24-25).

Sou professora universitária e minha permanente pesquisa é sobre a educação, que deve ser sempre integral para sermos verdadeiramente sujeitos históricos, e não uma educação limitada à capacitação funcional para o trabalho (Brandão, 2012, p.46). A educação também não deve ser estática e cerceadora para facilitar o controle social por parte dos governantes e atender aos anseios da classe dominante deste país. A educação deve ter um valor em si e não somente ser tratada como um instrumento. (p.51).

Por isso, a perspectiva freireana de educação crítica, emancipatória e integral é base para essa investigação que neste momento histórico se faz urgente, diante de tentativas de implementação de escolas civil-militares, privatização da educação pública, precarização do trabalho docente, padronização de gente e controle social, modificando a função primária da escola na sociedade.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo vislumbrou a articulação de princípios e conceitos seminais acerca do currículo praticado na educação básica, em uma perspectiva de educação humanizadora.

O currículo percebido como que-fazer capaz de instigar os estudantes a refletirem criticamente sobre o mundo, direciona a escola a ter uma função social de formação de comunidade (Saul, 2019). Entretanto, essa educação está sendo cruelmente atacada pela ascensão do neoliberalismo no mundo.

Diante disso, justifica-se esse trabalho acadêmico necessidade de se discutir a função social da escola e os desdobramentos políticos e pedagógicos para o currículo, quando se assume uma perspectiva crítico libertadora.

Com a pluralidade de compreensões sobre o significado político ideológico da educação, o objeto desta pesquisa é o desvelamento e articulação de princípios teóricos para a construção de currículos comprometidos com a promoção de uma formação com qualidade social. Com isso, perguntamos: **Que princípios podem engendrar a construção de um currículo voltado a formação humanizadora dos educandos, tendo como referência a pedagogia de Paulo Freire?**

Orientados por essa questão, traçamos o objetivo central como a busca de elementos conceituais e principiológicos para a educação humanizadora de estudantes na educação básica no qual são fracionadas etapas que perseguem:

- a) discorrer sobre a função social da escola na perspectiva de Paulo Freire;
- b) construção de uma trama conceitual para articular categorias freireanas para sistematizar uma proposta de currículo crítico emancipatório.

Para alcançar o objetivo e responder a indagação motivadora serão estudadas a perspectiva de currículo e educação humanizadora em Paulo Freire (2021), Ana Maria Saul

(2019) e Valter Giovedi (2019), no sentido de currículo inspirado na realidade e educação como prática política e social para a liberdade. Quanto ao conceito de função social da escola, nos baseamos em Saul e Voltas (2021) e Silva e Weide (2014). No território da metodologia, foi feita uma pesquisa bibliográfica, segundo orientação de Gil (2002) e sistematizada em uma Trama Conceitual Freireana inspirada nos ensinamentos de Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018).

Quanto a estrutura, este estudo teve início com a apresentação da pesquisadora, suas vivências e seu desenvolvimento profissional, seguido da introdução, no qual expusemos acerca do objeto da pesquisa, dos fatores que justificam o estudo, dos objetivos. Nas sessões seguintes foram apresentados os meios metodológicos, o referencial teórico que norteou a investigação, as análises e as considerações finais.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O ato de investigar surge da curiosidade epistemológica, a qual necessita ser conduzida pelo “pensar certo” do pesquisador. Tal ação necessita de uma busca rigorosa, ética e sistematizada em uma direção consciente da resposta. Essa curiosidade (Freire, 2018) tem fundamento na imaginação, na percepção, na criatividade e na criticidade, mas se aperfeiçoa no cumprimento de métodos científicos experimentados.

Inspiramo-nos, assim, nos ensinamentos freireanos, para realizar esta investigação, a qual tem o propósito de identificar e articular conceitos presentes na obra de Paulo Freire para sistematizar uma proposta de currículo crítico.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tal abordagem é assim definida por Chizzotti (1991):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 1991, p. 79).

O autor assevera como sendo crucial a valorização da contradição dinâmica proveniente do fato observado, assim como a prática criativa do pesquisador, em especial as contradições entre o todo e a parte. Apreender a realidade, nessa perspectiva, exige do pesquisador uma

postura ativa e compreensiva em relação aos vínculos entre o saber e o agir no cotidiano. Segundo Chizzotti (1991, p. 80), “[...] o pesquisador ativo é aquele que busca descobrir os significados das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Não obstante, as pesquisas de abordagem qualitativa aceitam muitas formas investigativas, a maioria delas tem um ponto de congruência. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), elas podem ser reconhecidas por serem descritivas, em outras palavras, por optarem por trabalhar com dados da realidade expressos na forma de palavras ou de imagens, em vez de números.

No âmbito de um estudo qualitativo foi feita a opção por desenvolver uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de investigação é realizado com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44).

No tocante a articulação dos conceitos teóricos, recorreremos a utilização de uma trama conceitual freireana. A trama é um instrumento teórico-metodológico criado no âmbito da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, e têm uma dupla função, a saber: a) possibilitar o aprofundamento do estudo de conceitos das obras de Paulo Freire, de maneira relacional; b) orientar o desenvolvimento de planos de ação voltados à transformação da realidade, tendo como referência pressupostos freireanos (Saul; Saul, 2018).

Enquanto representação gráfica, a trama permite visualizar a articulação dinâmica entre conceitos freireanos e suas possíveis interconexões, tendo por base um elemento central que tem congruência lógica com os demais. Dessa forma, tem em seu centro um conceito, articulado a outros pertinentes à pesquisa realizada, não de maneira hierarquizada, mas, sim, relacional.

Para melhor entendimento da articulação entre os conceitos de natureza freireana, se faz necessário o destaque de alguns princípios que embasam tal perspectiva de educação.

3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA FREIREANA

A escola é uma instituição social, assim sendo, a primeira compreensão que devemos ter é que valores sociais fundam a escola (Silva; Weide, 2014). As reflexões sobre a história da educação brasileira bem como as funções sociais atribuídas a ela viabilizam aos educandos a consciência de que um saber com base na ciência, ou seja, o saber formal, se torna uma necessidade em sociedades industrializadas e estratificadas como a brasileira, a partir de uma perspectiva crítica.

Há a compreensão de que a função social da escola passa pelo reconhecimento de que é necessário construir, com os educandos, um conhecimento significativo, a partir do diálogo entre seus saberes de experiência e os saberes científicos, com a intenção de que os estudantes sejam capazes de compreender melhor o mundo em que vivem e metamorfoseá-lo.

A edificação de uma sociedade mais justa, que coletiviza os grandes benefícios oriundos da produção humana conjunta será mais factível se a escola cumprir sua função de universalizar criticamente o conhecimento científico, artístico e filosófico formal. Tal processo, esperamos, faz com que os estudantes se tornem mais interessados e participativos na sala de aula, assim como em todo o processo escolar (Menck, 2008).

Em contraposição, a sociedade brasileira é marcada por uma tradição autoritária e excludente, que fez uma transição político-econômica para um modelo de Estado liberal, no início da década de 1930, no bojo do modo de produção capitalista, como observam Saul e Voltas (2021). Nessa conjuntura, a escola, de forma hegemônica, sobretudo no âmbito das práticas, vem demonstrando grande aderência à lógica neoliberal¹, servindo, portanto, à adaptação dos sujeitos ao *status quo*.

No tocante às políticas educacionais, todavia, essa intenção majoritariamente adaptativa não se encontra explicitamente declarada nos discursos e nos textos oficiais, uma vez que isso tornaria amplamente visível a face injusta e, muitas vezes, perversa que a educação assume no sistema capitalista. Em função desse sistema escamoteado, cabe questionarmos: Escola para quê? Escola por quê? Escola para quem?

No firme propósito de dialogarmos acerca dessas indagações, afirmamos que, na contramão da lógica tecnicista a favor do mercado, existe a possibilidade da formação dialética

¹ Segundo Romão (2019), em verbete no Dicionário Paulo Freire, o neoliberalismo é mais do que um mero discurso. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, é “[...] uma ideologia. Uma visão de mundo contemporânea das classes dominantes do Capitalismo organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria” (ROMÃO, 2019, p. 342).

nas escolas. Isso significa entendê-las como espaços de possibilidades, sob a regência do contexto histórico e análise territorial, para a construção significativa de conhecimentos e culturas. A educação, com esses fundamentos, necessita de reflexão crítica e diálogo, com vistas à emancipação e ao desenvolvimento humano.

Compreender a escola, desse modo, permite ressignificar a sua funcionalidade social, em sintonia com princípios e práticas humanizadoras, fato que implica o compromisso de lutar para que essa utopia seja potencializada e ganhe materialidade na prática social, como também se possa ter a percepção da razão da escola, o seu público e sua ideologia.

A escola, segundo Freire (2018), é, dentre outros espaços, um de relações sociais e humanas. Por isso, um local de disputas e de encontros plurais com contradições e desafios. Todavia, como uma instituição social está inserida na dinamicidade e na pluralidade da sociedade. Para analisar a função da escola, há a necessidade de reconhecermos alguns aspectos espaço-temporais, ou seja, a compreensão crítica da realidade: fazer a análise de conjuntura.

Esse exame, em consonância com Souza (1994 *apud* Silva; Weide, 2014), se faz por meio dos seguintes elementos: análise de acontecimentos – fatos com relevância social; apresentação de cenários – espaços sociais e institucionais onde ocorrem os acontecimentos; compreensão de atores – sujeitos sociais que agem e interagem movidos por crenças, reivindicações, projetos e interesses (esses sujeitos podem ser coletivos, como os sindicatos, as igrejas, os meios de comunicação social e até mesmo as gangues e as quadrilhas).

Assim como o desvelamento de relação de força – relações de aliança ou de combate entre atores sociais em favor de alguém, nunca de forma neutra; e articulação entre estrutura e conjuntura – o carácter econômico da sociedade, atualmente o capitalismo, que enfeixa no modo econômico baseado na produção e no consumo.

Por fim, abordar a função social da escola, em uma óptica freireana, significa reconhecer a escola como instrumento de transformação social, que deve buscar no materialismo dialético alternativas para solucionar os problemas sociais e não apenas apontá-los e criticá-los.

De acordo com Triviños (1987, p. 23):

O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético.

A partir deste entendimento pode-se pensar que a escola que assume um compromisso social crítico emancipatório, caminha na direção do desenvolvimento de uma proposta pedagógica articulada aos interesses populares de transformação da sociedade, além de considerar suas limitações e apostar nas contribuições que ela pode oferecer para a instauração de uma realidade mais justa para todos.

4. CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE AO PENSAR A RELAÇÃO DOS EDUCANDOS COM O CONHECIMENTO

O princípio do “inacabamento ou da inconclusão humana” delineado por Freire (1979, p. 17), em sua obra *Educação e mudança*, deságua na percepção de que o homem tem de refletir sobre sua existência em um exercício interminável de conscientização de si e de sua realidade em busca de “ser mais”. Nesse sentido, Freire (1979) destaca que é a partir da consciência humana de sua incompletude que o homem busca, por meio da educação, descobrir-se, modificar-se e transformar o mundo à sua volta. Dessa forma, o ser humano deve ser sujeito da sua própria educação e não objeto dela.

Por princípio, entendemos, à luz de Freire (2018), que a prática da educação autêntica é aquela que se vive de forma total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, voltada, portanto, à transformação de si e do outro, por meio de diálogo, resultando no “ser mais” (Giovedi, 2019). Nesse contexto, o conhecimento significativo, que possibilita avançar nessa direção, pode ser compreendido como uma “[...] série de saberes existentes que, apesar de terem naturezas diferentes, possuem um conjunto de ideias já produzidas e que fazem parte de um patrimônio cultural ao qual recorreremos para responder às nossas necessidades” (Giovedi, 2019, p. 41).

Essa compreensão revela o conhecimento como uma fonte de ideias que são dialogadas, experimentadas e vivenciadas² e que passa a ser significativo na medida em que responde aos desafios da realidade enfrentadas pelos sujeitos. É a produção de novas sínteses, a partir da articulação de uma série de saberes, o que nos leva ao resultado de uma relação entre o sujeito cognoscente³ e o objeto cognoscível (Freire, 1981a), sobretudo por intermédio da dialogicidade entre os sujeitos que vivenciam a educação formal (Giovedi, 2019). O conhecimento, dessa

² Cientes das discussões que envolvem o debate teórico-filosófico acerca dos termos “experiência” e “vivência”, neste artigo, os tomamos como sinônimos em uma perspectiva de que o conhecimento se constrói a partir da práxis.

³ Entendemos o sujeito cognoscente aquele que busca o autoconhecimento e a percepção do mundo em que se encontra, em busca de sua realização de “ser mais” e de transformação social (FREIRE, 1981a).

forma, é aquilo que possibilita recriar, renovar e reinventar (Cortella, 2018). É o saber que faz sentido⁴ para o sujeito e que é interiorizado pelo sujeito (Charlot, 2005).

Em consonância com os estudos de Charlot (2001), o educando deve perceber o sentido e o valor do saber, impulsionado pela vontade de transformação de informações e de ideias em conhecimento. Para o autor: “Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja” (Charlot, 2001, p. 26).

Em uma concepção crítica, asseveramos que o ato de conhecer implica curiosidade e vontade de aprender. Em relação à curiosidade, Freire (1981b, p. 9) pontua ser um elemento fundante na produção do conhecimento, “[...] uma necessidade ontológica de criação e recriação da existência humana”, em busca do desenvolvimento de processo de conscientização. Nesta direção, em relação à vontade de aprender e de ensinar, Charlot (2001) explica que é essencial o movimento que direciona a pessoa à busca de respostas, sendo esse movimento singular e coletivo ao mesmo tempo.

Na obra *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1981b) alerta sobre a complexidade do ato de estudar, no qual está inserida a relação ensino-aprendizagem. O sujeito, para construir conhecimento, deve ter uma postura crítica, sistemática e ativa. Do mesmo modo, deve estar atento a aspectos histórico-sociológicos do conhecimento, associando o objeto estudado à realidade conhecida ou experimentada. Esse é o caminho, de acordo com Freire (1981b), do “pensar certo”. Estudar é, portanto, um ato humilde, posto que o sujeito assume suas inconclusões e ingenuidades em determinado assunto, na direção de criar e de recriar ideias (Freire, 1981b). O mesmo movimento ocorre no ato de ensinar, profundamente abordado por Freire (2018), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

A Pedagogia inspirada em Freire (1979) tem a práxis como elemento essencial à humanização dos sujeitos. É a ação-reflexão-ação relacionada à realidade dentro de um contexto histórico, econômico e social. Trata-se do exercício da hominização, ou seja, a sua capacidade de transformação do mundo e não mais a total submissão às forças da natureza. Em uma espiral de humanização, o homem humaniza-se coletivamente, em um compromisso de “que-fazer” solidário. Seguindo esse raciocínio, a construção do conhecimento realiza-se em um ato consciente de construção pessoal e social o que enfeixa num ato político (Freire, 1979) que traz implicações à vida coletiva, uma vez que as escolhas acerca daquilo que é considerado

⁴ Sentido na óptica do “eu empírico”, que, segundo Charlot (2005, p. 18), diz respeito “[...] à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido.

conhecimento válido na escola atua no sentido de reforçar ou de questionar a ordem estabelecida.

Nesse sentido, a politicidade da educação, assumida a partir da perspectiva freireana, desafia-nos a refletir sobre as eventuais escolhas inseridas em políticas públicas que estabelecem: quem define o que estudar, quem deve estudar, como estudar e onde estudar. De maneira geral, as políticas educacionais não estão voltadas ao “ser mais” crítico, libertador e emancipatório, mas, sim, com vistas à manutenção do *status quo* que favorece posições de exploradores e de dominadores das classes sociais vulneráveis.

5. ANÚNCIO DE UM CURRÍCULO FREIREANO- UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA

Ainda que a BNCC configure uma base educacional alicerçada na meritocracia e, também, na prática contrária à vocação transformadora e crítica baseada no diálogo problematizador de situações-limite do cotidiano (Cury; Reis; Zanardi, 2018), deve-se aceitar o desafio político de renovação da educação brasileira. Nesse sentido, faz-se mister a consciência de que o sonho associado à ação é a propulsão para a materialização de utopias, é a visão de história como possibilidade. A concepção freireana de “um sonho possível” elucidamos que

[...] não é um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens, faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 91-92).

Para alcançar a materialização do sonho de viver em uma sociedade menos injusta e com mais respeito, confiança e amor, temos de movimentar-nos em direção à práxis, que pressupõe estudo, práticas e reflexões que desencadeiam em mais estudo, mais práticas e mais reflexões, em uma espiral de ações pensadas e refletidas de educadores e de educandos. Nesse movimento, inspiramo-nos em Freire para construir uma associação de vários conceitos importantes ao anúncio de princípios norteadores para a construção de um currículo crítico-libertador possível em nosso sistema de ensino.

No contexto deste estudo, a referida associação foi tecida por meio de uma trama conceitual freireana, consoante Alexandre Saul e Ana Maria Saul (2018),

[a trama consiste] em representações de proposições compostas por conceitos e suas interconexões. A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas inter-relações. Daí o seu caráter

epistemológico, caracterizado pelo rigor teórico de processos e produção de conhecimento, sob uma nova lógica. (Saul; Saul, 2018, p. 1149).

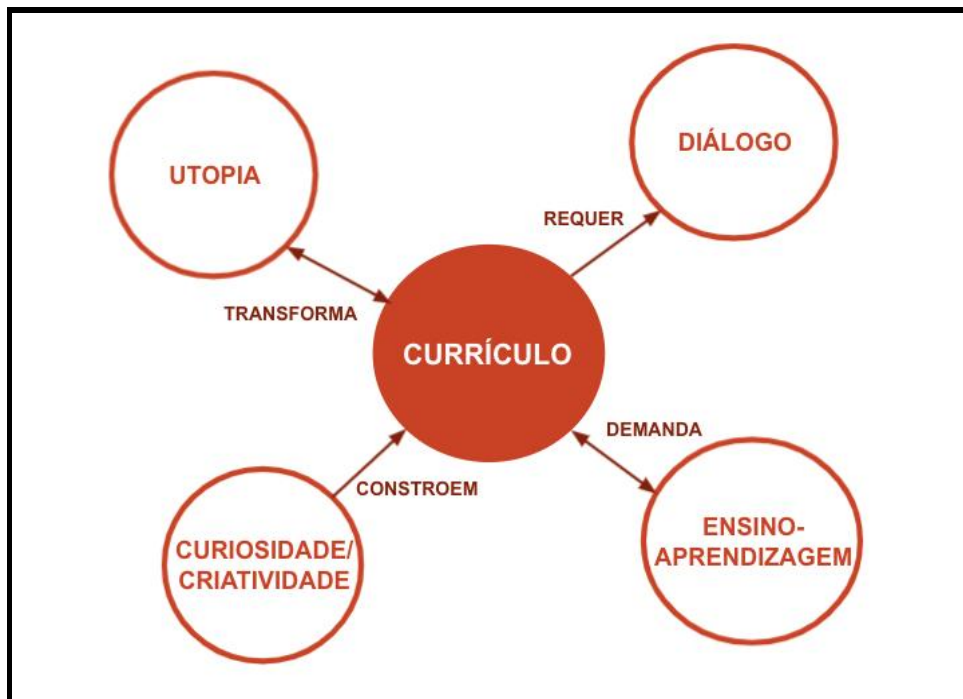
Uma verdadeira “dança” entre conceitos e suas interconexões (Saul; Saul, 2018) com o propósito de apreender, de forma dinâmica, uma categoria de pensamento. A trama conceitual freireana ressalta as tensões e as interações entre os conceitos que a caracterizam, obstando, dessa maneira, conforme Saul e Silva (2009), a estagnação e a burocratização de concepções e de práticas educativas.

A partir da compreensão de Freire (1981a), somente os seres humanos são capazes de se relacionar conscientemente, gerando leituras próprias e do mundo, promovendo, portanto, valores que impulsionam suas percepções e suas ações. Com isso, a trama conceitual freireana (Saul; Saul, 2018) tem, em seu centro, um conceito, o qual está em articulação com outros (conceitos) pertinentes à pesquisa realizada, não de maneira hierarquizada, mas, sim, relacional.

Há, por conseguinte, a articulação da centralidade da trama com os conceitos periféricos por meio de verbos que demonstram a sua dinamicidade externados por setas uni ou bidirecionais, possibilitando novos sentidos e significados. Segundo Saul e Saul (2018), após o desenho dos vínculos com a descrição verbal das relações possíveis dentro desta investigação (não exaustiva), é importante a explicação realizada entre os conceitos que sempre serão alicerçados por princípios freireanos.

A trama conceitual apresentada nesse trabalho teve a intenção de discutir elementos essenciais para se pensar um currículo, em uma perspectiva crítico-emancipatória. Na referida representação, o conceito central “currículo” encontra-se articulado aos conceitos a seguir: “diálogo”, “ensino-aprendizagem”, “curiosidade/criatividade” e “utopia”, representados na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Trama conceitual centrada no currículo



Fonte: Elaborada pela autora.

As relações entre os conceitos foram estabelecidas a partir da compreensão da pesquisadora sobre a forma com que Freire teorizou e praticou a educação. Buscou-se respeitar a lógica interna da obra do autor recifense, bem como evidenciar conexões entre a teoria freireana e reflexões advindas de outros autores que também trabalham com esses conceitos. O texto a seguir explicita os sentidos e significados contidos nas relações entre o conceito central e os conceitos articulados, da seguinte maneira: “o currículo requer diálogo”; “o currículo demanda ensino-aprendizagem” como também o “ensino-aprendizagem demanda currículo”; “o conhecimento a partir da curiosidade e da criatividade constroem currículo”; “o currículo transforma em realidade a utopia”; e “a utopia é a base transformadora do currículo”, bem como “o currículo transformado é uma utopia”.

5.1 Currículo requer diálogo

Como já elucidamos, o conceito de currículo ganha centralidade a partir da obra de Paulo Freire, que, por tratar-se de uma pedagogia crítica-reflexiva, requer diálogo. Diálogo em Freire (1981a) pressupõe uma relação de horizontalidade em que há a pronúncia da palavra e a escuta sensível. Não é, destarte, uma conversa, ou uma troca de ideias descompromissada com a realidade.

Para Freire (1981a, p. 93), o diálogo é um fenômeno humano em que “[...] há encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação Eu-Tu”. No que tange à configuração do diálogo, há a necessidade de palavras que representem ações ou reflexões acerca do assunto tratado, sob pena de ser configurado como simples ativismo ou falácia (Freire, 1981a).

Conquanto, para que haja efetivo diálogo, segundo ensinamentos de Freire (1981a, p. 94), necessita-se da escuta sensível, compreendida por Ana Maria Saul (2019, p. 196) como “[...] uma condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”. É a disposição de relacionar-se com o outro, é falar com o outro e não falar para o outro, a partir de princípios de confiança, fé, amor e escuta crítica da palavra (Freire, 1981b).

A relação do diálogo com o currículo dá-se em uma perspectiva de exigência, tendo em vista uma educação libertadora. O currículo, nesse sentido, requer o diálogo como um processo problematizador reflexivo acerca de temas que sejam significativos para a sua construção.

O currículo praticado na educação formal, como também fora dos muros das escolas, deve atender a princípios que possibilitem o preenchimento de lacunas nas pessoas e na sociedade, diante da concepção de inacabamento pessoal e social. Os conteúdos ensinados na escola devem conversar intimamente com os anseios dos educandos e dos educadores. Esses conteúdos devem ser trazidos do contexto histórico vivenciado (Giovedi, 2019).

Por meio da palavra, do trabalho, da ação-reflexão é que os homens se humanizam e, por corolário, humanizam o outro (Freire, 1981a, p. 78). Assim, juntos, aprendem a “pensar certo” e serem mais críticos. Diante do exposto, o currículo requer diálogo para que haja congruência entre o “dizer” e o “fazer” na construção conjunta de conhecimentos que transformem os seres e a sociedade sempre inacabada.

5.2. Currículo demanda ensino-aprendizagem; ensino-aprendizagem demanda currículo

A função social da docência, preconizada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia*, depreende que “[...] o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2018, p. 24). Na mesma toada, o ato de aprender (Freire, 2018, p. 27) enfeixa na capacidade de transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

A despeito desses conceitos anteriormente descritos, o currículo não deve ser demandado a partir da prática de uma educação bancária, a qual Freire (1981a) define como a

educação em que se “transmite” conhecimento rígido, não contestável e imutável, apenas para a realização de exames igualmente engessados no tempo/espaço.

Nesse modelo de educação, há a impossibilidade de diálogo; logo, não há incentivo ao desenvolvimento cognitivo autônomo dos educandos. Da mesma forma, não há vinculação com os problemas enfrentados pelos educandos e pelos educadores no contexto histórico vivido.

O currículo, que demanda a liberdade na relação do ensino-aprendizagem, pressupõe o diálogo que fomenta a práxis da relação entre os conteúdos da educação formal e a realidade social dos educandos.

O processo de construção de um currículo crítico-libertador nos moldes da educação freireana demanda que a relação estabelecida entre educadores e educandos seja humanizadora, dinâmica, reflexiva e emancipadora, no sentido de comprometer tanto educandos quanto educadores em todo o processo de análise e de definições de conteúdos com maior importância a serem discutidos, investigados e transformados. Isso em prol do melhor entendimento da realidade, a fim de enxergar a não neutralidade nos conteúdos do currículo oficial.

Ademais, a relação firmada entre educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem igualmente demanda um currículo, cujos conteúdos sistematizados devem ser ensinados pelos educadores com postura de respeito ao pressuposto que o ato de ensinar e de aprender estão vinculados na busca de construção de conhecimento que fomente a transformação social na direção de mitigação de desigualdades sociais (Giovedi, 2019).

A posição de revés encontrada na análise dos conceitos de humanização, de dinamicidade, de reflexão e de emancipação demonstra que é imprescindível sentimentos de confiança, fé e respeito na relação de ensino-aprendizagem para a criação de um currículo crítico capaz de transformar aqueles atores (educadores e educandos).

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2018) anuncia que o exercício da docência exige rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade, dentre outros princípios revelados para a prática educativa autêntica. Logo, o currículo que demanda ensino-aprendizagem se torna crítico, reflexivo, construtivo de ideias e de conhecimento, transformador e libertador.

5.3.A curiosidade e a criatividade constroem currículo

A curiosidade, em conformidade com Freire (2018), é elemento essencial aos seres na criação e na recriação da própria existência. É a ação que impulsiona os educandos e os educadores à produção de conhecimentos que respondam às suas necessidades existenciais

concretas. É a conscientização que faz a curiosidade espontânea tornar-se a curiosidade epistemológica (Freire, 2018).

Assim como a ação de ensinar que não existe sem o aprender, a curiosidade e a criatividade estão atreladas à formação de uma mente não burocrática (Freire, 1997a). Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) escreveu, no quarto capítulo, sobre educação e conscientização. O autor pensa uma educação que viabilize a contraposição da pedagogia conservadora, não no sentido tradicional, mas, sobretudo, na direção não dialógica.

A criatividade, em Freire (1967), é classificada como libertadora; dessarte, está ligada à idealização de formas dialógicas de superação de posturas que silenciem educadores e educandos. A ação criativa constrói currículo na medida em que elabora relações de confiança e de afeto entre educadores e educandos, valorizando saberes de ambos.

A participação ativa de educandos e dos educadores no processo de ensinar e aprender mutuamente, na busca do “Ser Mais”, constrói um currículo que norteia a permanente reconstrução de si e da realidade em seu entorno.

5.4.Utopia é a base transformadora do currículo, bem como o currículo transformado é uma utopia

Os caminhos mercadológicos inseridos na BNCC na imposição de um currículo único para um país formado de múltiplas culturas, realidades sociais e econômicas, requerem de todos os sujeitos da educação uma postura transformadora, insurgente e sonhadora. O sonho, descrito por Freire (1982), é a moção da práxis em direção à educação libertadora e não domesticadora, um sonho viável mediante uma prática utópica.

Por conseguinte, o conceito de utopia em Freire (1982) não tem nenhum vínculo com a ideia clássica⁵ de impossibilidade ou de irrealidade, mas, sim, como menciona em seu texto *Educação: o sonho possível* (Freire, 1982), no sentido de ações dialéticas, dinâmicas, reflexivas transitando entre denúncias de injustiças sociais, políticas e econômicas e anúncios de uma sociedade menos explorada e subjugada.

A utopia, portanto, está atrelada a outros conceitos centrais na pedagogia de Paulo Freire. Streck (2019), na descrição do verbete “esperança”, no *Dicionário Paulo Freire*, une a “esperança”, o “inédito viável” e o “sonho possível”. A esperança como uma necessidade ontológica do homem que busca melhorar a si mesmo e melhorar a sociedade. A materialidade

⁵ Segundo Morus (1985), algo que é impossível e irrealizável ou um lugar que não existe.

da esperança em movimento dialógico com o mundo busca o inédito viável com a configuração de um sonho que, a partir da ação do homem, se torna possível.

Articular bitransitoriamente a utopia como a materialização do sonho possível para a transformação do currículo crítico-libertador é o cerne da pedagogia freireana. Em sua obra *Conscientização*, Freire (1980, p. 27) define a utopia como “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Assim, modifica o conceito clássico de utopia para classificá-lo como um compromisso histórico.

Quando a utopia é considerada ação em diversas moções políticas em busca da humanização dos seres, ela é transformadora, como também o seu resultado é considerado um sonho. Diante disso, o currículo transformado por utopias denunciantes e anunciantes é libertador e é considerado utópico.

Como sugere Wright (2011), devemos nos movimentar para a realização de utopias reais; desse modo, precisamos pensar a respeito de quais valores nos importam, quais são as nossas aspirações para um mundo humanizado. O que queremos para nossos educandos? Devemos, como alude Boff (1999), cuidar da Terra, cuidar das pessoas. Assim, perseguir a utopia real de termos ensino público de qualidade para todas e todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia freireana fundamenta-se na concepção de que a educação deve ser um processo humanizador, dialógico e emancipatório. Paulo Freire concebe a escola como um espaço de construção de conhecimento a partir da vivência concreta dos sujeitos, e não como mera reprodutora de conteúdo.

Em oposição à educação bancária, que se baseia na transmissão mecânica de informações, a pedagogia crítica propõe uma práxis educativa que valoriza a escuta, a reflexão e a participação ativa dos educandos.

Assim, a escola assume um papel transformador, sendo desafiada a promover o “Ser mais” por meio da conscientização e da construção coletiva de saberes.

Nesse contexto, o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta política e social, construída a partir de princípios de diálogo, criatividade, curiosidade e utopia. Inspirado em Freire, o currículo não deve ser imposto de forma engessada e padronizada, como previsto pela BNCC, mas sim construído de maneira crítica e contextualizada, com base na realidade dos estudantes e nas suas necessidades históricas e culturais.

A relação ensino-aprendizagem, portanto, deve ser dialógica e colaborativa, pautada pela escuta sensível e pela valorização dos saberes de experiência feitos dos educandos, possibilitando a produção de conhecimentos significativos e transformadores.

Dessa maneira, a utopia, na concepção freireana, torna-se elemento vital do fazer pedagógico. Longe de representar algo inatingível, ela é a expressão concreta do sonho possível de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, quando guiada por uma pedagogia crítica, assume a função social de resistir à lógica neoliberal que reduz a educação à mera formação para o mercado. Ao contrário, ela se compromete com a formação integral do sujeito, estimulando a autonomia, a solidariedade e a capacidade de intervenção consciente na realidade. Assim, a educação torna-se ato político essencial para a construção de um novo projeto social.

REFERÊNCIA

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela Terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert O.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In. MOLL, Jaqueline [et al.] (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CHARLOT, Bernard . **Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Ariano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018
- GIOVEDI, Valter Martins. **A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire: fundamentos teórico-filosóficos**. Curitiba: Brazil/Publishing, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **Democracia e a educação como direito**. In LIMA, Idalice R. S.; OLIVEIRA, Régia Cristina. A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. Porto Alegre: RS: ZOUK, 2021

MENCK, Rosemari de Oliveira. **A reflexão sobre as funções sociais da instituição escolar como fator motivador da melhoria do processo ensino-aprendizagem de estudantes do ensino médio**. Atividade final do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, 2007-2008. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MORUS, Thomas. **A utopia**. Tradução Luís de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

ROMÃO, José Eustáquio. **Neoliberalismo**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 578-582

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze. **Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire**. Revista de Educação Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 132-162, 2021.

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 219-221.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do oprimido**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SILVA, Admilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A função social da escola**. : Unicentro, 2014.

STRECK, Danilo. **Esperança**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 324-326.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WRIGHT, Erik Olin. **Utopias reais para uma sociologia global**. Revista Diálogo Global, v. 1, n. 5, p. 3-4, 2011.