

REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM



EDIÇÃO ESPECIAL

VOLUME 11 - NÚMERO 01/2026 - ISSN 2674-5763

DOSSIÊ

PAULO

FREIRE

Matemática
Gestão Escolar
Educação Decolonial
Arte e Comunicação

Apresentação do Dossiê Temático Paulo Freire

A atualidade da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire

A atualidade da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, revela-se especialmente relevante diante dos desafios educacionais, sociais e políticos do século XXI. Em um cenário marcado pela persistência das desigualdades, pela exclusão social, pela disseminação da desinformação e pelas tensões em torno da democracia, o pensamento freireano permanece como uma referência fundamental para refletir sobre o papel da educação na formação crítica dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Este dossiê reúne reflexões e análises sobre o pensamento de Paulo Freire, contemplando conceitos centrais de sua obra e suas implicações para os processos educativos na contemporaneidade. Ao promover o diálogo entre os fundamentos teóricos da pedagogia freireana e os desafios atuais da educação, busca-se ampliar o debate acadêmico sobre a filosofia da educação, a prática pedagógica emancipadora e a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Espera-se que esta publicação contribua para o aprofundamento das discussões sobre a permanência e a relevância do legado de Paulo Freire, reafirmando a educação como prática dialógica, humanizadora e transformadora, comprometida com a autonomia dos sujeitos, o respeito à diversidade e a superação das diferentes formas de opressão.

Organizadores

Bruno Luciano de Paiva Silva

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Faculdade FAMART-MG

Iniciação Científica 2025/2026

Entrevista com o Prof. Gustavo Trajano

Questões:

1) Quem foi Paulo Freire?

Paulo Freire não foi, ele é. Freire é uma referência para toda a comunidade inserida na realidade educacional. Ou melhor, infelizmente, para quase toda comunidade. De toda forma, para quem não o tem como esse norte, deveria ter, sobretudo pensando na realidade a qual estamos inseridos: desigualdades sociais em níveis alarmantes, racismo estrutural operante, altos índices de evasão escolar, adoecimento e desvalorização docente... Ou seja, hoje, assim como sempre, devemos olhar para a perspectiva humanizada (e humanizante), radical e transgressora de Paulo Freire para lutarmos por uma educação engajada, crítica, formadora e, sobretudo, alegre.

Não seria capaz de definir Paulo Freire em poucas palavras, acredito que nem seja possível e apresentar seu currículo é óbvio, mas, acredito que ele também defenderia a tese de que o 'óbvio precisa ser dito'. Sendo assim, Paulo Freire é um professor, pesquisador, intelectual, militante político, filósofo e escritor nascido na cidade de Recife no estado de Pernambuco no ano de 1921. Defendeu a tese Educação e atualidade brasileira na atual UFPE, foi professor de universidades nacionais e internacionais, desenvolveu trabalho na educação popular com a alfabetização de jovens e adultos de várias partes do mundo, foi secretário municipal da Educação da cidade de São Paulo e autor de mais de 20 livros e tantos outros artigos que circulou em diferentes meios de divulgação científica e de comunicação. Combinou carreira acadêmica, política e luta social. Por isso tudo e muito mais, na minha opinião, ele é o principal e maior pensador brasileiro do campo da educação. Inclusive, um levantamento realizado por Elliott Green a partir do Google Scholar apontou Paulo Freire como o terceiro pensador mais citado em trabalhos da área de Humanidades, com 72.359 citações. *Pedagogia do Oprimido* também aparece entre as publicações mais citadas na área." Ou seja, Paulo Freire não foi, ele é... é, literalmente, uma referência.

2) Qual a atualidade da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire? Podemos utilizar seus conceitos para refletir sobre a realidade educacional atual?

Paulo Freire deve ser entendido como um clássico em sua definição mais simples: algo que resiste ao tempo, aquilo que é atemporal. Não apenas a pedagogia do oprimido, mas toda a produção intelectual de Freire é contemporânea. Seus conceitos devem ser trabalhados obrigatoriamente na formação inicial e continuada de professores, mas deve ser estimulado e incentivado em todo o ciclo das políticas públicas educacionais: da formulação das à sua implementação em sala de aula.

Hoje várias ideias que se apresentam como revolucionárias e possuem uma nova roupagem já tinha sido trabalhada, em alguma medida, por Paulo Freire há anos atrás. Isso não é uma crítica ao amplo campo de debate que trata das metodologias ativas, pelo contrário, mas, acredito eu que o “protagonismo” aos estudantes que essas abordagens, acertadamente, valorizam, encontram aproximações com princípios presentes na pedagogia freireana como as concepções de “leitura da palavra e a leitura do mundo”, a participação do estudante como um sujeito ativo e consciente e não como um “quadro branco a ser preenchido”.

Em um mundo acelerado e em aceleração que a educação obedece cada vez mais a lógica mercadológica, os preceitos de eficiência e eficácia resumidos em resultados objetivos e descontextualizados, é fundamental que respeitemos o tempo dos estudantes, compreendamos suas especificidades, contextualizemos as competências e objetivos educacionais a sua realidade, além de considerarmos verdadeiramente suas vivências e experiências como ponto de partida para o aprendizado.

Freire é um exemplo de CLÁSSICO, por isso, obrigatoriamente, atemporal.

- 3) A obra freireana tem sido, nos últimos anos, objeto de muitos estudos. Há uma tendência de estudá-la na perspectiva decolonial. Você concorda com esta abordagem?

A pergunta é boa e difícil. Não sou o maior conhecedor do assunto e enquanto historiador devo tomar alguns cuidados conceituais que meu ofício me exige. Do ponto de vista historiográfico, Freire e suas obra não poderiam ser considerados decoloniais, pois é um pensamento que se consolida posteriormente às suas publicações. Mas, obviamente autores decoloniais tiveram Freire como uma referência, não apenas intelectual, mas bibliográfica.

Mas, para além dos ossos do ofício que me obrigam a um “rigor” metodológico, acredito que Freire, como um autor radical e transgressor da lógica dominante, aproxima-se mais da proposta defendida por Nêgo Bispo em uma de suas falas quando defende: “não sou decolonial, sou contra-colonial, porque não sou de teoria, sou de trajetória. [...] O colonialismo continua cada vez mais eficiente, cada vez mais eficaz. [...]. Ou seja, na minha opinião, acredito que ele pode ser mais que decolonial, pois para além da descolonização, ele sempre lutou contra o processo em si que está vivo e acontecendo desde sempre.

4) Suas considerações finais.

Falar de Paulo Freire é sempre revigorante, pois ele te permite acreditar em uma educação com propósito e objetivo. E mais do que isso, uma educação que seja feita com “boniteza”. Mas para finalizar, vou deixar algumas citações de outras referências minhas que são frutos das contribuições de Freire: a professora, escritora e referência do feminismo negro bell hooks defende que “a ideia que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio.” (2017, pg. 16) e o professor e educador popular Luiz Rufino que define que “como firmaria o caboclo brasileiro (Paulo Freire como um sobrevivente), somos vocacionados a “ser mais” [...]. É por isso que falando do e para o mundo que nos foi deixado, nos cabe não necessariamente compreendê-lo, muito menos aceitá-los, mas sim transformá-lo” (2021, pgs. 14-15)

A educação crítica, democrática e transgressora é um legado de Paulo Freire. Ou seja, as contribuições da nossa referência são atemporais e se consolidam como clássicas a cada dia que passa.

Biografia do professor Gustavo Trajano.

Gustavo Trajano, formado em História licenciatura pela UFOP e Mestre em Educação pela mesma universidade, onde foi orientado pela Professora e atual Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e defendeu a dissertação “Relações intergovernamentais no contexto da reforma gerencial mineira: a política educacional no estado de Minas Gerais entre os anos de 2003-2014.” É pós-graduado em Ensino de História e pós-graduando em Gestão Escolar.

Além da trajetória acadêmica, atua como professor da Educação Básica na rede privada de Belho Horizonte, atuou como professor do Ensino Superior e hoje em dia atua como Coordenador da Iniciação Científica da Faculdade Famart.

A gestão escolar democrática na perspectiva de Paulo Freire: perspectivas para pensar uma prática educativa dialógica e participativa hoje

Bruno Luciano de Paiva Silva¹

Marilde Chiwayengue²

Silvilene Justino³

Lucas Eustáquio de Paiva Silva⁴

Resumo: A gestão escolar democrática, pensada na perspectiva de Paulo Freire, é o tema do presente artigo. Com isso, o problema que surge, a saber, é entender como a gestão escolar democrática pode, a partir da perspectiva freiriana, promover práticas democráticas, dialógicas e participativas que fortalecem a autonomia e a formação crítica da comunidade escolar. Assim, a nossa hipótese é de que a obra freiriana, em especial a obra *Pedagogia do oprimido*, fornece princípios como diálogo e conscientização, que permitem a construção de uma gestão escolar mais democrática, crítica e participativa, na qual toda a comunidade escolar assume um papel ativo nas decisões e no projeto político pedagógico. Adotaremos como metodologia a revisão bibliográfica, que fornecerá todos os elementos necessários para a escrita do texto.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática; Diálogo; Liberdade; Autonomia; Paulo Freire.

Abstract: Democratic school management, as conceived from the perspective of Paulo Freire, is the theme of this article. The problem that arises is to understand how democratic school management, from a Freirean perspective, can promote democratic, dialogical, and participatory practices that strengthen the autonomy and critical thinking of the school community. Thus, our hypothesis is that Freire's work, especially **Pedagogy of the Oppressed**, provides principles such as dialogue and conscientization, which allow for the construction of a more democratic, critical, and participatory school management, in which the entire school community assumes an active role in decisions and in the political-pedagogical project. We will adopt a bibliographic review as our methodology, which will provide all the necessary elements for writing the text.

Key-word: Democratic School Management; Dialogue; Freedom; Autonomy; Paulo Freire.

¹ - Professor de Filosofia da Faculdade FAMART-MG.

² - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

³ - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

⁴ Professor de Antropologia e diretor acadêmico da Faculdade FAMART-MG.

1- Introdução

A gestão escolar democrática, pensada na perspectiva de Paulo Freire, é o tema do presente artigo. Com isso, o problema que surge, a saber, é entender como a gestão escolar democrática pode, a partir da perspectiva freiriana, promover práticas democráticas, diológicas e participativas que fortalecem a autonomia e a formação crítica da comunidade escolar. Assim, a nossa hipótese é de que a obra freiriana, em especial a obra *Pedagogia do oprimido* (2019), fornece princípios como diálogo e conscientização, que permitem a construção de uma gestão escolar mais democrática, crítica e participativa, na qual toda a comunidade escolar assume um papel ativo nas decisões e no projeto político pedagógico.

Desse modo, o artigo está dividido em dois momentos: (a) no primeiro, apontaremos, de um lado, como se configura a ideia de gestão escolar na legislação (Constituição Federal/1988 e Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional/1996) e, de outro lado, analisaremos o conceito de gestão escolar; (b) no momento seguinte, analisaremos como a obra de Paulo Freire, especial a obra *Pedagogia do oprimido*, fornece importantes princípios para a construção de uma ideia de gestão escolar democrática. Adotaremos como metodologia a revisão bibliográfica, que fornecerá todos os elementos necessários para a escrita do texto.

2- Gestão escolar democrática na perspectiva de Paulo Freire

2.1- Gestão escolar: aspectos legais e pedagógicos

O objetivo, nesse primeiro momento, é duplo: de um lado, avaliar como o tema da gestão escolar democrática se configura em nossa legislação (Constituição Federal de 1988 e Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996) e, de outro lado, apresentar, inspirado na pedagogia libertária de Paulo Freire, os princípios que podem orientar a ideia de gestão escolar democrática.

A constituição federal de 1988, em seu art. 3º, define quatro objetivos fundamentais da república federativa do Brasil: “I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II-

garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O texto constitucional, como apontado por Nascimento (2024, p.24), “reconhece a existência de dificuldades e a necessidade de se superá-las, no contexto de um projeto de desenvolvimento nacional, o que não se faz sem um consistente projeto educacional”.

A Constituição Federal (1988) também define, no inciso VI do artigo 206, a gestão democrática como princípio da ideia pública: “VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Colocada pela Constituição Federal como um dos princípios da educação pública, a gestão escolar democrática deve ser respeitada e implementada em todos os âmbitos do ensino do Brasil.

O fato de ter sido estabelecida na Constituição como um dos princípios da educação pública significa que a gestão democrática deve ser respeitada, observada e praticada por todas as instancias e atores do sistema educacional, do MEC à escola. Um princípio legal é como um mandamento orientador, que precisa ser considerado em toda e qualquer medida a ser tomada pelo poder público. Deve estar presente em legislações derivadas, políticas públicas, programas, ações, documentos, normas, instancias etc”. (NASCIMENTO, 2024, p. 15)

A gestão democrática, depois de estabelecida na Constituição Federal, foi consolidada em nossa lei máxima da educação: LDB 9.394/1996 (Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional). Está presente no inciso VIII do artigo 3: “VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Portanto, esse trecho afirma que o princípio vai ser aplicado na forma do que estiver estabelecido na LDB/96 e também em legislações específicas dos sistemas de ensino.

No artigo 12 da LDB, por exemplo, aborda as diversas tarefas das instituições de ensino relacionadas à gestão escolar:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento

dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1988, art. 12º)

Para Nascimento (2024), o inciso I é fundamental no que se refere à consolidação da gestão democrática, uma vez que permite a escola o direito e o dever de elaborar sua própria proposta pedagógica, o que no senso comum da gestão escolar veio ser designada de projeto-político-pedagógico (PPP).

Isso significa que a escola deve ocupar um lugar de autoria do currículo, ou seja, dela se espera um papel ativo de formuladora e não apenas uma função reprodutora ou meramente executora de documentos curriculares elaborados pelas instâncias centrais do sistema de ensino. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que a escola pode elaborar sua proposta pedagógica de modo isolado e sem obedecer a qualquer regramento. Ao contrário, o trecho “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino” dá os parâmetros dentro dos quais a escola poderá se mover. (NASCIMENTO, 2024, p. 21)

Os incisos VI e VII também são importantes, segundo Nascimento (2024), pois induzem as escolas para o trabalho de aproximação das famílias ou responsáveis pelos estudantes e com a comunidade em geral.

O art. 14 da LDB traz uma contribuição igualmente importante para a pensar gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1988, art. 14º)

Neste artigo, a LDB concede aos sistemas de ensino o direito de definir normas da própria do princípio constitucional da gestão democrática conforme suas características próprias. Isso é importante porque consolida o princípio da gestão democrática pelo caminho da participação efetiva dos dois segmentos que no artigo de 205 da Constituição Federal (1988) constam como responsáveis pelo direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205º)

A gestão democrática, também, aparece, como lembra Nascimento (2024, p. 23), no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE reafirma, na sua versão atual, o princípio da gestão democrática em um dos incisos do artigo 2º, que estabelece as diretrizes do Plano: “VI-promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Mais à frente, no art. 9, o PNE estabelece um prazo para as esferas locais do Estado criarem ou adequarem leis específicas para a gestão democrática.

Art. 9. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 1988, art. 9º)

De acordo com Libâneo (2018), a gestão escolar deve se basear, além da fundamentação legal, em princípios pedagógicos. O primeiro é da autonomia das escolas e da comunidade educativa. Segundo Libâneo (2018), a autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos, suas formas de organização e manter-se relativamente independente do poder central, administrando livremente os recursos financeiros. Desse modo, as escolas:

... podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2018, p. 118-119)

Um segundo princípio, apontado por Libâneo (2018), é a relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar.

Nesse princípio estão presentes a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, de modos a fazer, a coordenação e a cobrança de

trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. Como temos ressaltado, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação. (LIBÂNEO, 2018, p. 120).

O nosso percurso até aqui mostrou que o princípio da gestão democrática se sustenta em pressupostos como diálogo, participação, trabalho coletivo, descentralização e autonomia. E se realiza, segundo o Nascimento (2024), por meio da existência de dispositivos como eleição, entidades ou instâncias de representação, colegiados, consultas públicas, assembleia. Porém, para Nascimento (2024), cada uma desses pressupostos, por sua vez, precisa também ter seus significados regularmente debatidos, uma vez que seus sentidos não são únicos, fixos e nem há consenso sobre eles. Veremos, agora na segunda parte do artigo, como os princípios freirenos, fornecem pressupostos educativos interessantes para a construção de uma ideia de gestão escolar democrática autêntica.

2.2 A gestão escolar democrática na perspectiva de Paulo Freire

Vimos, no momento anterior, que o princípio de uma gestão escolar democrática, segundo Nascimento (2024), se sustenta em pressupostos como participação, trabalho coletivo, descentralização e autonomia. Vejamos, agora, de modo mais detalhado, o significado dos quatro pressupostos.

O pressuposto da participação exige envolvimento todos os envolvidos, isto é, membros da comunidade escolar, seja individualmente, seja como representantes de segmentos, nos processos de deliberação, formulação pedagógica, implementação e avaliações de ações e projetos dentro da escola, sobretudo o projeto político-pedagógico (PPP), que funcionam como uma bússola para cada unidade escolar.

... significa participar efetivamente das decisões, não só de sua fase “final” (a hora do voto, por exemplo, ou a hora de “fazer a coisa acontecer”, como limpar e pintar a escola), mas de todo o processo que culmina na decisão e, ainda, que leva à sua concretização. Em suma, participação não pode ser entendida apenas como consulta ou

colaboração, mas como tomar parte nas decisões e acompanhar sua execução. (NASCIMENTO, 2024, p. 26)

De acordo com Nascimento (2024 p. 26), a noção de “trabalho coletivo” está ligada com a ideia de participação e indica que a gestão escolar, para se tornar democrática, exige envolvimento da coletividade na escola. A gestão escolar democrática não é responsabilidade de um único indivíduo que esteja na direção. Novamente, a LDB serve de amparo, “quando determina que profissionais da educação devem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e a comunidade deve tomar parte de conselhos” (NASCIMENTO, 2024, p. 26).

Outro pressuposto, de acordo com Nascimento (2024), é a descentralização, que tem relação com a distribuição de poder (político, financeiro, administrativo, pedagógico) “do centro para as bordas do sistema educacional ou de cima para baixo”. Para Nascimento (2024),

Isso significa romper com uma lógica em que as concepções, formulações e decisões das políticas educacionais ficam a cargo de instâncias “superiores”, como os gabinetes dos ministérios e secretarias, enquanto às escolas cabe apenas executar o que foi concebido, formulado e decidido por agentes externos. (NASCIMENTO, 2024, p. 26)

Por último, o pressuposto da autonomia se refere à possibilidade de uma instância dentro da escola capaz de definir, a partir de dentro, regras para o funcionamento de sua gestão e para a tomada de suas decisões, não de modo isolado ou contrariando leis e normas mais gerais.

É nessa perspectiva que a gestão escolar democrática encontra inspiração na pedagogia libertária de Paulo Freire, ao se fundamentar nas ideias de diálogo, liberdade e autonomia. Para Freire, a dialogicidade se fundamenta no amor, na esperança, na lealdade sincera e na crença no potencial do ser humano de criação e recriação, de compromisso, de coragem e de liberdade. Como nos lembra Chacon (2023), a construção do diálogo, para Freire, consiste no impulso do humano em *ser mais* e se consolida na verdade ou na verdade de pensar criticamente a realidade. Portanto, o diálogo deve ser um *medium* fundamental de toda a ação pedagógica no espaço escolar de todo o trabalho da gestão escolar em um sentido humano, dando abertura ao outro para expressar, discordar, propor, etc.

A liberdade - outro princípio fundamental da pedagogia freiriana - é um elemento essencial na consolidação da gestão escolar democrática. Para Freire (2019), “a liberdade, que é uma consequência, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Ela é, portanto, condição indispensável para construção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, a liberdade é condição para o exercício de uma gestão escolar democrática, pois sem ela não haveria condição de todos os atores da comunidade escolar participarem da construção das ações e decisões.

Para Freire (2019), uma prática educativa que pressupõe o humano enquanto ser meramente de adaptação ao existente, incapaz de transformação do contexto que o circunda e que, com efeito, tem como proposta a ação pedagógica a memorização de conteúdos desconectados de sua existência, consiste, em si mesma, em um mecanismo ideológico de dominação e opressão. Por outro lado, a autonomia é a conscientização dos mecanismos de opressão da educação bancária. Ter consciência crítica dos pressupostos de uma educação bancária é fundamental para a construção de uma gestão escolar democrática, que busque a emancipação, a conscientização, a criatividade, o *ser mais*.

Fundamentar a gestão escolar democrática a partir de perspectivas educativas de Paulo Freire, permite, segundo Santos; Conte; Riscal (2016), entender a gestão escolar democrática como um constante processo de aprendizado e luta política, que não se limita à esfera da ação educativa escolar, mas se estende para a possibilidade de criação de caminhos de efetiva participação democrática no contexto social como um todo. Com isso, há uma reinvenção do papel da escola, que assume a tarefa de uma educação pública para a democracia.

Entre os principais aspectos da gestão democrática, podemos ressaltar: educação concebida como prática essencialmente política e deve levar à crítica das relações políticas, econômicas e sociais da sociedade capitalista; valorização da experiência vivida como base da relação educativa; educação concebida como prática social e valorização do processo de ensino; compromisso com a democratização e transformação social; a autoridade do diretor não implica ser direto e ter controle, mas ter articulação e mediação. (Santos; Conti; Riscal, 2016, p. 94).

Podemos concluir que a gestão escolar democrática, baseada nos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, é uma forma de gestão participativa em que toda a comunidade escolar se responsabiliza pela gestão da escola.

Participação, nesta perspectiva, significa não apenas dialogar, conversar ou construir um consenso, mas implementar uma experiência de discussão e debates de propostas de projetos coletivos para a escola. É um processo de politização, por meio do qual todos os integrantes da escola se posicionam sobre as condições da educação e buscam alternativas políticas para a sua gestão. (Santos; Conti; Riscal, 2016, p. 95-96)

3. Conclusão

Vimos, no primeiro momento do texto, que a ideia de uma gestão escolar democrática encontra fundamento legal na nossa legislação: Constituição Federal (1988), LDB (1996) e no PNE (2014). Esse aspecto legal dá fundamentação para a aplicação de uma gestão escolar democrática nas unidades de ensino em todo o território nacional. Por outro lado, o aspecto pedagógico, mostrou que o princípio de gestão escolar democrático se sustenta em torno de quatro pressupostos importantes: participação, trabalho coletivo, descentralização e autonomia.

Vimos, ainda, que a pedagogia de Paulo Freire contribuiu na fundamentação da ideia de uma gestão escolar democrática, ao fornecer princípios pedagógicos da dialogicidade, liberdade, conscientização e autonomia. Assim, concluímos que a gestão escolar democrática, baseada em Freire, é uma forma de gestão participativa em que toda a comunidade escolar se responsabiliza pela gestão da escola.

Referência bibliográfica

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CHACON, Daniel. *10 lições sobre Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2018.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. *Gestão da educação: a coordenação do trabalho coletivo na escola*. São Paulo, Contexto, 2024.

CONTI, Celso; RISCAL, Sandra; SANTOS, Flavio. *Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

A educação em perspectiva decolonial segundo Paulo Freire: contribuições para uma pedagogia crítica e libertadora

Bruno Luciano de Paiva Silva¹

Alexandre Holanda Leme²

Rodrigo Oliveira da Silva³

Lucas Eustáquio de Paiva Silva⁴

Gustavo Trajano⁵

Resumo O presente artigo analisa as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a construção de uma educação em perspectiva decolonial. Parte-se do entendimento de que a educação, em contextos marcados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, historicamente tem operado como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e culturais. A pesquisa dialoga com obras centrais de Paulo Freire e com autores do campo decolonial. Defende-se que princípios como a crítica à educação bancária, a valorização dos saberes populares, o diálogo, a conscientização e a autonomia dos sujeitos constituem fundamentos epistemológicos e pedagógicos para práticas educativas anticoloniais e emancipadoras.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Decolonial; Pedagogia Crítica; Emancipação.

Abstract: This article analyzes the contributions of Paulo Freire's pedagogical thought to the construction of education from a decolonial perspective. It proceeds from the understanding that education, in contexts marked by the coloniality of power, knowledge, and being, has historically operated as a mechanism for reproducing social and cultural inequalities. This qualitative study engages with key works by Paulo Freire and authors from the decolonial field. It argues that principles such as the critique of "banking" education, the valuing of popular knowledge, dialogue, conscientization (critical consciousness-raising), and the autonomy of individuals constitute the epistemological and pedagogical foundations for anti-colonial and emancipatory educational practices.

Keywords: Paulo Freire; Decolonial Education; Critical Pedagogy; Emancipation.

¹ - Professor da Faculdade FAMART-MG.

² - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

³ - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

⁴ - Professor e diretor acadêmico da Faculdade FAMART-MG.

⁵ Professor da Faculdade FAMART-MG.

1- Introdução

A educação constitui-se como um fenômeno social, histórico e político que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares, configurando-se como um espaço de disputas simbólicas, ideológicas e epistemológicas. Ao longo da história, os sistemas educacionais foram moldados por relações de poder que determinaram quais conhecimentos seriam legitimados e quais seriam marginalizados. Nos países latino-americanos, e particularmente no Brasil, esse processo foi profundamente influenciado pela herança colonial, que instituiu padrões culturais, linguísticos e científicos baseados em referências europeias, frequentemente desconsiderando saberes locais, tradições populares e formas de conhecimento produzidas por povos originários, africanos e comunidades periféricas.

Dessa forma, a escola, em vez de atuar apenas como espaço de emancipação, passou muitas vezes a reproduzir a lógica social dominante, reforçando desigualdades e naturalizando hierarquias sociais historicamente construídas. Essa realidade evidencia que a educação não é neutra, mas situada em contextos históricos e atravessada por interesses políticos e culturais. O currículo, as metodologias e até mesmo as formas de avaliação refletem concepções de mundo que podem contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar os fundamentos epistemológicos que sustentam a organização do ensino, questionando a centralidade do conhecimento ocidental como único referencial legítimo de verdade e racionalidade.

É nesse cenário que emerge a perspectiva decolonial na educação, propondo a revisão crítica das bases coloniais do saber e defendendo a pluralidade epistemológica como condição para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas. A abordagem decolonial não se limita à denúncia das heranças coloniais, mas busca promover uma reconfiguração do pensamento educacional, valorizando experiências, identidades e conhecimentos historicamente silenciados. Trata-se de reconhecer que diferentes povos produzem saberes válidos e que a diversidade cultural constitui elemento fundamental para a construção de uma educação significativa. Ao reivindicar o diálogo entre múltiplas epistemologias, essa perspectiva rompe com a

lógica hierárquica do conhecimento e propõe uma pedagogia que respeite as singularidades dos sujeitos e de seus contextos socioculturais.

Nesse horizonte crítico, o pensamento freireano apresenta-se como referência central, pois propõe uma concepção de educação fundamentada na dialogicidade, na problematização da realidade e no compromisso ético com a libertação humana. Ao defender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, essa abordagem rompe com modelos tradicionais e autoritários de ensino, apontando para uma prática pedagógica que reconhece o estudante como sujeito histórico e protagonista de seu processo formativo. Assim, articular a perspectiva decolonial com os princípios de uma pedagogia crítica permite vislumbrar caminhos para a construção de uma educação transformadora, capaz de enfrentar desigualdades, valorizar a diversidade e contribuir para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e socialmente engajados.

2- A educação em perspectiva decolonial segundo Paulo Freire

2.1- Paulo Freire e a perspectiva decolonial: aproximações

A compreensão crítica da educação como prática social exige situá-la no interior das relações históricas de poder que moldam a produção e a legitimação do conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire (1987) constitui um referencial teórico fundamental para analisar como determinados modelos pedagógicos contribuem para a manutenção de estruturas sociais desiguais. Em *Pedagogia do oprimido* (1987), o autor formula a noção de educação bancária para designar um tipo de prática educativa baseada na transmissão unilateral de conteúdos, na memorização mecânica e na passividade discente. Nessa concepção, o professor assume a posição de detentor absoluto do saber, enquanto o estudante é visto como recipiente vazio a ser preenchido. Tal lógica não apenas empobrece o processo educativo, mas também revela um projeto político implícito: a formação de sujeitos adaptados e conformados à ordem vigente.

Freire (1987) argumenta que a educação bancária reproduz relações de opressão porque impede o desenvolvimento da consciência crítica. Ao restringir o estudante ao papel de ouvinte e repetidor, o sistema educacional limita sua capacidade de interpretar a realidade e de atuar sobre ela. O conhecimento deixa de ser compreendido como construção

histórica e coletiva e passa a ser tratado como verdade pronta e incontestável. Desse modo, a aprendizagem transforma-se em ato de armazenamento de informações, e não em processo de investigação e reflexão.

Quando analisada sob uma perspectiva histórica, essa forma de educação apresenta profunda afinidade com os mecanismos ideológicos do colonialismo. Durante os processos coloniais, a imposição cultural foi instrumento central de dominação, pois a subordinação política e econômica dependia também da inferiorização simbólica dos povos colonizados.

A escola, nesse contexto, desempenhou papel estratégico ao difundir valores, línguas e conhecimentos do colonizador, enquanto deslegitimava saberes locais e tradições culturais. A educação bancária, ao privilegiar conteúdos descontextualizados e epistemologias hegemônicas, reproduz essa mesma lógica, ainda que em contextos contemporâneos formalmente pós-coloniais. Assim, ela se configura como dispositivo de colonialidade, isto é, como mecanismo que perpetua padrões de poder herdados da colonização.

A relação entre educação e colonialidade pode ser aprofundada a partir das contribuições de Aníbal Quijano (2005), que elaborou o conceito de colonialidade do poder para explicar a persistência das hierarquias coloniais nas sociedades atuais. Segundo o autor (2005), mesmo após o fim do colonialismo político, mantiveram-se estruturas que classificam povos e culturas de acordo com critérios raciais, culturais e epistemológicos. Essas classificações influenciam a organização das instituições sociais, incluindo a escola, que frequentemente legitima apenas determinados modos de conhecimento. Nesse cenário, a educação bancária atua como instrumento de reprodução dessa matriz colonial, pois reforça a centralidade de saberes considerados universais e marginaliza epistemologias produzidas por grupos historicamente subalternizados.

Outro pensador que contribui para essa discussão é Frantz Fanon (2008), cuja análise sobre os efeitos psicológicos do colonialismo evidencia como a dominação cultural afeta a subjetividade dos sujeitos oprimidos. Fanon (1968) demonstra que a imposição de uma cultura dominante gera processos de alienação e autonegação, nos quais o indivíduo passa a internalizar a inferioridade atribuída a sua própria identidade. A educação bancária, ao privilegiar referências externas e desvalorizar experiências locais, pode produzir fenômeno semelhante no campo pedagógico. O estudante que não se reconhece nos

conteúdos ensinados tende a perceber sua cultura como irrelevante ou inadequada, o que compromete sua autoestima intelectual e sua participação ativa no processo educativo.

Nessa mesma linha crítica, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de justiça cognitiva e de ecologia de saberes, defendendo que nenhuma forma de conhecimento deve ser considerada absoluta ou superior às demais. Para Santos (2010), a modernidade ocidental instituiu um paradigma epistemológico excludente, que desqualificou saberes populares, indígenas e tradicionais. A superação desse modelo exige reconhecer a pluralidade epistemológica e promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Tal perspectiva converge diretamente com a proposta freireana de educação problematizadora, que valoriza a experiência dos educandos e reconhece a legitimidade de seus saberes cotidianos. A crítica freireana à educação bancária não se limita, portanto, a uma questão metodológica; trata-se de uma denúncia política e epistemológica. Ao revelar que a neutralidade pedagógica é ilusória, Freire (1987) demonstra que toda prática educativa está vinculada a um projeto de sociedade. A educação bancária serve a projetos conservadores, pois favorece a adaptação dos sujeitos à realidade existente. Já a educação problematizadora, baseada no diálogo e na investigação crítica, contribui para a transformação social, uma vez que estimula os estudantes a compreenderem as contradições do mundo e a se reconhecerem como agentes históricos.

Dessa forma, a pedagogia freireana (1987) apresenta-se como alternativa teórica e prática para enfrentar os efeitos da colonialidade no campo educacional. É importante destacar que a educação bancária não se manifesta apenas em práticas explicitamente autoritárias; ela também pode estar presente em metodologias aparentemente neutras, como currículos rígidos, avaliações padronizadas e ensino centrado exclusivamente na memorização. Tais práticas reforçam a ideia de que aprender significa reproduzir informações previamente definidas, e não construir conhecimento de forma crítica e contextualizada. Quando a escola privilegia resultados quantitativos em detrimento da reflexão, contribui para a formação de sujeitos treinados para obedecer, e não para pensar. Essa dinâmica evidencia como a estrutura educacional pode funcionar como aparelho ideológico, reproduzindo valores e hierarquias sociais.

A proposta freireana (1987) demonstra que ensinar e aprender são atos inseparáveis de posicionamentos éticos e políticos. Não existe educação neutra: toda prática pedagógica

favorece determinados interesses e visões de mundo. Reconhecer essa realidade é passo essencial para transformar a escola em espaço de emancipação e não de dominação. Dessa forma, a análise da educação bancária à luz das teorias críticas e decoloniais permite compreender que o problema não se restringe ao âmbito pedagógico, mas está ligado a estruturas históricas de poder. A escola pode reproduzir desigualdades ou contribuir para superá-las, dependendo das concepções que orientam suas práticas. Ao denunciar o caráter opressor da educação bancária e propor uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes populares, Freire (1987) oferece fundamentos teóricos para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a emancipação humana.

2.2- A educação na perspectiva de Paulo Freire

A proposta pedagógica freiriana (1987) parte de uma compreensão específica do ser humano, sua relação com o mundo e as estruturas sociais que produzem opressão. Ele pensa a educação a partir da compreensão da condição humana e do modo como os sujeitos se constituem historicamente em interação com a realidade. E a partir dessa perspectiva a pedagogia freiriana (1987) propõe uma prática educativa capaz de romper com as formas de dominação que historicamente marcaram os processos de ensino, abrindo caminho para uma educação crítica e decolonial.

Neste sentido, o ser humano possui uma vocação ontológica voltada à humanização. Contudo, essa humanização não constitui um estado pronto e acabado, mas um processo histórico relacionado à própria condição de inconclusão humana. Conforme afirma Paulo Freire:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 16).

Essa vocação humana está diretamente ligada a um ser inconcluso, que não nasce um ser acabado e definitivo, mas em um permanente devir. Tal incompletude não pode ser encarada como deficiência, mas uma possibilidade. E neste ponto de entender-se inacabado ele questiona, transforma e se distingue de outros seres, cuja existência se limita à adaptação ao meio em que vive.

O mundo também não é um cenário estático ou neutro, mas uma realidade histórica, marcada pelas relações sociais, e pode sofrer as consequências das escolhas, disputas e estruturas. Não se organiza de forma harmônica, mas é transpassado por contradições que produzem desigualdades. As relações de poder que estruturam a vida social fazem com que certos grupos exerçam dominação sobre outros.

Neste sentido o mundo pode tornar-se espaço de opressão quando tais relações se tornam normais e passam a ser vistas como inevitáveis. Um cenário assim contribui para a desumanização, domesticação e a internalização do opressor no oprimido. Isso demonstra que o ser humano não apenas se adapta ao mundo, mas estabelece uma relação reflexiva, vivendo e problematizando. E quando isso acontece, transforma o mundo, e é transformado por ele.

A mediação do mundo pode reproduzir a opressão ou possibilitar sua superação, já que, quando o sujeito reconhece que sua realidade não é natural nem imutável, abandona a passividade e assume-se como sujeito histórico. Contudo, se o objetivo do oprimido for apenas ocupar o lugar do opressor ou preservar as estruturas existentes, acaba contribuindo para a manutenção da lógica de dominação.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) compreende que a opressão, a injustiça e a desumanização não se mantêm apenas pela força, mas também pela internalização de valores, discursos e visões de mundo historicamente construídos. Essa compreensão aproxima-se das perspectivas decoloniais desenvolvidas posteriormente por Catherine Walsh, especialmente ao defender que as desigualdades sociais não são naturais, mas produzidas e reproduzidas por estruturas históricas de poder. Para Walsh, o simples reconhecimento das diferenças não transforma a realidade, uma vez que “o reconhecimento de e a tolerância para com os outros [...] não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades” (WALSH, 2019, p. XX).

Dessa forma, a educação problematizadora assume relevância ao possibilitar que os sujeitos reconheçam criticamente suas condições de existência e compreendam que a realidade social não é natural, mas historicamente construída e, portanto, passível de transformação. A libertação humana não parte de uma ação individual, mas de uma construção coletiva mediada pela realidade histórica. Nesse sentido, Freire (1987, p. 29) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A luta pela humanização deve incluir a transformação no modo de educar, na forma como o mundo é apresentado, interpretado e discutido em ambientes educacionais. Assim a educação não leva a libertação sozinha, mas pode abrir possibilidade que se realize por meio da práxis consciente. Em oposição à educação libertadora, Freire (1987, p. 33) afirma que, na educação bancária, “a educação se torna um ato de depositar”, reduzindo os educandos à condição de recipientes passivos de conteúdos. Mas não é apenas uma mudança no modo de ensinar e no currículo, mas uma mudança de concepção do que é o homem, o mundo e do próprio conhecimento. Na perspectiva freiriana, a educação libertadora busca possibilitar que o educando se perceba como ser histórico, que o mundo não é imutável e que não se faz nada sozinho, nem acontecerá de forma automática. A educação torna-se instrumento de libertação e não de dominação.

Dentro dessa visão de uma educação decolonial, além do educando há também o educador, que não está hierarquicamente acima do educando, não é seu superior, nem impõe a sua visão de mundo, mas dialoga e participa do aprendizado.

Freire defende que o educador deve acreditar no ser humano, em sua capacidade de transformar o mundo e pensar criticamente. Esta fé não é ingênua, mas histórica. É necessário acreditar que a vocação humana é a humanização e não a desumanização. Além disto, a proposta freiriana pressupõe que haja bem mais que um sentimentalismo, mas verdadeiro amor, que tenha compromisso com a causa dos oprimidos, recusando a manipulação e adotando uma postura ética.

Nesta perspectiva, o papel do educador não é transmitir conteúdos prontos, mas criar um ambiente em que os educandos compreendam criticamente a realidade na qual vivem. Para isso, deve assumir uma postura que vai além de “depositar informações em vasilhas”, mas incentivar um pensamento reflexivo.

Problematizar a realidade é transformar os fatos cotidianos, experiências sociais e as condições de vida em objetos de reflexão, de tal forma que os educandos percebam que a realidade social, como anteriormente mencionado, não é algo mecânico e imutável, mas construído historicamente e possível de ser transformado. O estímulo à reflexão compreende pensar, comparar, questionar e interpretar o mundo fortalecendo a autonomia intelectual e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar de forma consciente na sociedade.

Importa que o educador não se coloque diante dos educandos como alguém que possui todas as respostas, mas que sua prática pedagógica se oriente pela provocação de perguntas que desafiem os alunos a pensar, promovendo o debate e a busca coletiva pelo conhecimento, tornando o processo educativo um caminho de descoberta e construção compartilhada. Embora Paulo Freire não utilize explicitamente o termo “educação decolonial”, sua proposta pedagógica exige coerência entre palavra e ação, elemento que ele compreende como práxis. Nesse sentido, Freire afirma:

Vale dizer, pois, que reconhecer-se limitados pela situação concreta de opressão [...] não significa ainda a sua libertação. [...] É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (FREIRE, 1987, p. 19-20).

A práxis consiste na unidade entre reflexão e ação. Assim, não basta apenas compreender criticamente a realidade, mas agir conscientemente sobre ela, tornando possível sua transformação histórica e social. Quando as duas dimensões, reflexão e ação, são separadas o processo educacional perde sua força transformadora. A reflexão sozinha corre o risco de se tornar verbalismo, um exercício intelectual, que fica longe da realidade e que é incapaz de produzir mudança.

Nesta esteira, quando a ação está sem a reflexão pode resultar em ativismo e, aqui, a prática perde sua profundidade fazendo com que o sujeito não aja criticamente no mundo, mas apenas reaja.

A educação libertadora busca superar essas distorções promovendo uma prática educativa que incentive pensar e agir. O educador precisa encorajar processos de análise crítica da realidade que conduzam à ação consciente e comprometida. Tal processo exige intencionalidade pedagógica e reflexão crítica.

Dessa forma, o diálogo, não é uma técnica ou metodologia pedagógica, mas uma relação fundada no reconhecimento do outro como sujeito. Para Freire (1987, p. 11), “a palavra viva é diálogo existencial”. Pressupõe que educador e educando participem do processo na busca do conhecimento, e ambos se encontram diante da realidade para interpretá-la criticamente.

Nesse contexto, o educador não deve limitar-se ao nível do discurso vazio, mas deve concretizar-se em práticas que expressem os valores defendidos e que estas transformem, não ficando infrutíferas. Para isto, o conteúdo programático não pode ser concebido como um conjunto de conhecimentos definidos e transmitidos pelo professor. Na educação libertadora, os conteúdos não são depositados nos educandos, mas nascem da própria realidade vivida pelos sujeitos e do próprio diálogo com os educandos.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica decolonial formulada por Catherine Walsh, (2019) ao defender que o conhecimento não deve permanecer subordinado a estruturas dominantes e universalizantes, mas construído em diálogo com as realidades históricas e culturais dos sujeitos.

Ao contrário da educação bancária, o conteúdo programático é construído a partir da investigação da realidade social em que seus sujeitos estão inseridos. É necessário considerar as experiências, as percepções e os desafios presentes no cotidiano.

Freire desenvolve o conceito de temas geradores, que são problemáticas da própria realidade com potencial para propiciar reflexão crítica. São chamados de geradores porque dão origem a discussões e processos de conscientização que vão além do tema em si, permitindo a compreensão de aspectos mais amplos da realidade social. O educador em diálogo com os educandos busca compreender quais as situações significativas que mais marcam a vida daquele grupo e só após, os temas são organizados pedagogicamente, não sendo, portanto, o apontamento realizado de forma arbitrária.

A importância de trabalhar com temas geradores é que a transmissão fria de conteúdos como na educação bancária dá lugar a um processo que constitui um espaço de problematização da realidade. Os conteúdos não são estudados de forma isolada, mas relacionados às contradições presentes no contexto social, abrindo caminho para a compreensão das estruturas que produzem as desigualdades, opressões e injustiças.

Na educação libertadora o conteúdo programático assume uma dimensão profundamente política e transformadora, não se limitando a organização de conhecimentos escolares, mas se orientando pela necessidade de compreender e transformar a realidade. Observa-se que a proposta pedagógica freiriana aproxima-se de perspectivas decoloniais ao criticar modelos baseados na transmissão vertical do conhecimento e na reprodução de estruturas de dominação. Valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento.

A educação deixa de ser instrumento de adaptação às estruturas existentes e passa a ser possibilidade de transformação social. Conclui-se que os princípios freirianos oferecem importantes fundamentos para a construção de uma educação capaz de questionar epistemologias dominantes e afirmar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

3- Conclusão

Conclui-se que a análise da educação como prática social revela sua natureza intrinsecamente política, histórica e epistemológica, afastando definitivamente a concepção de neutralidade pedagógica. À luz das contribuições de Paulo Freire, sobretudo em *Pedagogia do oprimido* (1987), evidencia-se que os modelos educacionais expressam projetos de sociedade e, portanto, podem atuar tanto na reprodução quanto na transformação das estruturas sociais. A chamada educação bancária, caracterizada pela transmissão unilateral de conteúdos, pela centralização da autoridade docente e pela passividade discente, configura-se como mecanismo de manutenção de desigualdades, pois limita o desenvolvimento da consciência crítica e restringe a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo educativo deixa de ser espaço de investigação e diálogo para tornar-se instrumento de adaptação e conformismo social.

O aprofundamento teórico proporcionado pelas reflexões de Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (2008) e Boaventura de Sousa Santos (2010) permitem compreender que tais práticas pedagógicas não se limitam ao âmbito escolar, mas integram uma lógica mais ampla de colonialidade que estrutura relações de poder, saber e identidade. A persistência de hierarquias culturais e epistemológicas demonstra que a escola, muitas vezes, legitima conhecimentos hegemônicos em detrimento de saberes locais, populares e tradicionais, contribuindo para a invisibilização de experiências históricas de grupos subalternizados. Nesse sentido, a crítica à educação bancária ultrapassa a dimensão metodológica e assume caráter ético e político, ao denunciar a função ideológica de determinadas práticas educativas que naturalizam desigualdades e silenciam vozes historicamente marginalizadas.

Diante disso, torna-se evidente que a superação desse paradigma exige uma transformação profunda que articule mudanças didáticas, curriculares e epistemológicas. Não basta modificar estratégias pedagógicas se permanecerem intactas as concepções de conhecimento que sustentam a exclusão e a hierarquização cultural. Uma educação comprometida com a emancipação humana precisa reconhecer a pluralidade de saberes, valorizar a experiência concreta dos educandos e promover o diálogo como princípio estruturante do processo formativo. O diálogo, nesse contexto, não se reduz a recurso

metodológico, mas constitui fundamento ontológico e político da prática educativa, pois implica reconhecer educadores e educandos como sujeitos históricos que constroem conjuntamente sentidos sobre o mundo.

Assim, a pedagogia crítica e de perspectiva decolonial apresenta-se como caminho possível para a construção de práticas educativas socialmente comprometidas, capazes de articular conhecimento, reflexão e ação transformadora. Ao estimular a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência histórica, a educação deixa de ser instrumento de domesticação para tornar-se prática de liberdade. Conclui-se, portanto, que repensar a educação à luz dessas contribuições teóricas não é apenas tarefa acadêmica, mas exigência ética e política diante das desigualdades persistentes nas sociedades contemporâneas. Somente uma educação orientada pela justiça cognitiva, pelo reconhecimento da diversidade e pela participação crítica poderá consolidar-se como espaço efetivo de democratização do saber e de formação de sujeitos capazes de intervir de modo consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Revista Ciências Sociais, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>.

Acesso em: 27 out. 2022.

É possível o ensino da matemática na perspectiva de Paulo Freire?

Diálogo, criticidade e prática pedagógica em Educação Matemática

Tariana de Oliveira Camargo¹

Bruno Luciano de Paiva Silva²

Lucas Eustáquio de Paiva Silva³

Resumo: Este estudo analisa as possibilidades de ensino da Matemática sob a perspectiva freireana, enfatizando os princípios de diálogo, problematização e valorização da experiência dos educandos. Por meio de pesquisa bibliográfica e reflexiva, dialoga-se com autores como Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio, Ole Skovsmose, Lev Vigotski, John Dewey, José Carlos Libâneo e Maria Helena Souza Patto. A análise evidencia que a Educação Matemática crítica e contextualizada pode superar práticas tradicionais centradas na memorização, promovendo aprendizagem significativa, autonomia intelectual e emancipação social. Dados nacionais e internacionais, como os resultados do SAEB e do PISA, indicam que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades significativas em Matemática, reforçando a urgência de repensar metodologias de ensino que promovam reflexão crítica e cidadania ativa.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica; Paulo Freire; Ensino Dialógico; Emancipação; Pedagogia Transformadora.

Abstract: This study analyzes the possibilities of teaching mathematics from a Freirean perspective, emphasizing the principles of dialogue, problematization, and valuing the students' experience. Through bibliographic and reflective research, it engages in dialogue with authors such as Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio, Ole Skovsmose, Lev Vygotsky, John Dewey, José Carlos Libâneo, and Maria Helena Souza Patto. The analysis shows that critical and contextualized mathematics education can overcome traditional practices centered on memorization, promoting meaningful learning, intellectual autonomy, and social emancipation. National and international data, such as the results of SAEB and PISA, indicate that many students still present significant difficulties in mathematics, reinforcing the urgency of rethinking teaching methodologies that promote critical reflection and active citizenship.

Keywords: Critical Mathematics Education; Paulo Freire; Dialogic Teaching; Emancipation; Transformative Pedagogy.

¹ Tariana de Oliveira Camargo é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Católica de Goiás (atual PUC Goiás) e graduanda em Pedagogia pela Faculdade Famart. Atua como professora e tem interesse em educação inclusiva e práticas pedagógicas em Matemática. E-mail: tariana.camargo@email.com

² Professor de Filosofia da Faculdade FAMART-MG.

³ Professor de Antropologia e diretor acadêmico da Faculdade FAMART-MG.

1. INTRODUÇÃO: REPENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Educação Matemática, historicamente, tem sido marcada por práticas pedagógicas centradas na memorização de fórmulas e na repetição de procedimentos, muitas vezes desvinculadas da realidade social e cultural dos estudantes. Essa forma de ensinar, caracterizada por Paulo Freire (2011) como “educação bancária”, tende a limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, além de contribuir para a desmotivação e para dificuldades persistentes de aprendizagem em Matemática.

Essa constatação não é apenas teórica. Avaliações em larga escala, como o SAEB e o PISA, indicam que um número significativo de estudantes apresenta baixo desempenho em Matemática, especialmente em situações que exigem compreensão conceitual, interpretação e resolução de problemas. Esses dados suscitam reflexões sobre a eficácia das metodologias tradicionalmente utilizadas e reforçam a necessidade de repensar o ensino da Matemática para além da transmissão mecânica de conteúdos.

Diante desse cenário, este estudo surge a partir da inquietação acerca das possibilidades de ensinar Matemática de maneira mais significativa, crítica e socialmente comprometida. Parte-se do pressuposto de que a Matemática pode — e deve — contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade e atuar sobre ela de forma consciente. Nesse sentido, a pedagogia freireana oferece fundamentos relevantes ao defender a educação como prática de liberdade, baseada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento (Freire, 2011).

Ao assumir essa perspectiva, ensinar Matemática deixa de ser apenas a apresentação de regras e técnicas e passa a ser compreendido como um ato ético e político, voltado à formação integral dos estudantes. A sala de aula transforma-se, assim, em espaço de diálogo, reflexão e produção de sentidos, no qual o conhecimento matemático se articula com a experiência concreta dos educandos.

Este trabalho dialoga, portanto, com autores da Educação Matemática crítica, como Ubiratan D’Ambrosio, Ole Skovsmose, Lev Vigotski e John Dewey, cujas contribuições convergem para a compreensão da aprendizagem como processo social, cultural e experiencial. A articulação dessas perspectivas permite refletir sobre práticas pedagógicas que integrem teoria e realidade, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

O objetivo geral deste estudo é analisar as possibilidades de ensino da Matemática à luz da pedagogia freireana. Como objetivos específicos, busca-se identificar princípios freireanos aplicáveis ao ensino da Matemática, relacionar contribuições de autores da Educação Matemática crítica e discutir desafios e potencialidades dessa abordagem no contexto educacional contemporâneo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: BASES PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Essa perspectiva fundamenta-se na concepção de que o conhecimento não é neutro e que ensinar é sempre um ato político e ético. Para Freire (2011; 2014; 2010), a aprendizagem deve ser compreendida como prática de liberdade, na qual educadores e educandos participam ativamente da construção do saber, promovendo transformação mútua. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino, frequentemente denominado “bancário”, caracterizado pela transmissão mecânica de conteúdos sem considerar a experiência ou a realidade social dos estudantes.

D'Ambrosio (1996; 2015) contribui com a perspectiva da etnomatemática, enfatizando que a Matemática é uma linguagem cultural que integra conhecimento formal e experiências vividas. Atividades matemáticas vinculadas a práticas culturais locais tornam a aprendizagem significativa e promovem inclusão social. Por exemplo, calcular proporções em receitas tradicionais, analisar padrões geométricos em construções locais ou interpretar dados de projetos comunitários aproxima a Matemática da realidade do aluno, tornando-a ferramenta de compreensão e intervenção social.

Skovsmose (2008) destaca que a Educação Matemática deve ir além da resolução de problemas formais, estimulando os estudantes a refletirem criticamente sobre a sociedade. O aprendizado deve articular conceitos abstratos e experiências concretas, desenvolvendo habilidades de análise, interpretação e ação sobre problemas reais.

Vigotski (2007; 2009) reforça que o conhecimento se constrói socialmente, mediado pela linguagem e pelas interações. No ensino da Matemática, isso significa que ambientes colaborativos favorecem a aprendizagem, promovendo debate, troca de experiências e construção coletiva de conceitos. Dewey (2007) complementa essa perspectiva, ao defender

que a aprendizagem deve estar conectada à experiência concreta, incentivando a reflexão crítica e a ação transformadora.

A dimensão afetiva da aprendizagem também é central. Boaler, Munson e Williams (2021) ressaltam a importância da afetividade, da colaboração e da percepção positiva do erro. A pedagogia freireana dialoga com essas ideias, valorizando o aluno como sujeito ativo, reconhecendo o erro como oportunidade de reflexão e aprendizagem e fortalecendo engajamento e autoestima.

Patto (2021) problematiza formas simbólicas de opressão na escola e propõe superar o ensino “bancário”, valorizando a subjetividade e a experiência do estudante. Essa perspectiva contribui para compreender que ensinar Matemática envolve criar condições para que os alunos analisem criticamente o mundo, desenvolvam autonomia intelectual e se tornem cidadãos conscientes.

Por fim, Libâneo (2010) e Saviani (2013) enfatizam que a formação docente crítica é essencial. Professores reflexivos e conscientes do contexto social podem planejar atividades que integrem diálogo, experiência prática e problematização, promovendo aprendizagem significativa e socialmente engajada.

A fundamentação teórica analisada permite compreender que a Educação Matemática crítica, baseada em pedagogia freireana, etnomatemática, construção social do conhecimento e valorização da afetividade, amplia a compreensão da Matemática como ferramenta de análise, reflexão e transformação da realidade.

3. METODOLOGIA: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E REFLEXIVA

A metodologia deste estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e qualitativa, orientada pela análise reflexiva e interpretativa de obras de referência na área de Educação Matemática crítica e pedagogia freireana. A escolha dessa abordagem se justifica pela natureza investigativa do trabalho, que busca compreender as possibilidades de ensino da Matemática a partir de princípios teóricos consolidados, sem recorrer a coleta de dados empíricos em campo. A pesquisa bibliográfica permite identificar, sistematizar e relacionar conceitos, teorias e práticas pedagógicas relevantes, oferecendo suporte para a construção de uma análise crítica consistente.

Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas de Paulo Freire (2011; 2014; 2010; 2011b), Ubiratan D'Ambrosio (1996; 2015), Ole Skovsmose (2008), Lev Vigotski (2007; 2009), John Dewey (2007), José Carlos Libâneo (2010), Maria Helena Souza Patto (2021) e Boaler, Munson e Williams (2021). A escolha dessas referências considerou critérios de relevância acadêmica, representatividade teórica, atualidade e alinhamento com os princípios da pedagogia crítica. Essa seleção possibilitou abordar dimensões sociais, culturais, afetivas e políticas da Educação Matemática, bem como aspectos relacionados à formação docente e ao desenvolvimento de práticas emancipadoras.

O procedimento de análise consistiu em leituras detalhadas das obras, acompanhadas de fichamentos e anotações interpretativas que destacaram ideias centrais, conceitos-chave e contribuições práticas. Em seguida, realizou-se categorização temática, agrupando os conteúdos em eixos que incluíram pedagogia freireana, formação docente crítica, conhecimento social e cultural, etnomatemática, afetividade na aprendizagem e crítica ao ensino bancário. Essa organização permitiu estabelecer conexões entre os autores e identificar convergências e complementaridades, possibilitando um diálogo consistente entre as diferentes perspectivas.

A análise foi conduzida de forma dialógica e reflexiva, inspirada nos princípios freireanos, de modo a considerar a aplicabilidade das ideias teóricas no contexto contemporâneo da Educação Matemática. Foram discutidos desafios, potencialidades e estratégias pedagógicas consistentes com a abordagem freireana, demonstrando como conceitos filosóficos e pedagógicos podem orientar atividades matemáticas contextualizadas e socialmente significativas.

Além disso, buscou-se relacionar as ideias teóricas com exemplos concretos de ensino, como a aplicação de problemas matemáticos a situações comunitárias, projetos interdisciplinares, análise de dados reais e construção de modelos geométricos a partir do cotidiano. Essa articulação entre teoria e prática evidencia que a Educação Matemática crítica não é abstrata, mas envolve planejamento, reflexão e engajamento efetivo de educadores e estudantes.

Buscando maior rigor teórico, realizou-se a comparação entre diferentes perspectivas, verificando consistência teórica. A análise qualitativa possibilitou identificar lacunas, desafios e oportunidades na Educação Matemática, contribuindo para compreender o papel da pedagogia freireana na promoção de um ensino mais crítico, dialógico e emancipador. Em síntese, a metodologia adotada reforça que é possível analisar a Educação Matemática de maneira reflexiva e consistente, articulando teoria, prática e múltiplas dimensões do conhecimento.

Quadro 1 – Principais obras e eixos teóricos analisados

AUTOR	OBRA	TÓPICOS PRINCIPAIS
Boaler	Mentalidades matemáticas na sala de aula	Afetividade, erro, colaboração
D'Ambrosio	Educação Matemática; Etnomatemática	Matemática cultural e social
Dewey	Uma filosofia para educadores	Aprendizagem baseada na experiência
Libâneo	Pedagogia e pedagogos: para quê?	Formação crítica docente
Paulo Freire	Pedagogia do Oprimido	Diálogo, problematização, emancipação
Patto	Mutações de cativeiro	Rompendo opressão simbólica
Skovsmose	Um convite à Educação Matemática Crítica	Análise crítica do mundo
Vigotski	A formação social da mente; A construção do pensamento	Conhecimento socialmente construído

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

A análise da Educação Matemática crítica, à luz da pedagogia freireana, permite compreender que é possível superar práticas tradicionais centradas na memorização e na reprodução mecânica de conteúdos. Quando orientada por princípios freireanos, a Matemática deixa de ser apenas disciplina técnica e se torna instrumento de leitura e transformação do mundo. A construção do conhecimento deve considerar o contexto social, cultural e afetivo dos estudantes, promovendo atividades que integrem conceitos formais com experiências concretas e problematizações do cotidiano.

D'Ambrosio (1996; 2015) e Skovsmose (2008) destacam que a Matemática possui dimensão política e cultural. Quando os estudantes analisam dados estatísticos de sua comunidade, interpretam gráficos sobre consumo local ou constroem modelos geométricos a partir de construções e objetos próximos, eles desenvolvem competências críticas e ampliam sua compreensão do mundo. Tais experiências permitem que a Matemática seja percebida não como conteúdo isolado, mas como ferramenta de ação e reflexão social.

O diálogo entre autores é central para a análise. Freire (2011; 2014) enfatiza o ensino como prática de liberdade, mediada pelo diálogo e pela problematização, enquanto D'Ambrosio e Skovsmose ressaltam a importância de conectar conceitos matemáticos a contextos culturais e sociais. Vigotski (2007; 2009) e Dewey (2007) reforçam que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem deve ser vinculada à experiência concreta. Dessa forma, atividades colaborativas, debates em grupo e resolução conjunta de problemas favorecem o desenvolvimento de autonomia, reflexão crítica e competências sociais.

Quadro 2 – Diálogo entre autores: convergências e complementaridades

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO	APLICAÇÃO NA MATEMÁTICA
D'Ambrosio	Etnomatemática	Conexão da Matemática à cultura local
Dewey	Aprendizagem pela experiência	Projetos e experiências concretas
Skovsmose	Matemática Crítica	Desenvolvimento do pensamento crítico
Vigotski	Conhecimento socialmente construído	Aprendizagem colaborativa

A afetividade também desempenha papel essencial. Boaler, Munson e Williams (2021) evidenciam que ambientes de aprendizagem que valorizam a colaboração, o erro e a expressão de dúvidas fortalecem a confiança e o engajamento dos alunos. Na perspectiva freireana, o erro é reconhecido como oportunidade de diálogo e reflexão, fortalecendo a autoestima e motivação para aprender.

Apesar das potencialidades, a implementação enfrenta desafios. Barreiras incluem resistência docente, currículos rígidos, avaliações externas padronizadas e insuficiente formação crítica, dificultando práticas contextualizadas e dialógicas. Libâneo (2010) e Saviani (2013) alertam que a neutralidade pedagógica é um mito, sendo necessária postura ética e reflexiva do professor. Superar essas barreiras demanda planejamento cuidadoso, formação continuada e comprometimento com princípios emancipadores.

Os impactos da Educação Matemática freireana, quando aplicados, vão além do aprendizado de conteúdos formais. Promovem cidadania ativa, capacidade de análise crítica e engajamento social. Patto (2021) reforça que práticas que rompem com o ensino bancário valorizam subjetividade, criatividade e colaboração, resultando em experiências de aprendizagem mais inclusivas, humanas e libertadoras.

Em síntese, a análise sugere que integrar teoria, prática, diálogo, experiência concreta e reflexão crítica permite transformar a Matemática em ferramenta emancipadora, capaz de desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas e preparar estudantes para atuar criticamente em sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que é possível ensinar Matemática a partir da perspectiva freireana, desde que o educador assuma uma postura crítica, reflexiva e dialógica, comprometida com a construção coletiva do conhecimento e com a formação integral dos estudantes. Ao valorizar a experiência dos alunos, o diálogo e a problematização, a pedagogia freireana amplia o sentido do ensino da Matemática e contribui para torná-lo mais significativo e contextualizado.

A análise das contribuições teóricas evidenciou que integrar conceitos matemáticos a situações concretas do cotidiano favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Práticas pedagógicas que articulam Matemática, realidade social e diálogo possibilitam que o conhecimento deixe de ser apenas conteúdo escolar e passe a ser instrumento de leitura e compreensão do mundo.

O estudo também destacou a importância da formação docente crítica. Professores que refletem sobre sua prática e reconhecem o caráter político e social do ensino são mais capazes de planejar atividades que promovam diálogo, participação e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a Educação Matemática freireana exige não apenas mudanças metodológicas, mas também um compromisso ético com a emancipação dos sujeitos.

Como pesquisa de caráter bibliográfico e reflexivo, este trabalho apresenta limites, especialmente por não envolver investigação empírica em contexto escolar. No entanto, contribui ao sistematizar fundamentos teóricos que podem orientar práticas pedagógicas críticas e contextualizadas no ensino da Matemática, além de suscitar reflexões para estudos futuros que envolvam a aplicação dessas concepções em sala de aula.

Conclui-se que a Educação Matemática, quando orientada pelos princípios da pedagogia freireana, pode assumir um papel emancipador, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar de forma reflexiva na sociedade. Dessa forma, reafirma-se a Matemática como espaço de diálogo, construção coletiva do conhecimento e exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BOALER, J.; MUNSON, J.; WILLIAMS, C. **Mentalidades matemáticas na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMARA, D. H.; FREIRE, P. **Fundamentos para uma educação libertadora**. São Paulo: Paulus, 2014.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DEWEY, J. **Uma filosofia para educadores**. Org. Marcus Vinicius da Cunha. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: EDUSP, 2021.

STRECK, D. R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ensino da Arte, a formação crítica e as contribuições de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa

Bruno Luciano de Paiva Silva¹

Andressa de Oliveira²

Iranilton Oliveira³

Lucas Eustáquio de Paiva Silva⁴

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo principal discutir as contribuições de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa para o ensino da Arte, buscando compreender de que maneira suas propostas podem favorecer práticas pedagógicas mais críticas, significativas e transformadoras.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Bancária; Emancipação; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa.

Abstract: The primary objective of this paper is to discuss the contributions of Paulo Freire and Ana Mae Barbosa to art education, seeking to understand how their proposals can foster pedagogical practices that are more critical, meaningful, and transformative.

Key-word: Art Education; Banking Education; Emancipation; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa.

1 - Introdução

O ensino de Arte passou por diversas transformações ao longo da história da educação brasileira. Durante muito tempo, a disciplina foi associada principalmente à reprodução de modelos, à execução de técnicas e à realização de atividades com pouca relação com a realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, o aluno ocupava um papel passivo, limitando-se a seguir orientações e repetir procedimentos previamente definidos pelo professor.

¹ - Professor da Faculdade FAMART-MG.

² - Aluna do Curso de Artes Visuais.

³ - Aluno do Curso de Artes Visuais.

⁴ - Diretor Acadêmico da Faculdade FAMART-MG e Professor de Antropologia.

Entretanto, a partir das contribuições de pesquisadores e educadores comprometidos com uma educação mais crítica e participativa, novas formas de compreender o ensino da Arte começaram a ganhar espaço. Entre esses autores destacam-se Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, cujas reflexões contribuíram significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, reflexivas e voltadas para a formação integral dos estudantes.

Paulo Freire, por meio da crítica à educação bancária, defende uma educação baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, o estudante não deve ser visto como um simples receptor de conteúdos, mas como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Já Ana Mae Barbosa propõe uma abordagem para o ensino da Arte que ultrapassa a simples reprodução de técnicas, valorizando a leitura de imagens, a contextualização das produções artísticas e a experiência criativa dos alunos.

Embora tenham desenvolvido suas reflexões em campos distintos, os dois autores apresentam pontos de aproximação importantes. Ambos defendem uma educação capaz de estimular a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Dessa forma, esta comunicação tem como objetivo discutir as contribuições de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa para o ensino da Arte, buscando compreender de que maneira suas propostas podem favorecer práticas pedagógicas mais críticas, significativas e transformadoras.

2 – Ensino de Arte e Formação Crítica: Um diálogo entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa

Pensar o ensino da Arte exige refletir também sobre os modelos educacionais que orientam as práticas pedagógicas presentes nas escolas. Ao longo da história da educação, diferentes concepções de ensino influenciaram a forma como o conhecimento é transmitido aos estudantes e como estes participam do processo de aprendizagem. Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire tornam-se relevantes por questionarem modelos tradicionais de educação que limitam a autonomia dos educandos e reduzem sua participação na construção do conhecimento.

Em *Pedagogia do oprimido* (2019), Freire apresenta uma crítica ao que denomina educação bancária, modelo em que o professor assume a posição de detentor do saber e o aluno torna-se apenas receptor de informações. Nessa lógica, o conhecimento é tratado como algo pronto, que deve ser depositado nos estudantes, cabendo a eles memorizar e reproduzir conteúdos sem questionamentos ou reflexões mais profundas.

Embora essa crítica tenha sido elaborada a partir de uma análise ampla da educação, suas reflexões podem ser observadas em diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino da Arte. Durante muito tempo, as aulas de Arte foram marcadas por práticas voltadas para a cópia de modelos, a reprodução de técnicas e a valorização exclusiva do produto final. Em muitas situações, pouco espaço era destinado à interpretação, à experimentação ou à expressão individual dos estudantes.

Quando o ensino artístico se limita à reprodução de procedimentos previamente definidos, a Arte corre o risco de perder parte de seu potencial formativo. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, a Arte possibilita a construção de sentidos, a leitura crítica da realidade e a expressão de experiências pessoais e coletivas. Por essa razão, compreender as críticas de Paulo Freire à educação bancária contribui para refletir sobre práticas pedagógicas mais significativas e participativas no ensino da Arte.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender de forma mais aprofundada o conceito de educação bancária e as críticas formuladas por Paulo Freire, tema que será discutido no tópico a seguir.

2.1 A crítica à educação bancária e suas implicações para o Ensino da Arte

Em *Pedagogia do oprimido* (2019), Paulo Freire apresenta uma crítica ao modelo de ensino que denomina educação bancária. Segundo o autor, essa concepção compreende o conhecimento como algo que pertence ao professor e deve ser transmitido aos alunos por meio da exposição de conteúdos previamente definidos. Nesse processo, os educandos assumem uma posição passiva, limitada à escuta, memorização e reprodução das informações recebidas.

Para Freire, a educação bancária estabelece uma relação vertical entre educador e educando, na qual o professor é visto como aquele que sabe, enquanto os estudantes são considerados

sujeitos que pouco participam da construção do conhecimento. Dessa forma, o ato educativo transforma-se em um processo de depósito de informações, reduzindo as possibilidades de diálogo, reflexão e participação ativa dos educandos.

Ao analisar esse modelo, Freire afirma que a simples acumulação de conteúdos não contribui para a formação de sujeitos críticos. Pelo contrário, tende a limitar sua capacidade de compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, o autor destaca que:

“Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos” (FREIRE, 2019, p. 83).

Essa crítica torna-se especialmente relevante quando pensamos o ensino da Arte. Durante muito tempo, as aulas foram marcadas pela reprodução de modelos, pela cópia de desenhos e pela valorização exclusiva do resultado final. Em muitas situações, o estudante era levado a repetir procedimentos previamente definidos, sem espaço para questionamentos, interpretações ou experimentações próprias.

Ao discutir a educação bancária, Freire também afirma que essa visão “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza” (FREIRE, 2019, p. 83). Essa reflexão dialoga diretamente com o ensino da Arte, uma vez que a criatividade constitui um dos elementos fundamentais da experiência artística. Quando a produção dos estudantes é limitada à repetição de modelos prontos, reduz-se não apenas sua autonomia, mas também sua capacidade de atribuir significados às próprias produções.

Mais do que desenvolver habilidades técnicas, a Arte pode contribuir para a expressão de ideias, sentimentos e experiências, além de favorecer a leitura crítica da realidade. Nesse sentido, as reflexões de Paulo Freire permitem questionar práticas pedagógicas que ainda reproduzem características da educação bancária e apontam para a necessidade de experiências educativas mais participativas, dialógicas e criativas. Tais perspectivas aproximam-se de propostas que valorizam o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, como aquelas defendidas por Ana Mae Barbosa no campo do ensino da Arte.

2.2 - O ensino da Arte na perspectiva de Ana Mae Barbosa e o diálogo com Paulo Freire

Ana Mae Barbosa consolidou-se como a principal referência da Arte-Educação brasileira ao defender a Arte como área de conhecimento indispensável à formação humana. Sua crítica ao ensino tradicional enfatiza que a educação artística deve superar práticas voltadas apenas à reprodução de técnicas e estimular a criatividade, a reflexão e a compreensão crítica da cultura.

A contribuição mais conhecida da autora é a Abordagem Triangular, composta pelo fazer artístico, pela leitura de imagens e pela contextualização histórica e cultural. Esses três eixos articulam prática, apreciação e reflexão, favorecendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Em diálogo com Paulo Freire, observa-se que ambos defendem uma educação democrática, dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Assim como Freire propõe a leitura crítica do mundo, Barbosa defende a leitura crítica das imagens e das manifestações artísticas, entendendo que a Arte constitui linguagem capaz de revelar relações sociais, culturais e políticas.

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, promovendo situações em que os estudantes produzem conhecimentos, valorizam a diversidade cultural e desenvolvem autonomia intelectual. O ensino da Arte torna-se um espaço de construção da cidadania e de reconhecimento das múltiplas identidades culturais.

As contribuições de Ana Mae Barbosa permanecem atuais diante da intensa circulação de imagens na sociedade contemporânea. Formar leitores críticos da cultura visual representa um desafio essencial para a escola e reforça a importância da Arte como componente curricular voltado à formação integral.

Conclusão

À luz das contribuições de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, conclui-se que o ensino da Arte constitui um espaço privilegiado para a formação crítica, sensível e emancipadora dos estudantes. Enquanto Freire defende uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a transformação social, Ana Mae Barbosa evidencia que a Arte, por meio da apreciação, contextualização e produção artística, amplia a capacidade de leitura do mundo e fortalece a autonomia dos sujeitos.

A aproximação entre esses referenciais demonstra que o ensino da Arte ultrapassa o desenvolvimento de habilidades técnicas, promovendo a construção de conhecimentos, a valorização da diversidade cultural e o exercício da cidadania. Dessa forma, práticas pedagógicas inspiradas nesses autores contribuem para uma educação democrática, inclusiva e humanizadora, na qual professores e estudantes assumem papéis ativos na produção do conhecimento e na transformação da realidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.