

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

RAFAEL AUGUSTO VALENTIM DA CRUZ MAGDALENA

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO LEGADO
DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Itatiba

2025

**RAFAEL AUGUSTO VALENTIM DA CRUZ MAGDALENA –
RA:202113828**

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO LEGADO
DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco, como requisito para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos
formativos.

Orientadora: Profª. Dra. Fabiana Rodrigues de
Sousa

Itatiba

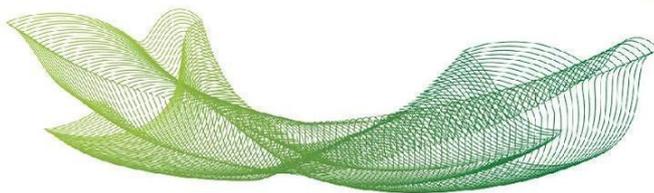
2025

37.01
M17e

Magdalena, Rafael Augusto Valentim da Cruz.
Estado do conhecimento sobre contribuições do legado de Paulo Freire para uma educação problematizadora na educação superior / Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena. – Itatiba, 2025.
159 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Fabiana Rodrigues Sousa.

1. Educação problematizadora. 2. Paulo Freire.
3. Educação Superior. 4. Estado do conhecimento. I. Sousa, Fabiana Rodrigues. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena, defendeu a tese “ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO LEGADO DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 18 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Examinador

Prof. Dr. Francisco Evangelista
Examinador

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade São Francisco (USF) pela Bolsa institucional, com a qual fui contemplado, assim como a oportunidade de fazer parte da equipe de colaboradores sendo professor, pois esta instituição se mostrou em minha vida um exemplo de profissionalismo, reconhecimento e humildade franciscana.

Expresso minha gratidão pelas experiências vividas como educador do ensino fundamental II, médio e superior. Reconheço a importância da educação e a crença de que todo/a educador/a deve ser pesquisador/a, refletindo sobre sua prática para aprimorar sua ação, exercitando a práxis freireana.

Agradeço aos educadores e educadoras que compartilham a busca por uma educação mais dialógica e transformadora. Reconheço a importância de valorizar o legado de Paulo Freire, que apresenta um novo caminho para a dignidade humana, a liberdade, o diálogo, o amor e a luta contra o fatalismo. Isso pude aprender com cada professor/a do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, tanto no mestrado quanto no doutorado, vocês são espetaculares e excelentes exemplos, muito obrigado.

Agradeço à professora Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa, da Universidade São Francisco (USF), pela orientação freireana, humana, compreensiva, gentil, adorável e admirável, reconhecendo que cada palavra dela foi essencial para a tese. Expresso gratidão aos profissionais de referência que inspiram e ensinam, reconhecendo que "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa"

A Luciane Valentim, minha esposa, minha companheira, meu tudo, agradeço pelas discussões científicas e as inúmeras contribuições, sugestões e críticas a esse trabalho, agradeço, pois carregou muitos fardos sozinha para que eu pudesse terminar de escrever esta tese. Amor, teremos agora mais tempo para nós e poderemos juntos esperar por um mundo melhor para nosso filho e para todos. Agradeço, pois é uma parte essencial da minha vida. Te amo.

Agradeço a nosso filho Théo, ainda pequeno, com apenas 2 anos e 9 meses, mas que em cada respirar enche meu coração de alegria e motivação. Meu filho, que no futuro você possa ler essas palavras e continuar a defesa de inéditos viáveis e do ato de esperar, que Deus sempre te abençoe.

A Maria de Fátima, minha mãe, pelo cuidado e incentivo que sempre proporcionou acreditando em mim e que um dia eu daria muito orgulho a ela, muito obrigado por suas

palavras que são sempre de bênçãos. Te amo. À minha irmã Thainá e ao meu cunhado Pedro por trazer motivação em momentos de dúvida e insegurança.

A Célia Rita e Benedito, minha sogra e meu sogro, pelas orações e cuidado em todos esses anos de convivência. Orou por mim todos os dias, sou muito grato por isso, pude sentir o carinho de vocês.

Agradeço a Deus por essa oportunidade de ser professor. Pela capacidade e sabedoria para a realização de minha profissão. Que eu possa levar no mínimo faíscas de esclarecimento às pessoas que compartilham a existência no mundo comigo, pois Paulo Freire ensinou muitas coisas e entre elas está o fato de que a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

*"Amai-vos cordialmente
uns aos outros com amor
fraternal, preferindo-vos
em honra uns aos outros."
Romanos 12:10*

MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. **Estado do conhecimento sobre contribuições do legado de Paulo Freire para uma educação problematizadora na Educação Superior**. Tese (Doutorado em Educação). 2025. 159p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação é fruto de uma bolsa institucional fornecida pela Universidade São Francisco (USF) aos seus colaboradores e se insere no quadro de produções da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. A questão norteadora desta tese é: “Que contribuições do legado de Paulo Freire se dão a ver na produção acadêmica voltadas à consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior?” Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do legado de Paulo Freire para pensar possibilidades de consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior. A educação problematizadora proposta por Paulo Freire visa promover mudanças na sociedade e nos indivíduos, por meio de uma leitura crítica da realidade. Para atender ao objetivo geral traçamos os objetivos específicos: a) Investigar as ressonâncias do pensamento de Paulo Freire nas práticas educativas na Educação Superior; b) Identificar na produção bibliográfica características de uma educação problematizadora em práticas na Educação Superior; c) Desvelar os entraves e desafios para consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior; d) Desvelar aportes do pensamento de Paulo Freire que favorecem o processo de democratização da Educação Superior. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativo-bibliográfica que teceu o estado do conhecimento a partir de levantamento de obras publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e de obras de Freire, tendo como foco produções que relacionam o processo de ensinar-e-aprender problematizador proposto por Paulo Freire e a Educação Superior. Para compor o *corpus* de análise desta investigação foram selecionados artigos, dissertações e teses, além de outros materiais relevantes acerca do pensamento freireano. Buscou-se, ainda, privilegiar obras que dialogassem com os princípios da Educação Popular. Como resultado da pesquisa, considerou-se que o material recuperado no levantamento bibliográfico evidencia e visibiliza a multiplicidade de trabalhos acadêmicos já produzidos, os quais demonstram a influência de Paulo Freire na Educação Superior. Após análise do material recuperado foram identificados quatro eixos analíticos, quais sejam: 1) Práticas educativas dialógicas; 2) Crítica ao fatalismo e a ideologia neoliberal; 3) O ato de esperar; e 4) Formação política dos educadores e educadoras. Estas categorias são tidas nesta tese como pilares das contribuições do legado freireano no contexto da Educação Superior, defendendo uma educação dialógica e crítica que rompe com a abordagem bancária e promove a conscientização política dos educandos/as e educadores/as envolvidos/as. A partir da práxis freireana, busca-se a conexão dos conteúdos acadêmicos com as realidades vividas pelos/as educandos/as em suas resistências à ideologia neoliberal, reafirmando a educação como prática de liberdade e como direito fundamental de todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação Problematizadora. Paulo Freire. Educação Superior. Estado do conhecimento.

MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. State of knowledge on Paulo Freire's contributions to a problem-posing education in Higher Education. *PhD Thesis in Education*. 2025. 159p. Stricto Sensu Postgraduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

The present doctoral thesis in Education is the result of an institutional scholarship provided by the University of São Francisco (USF) to its collaborators and is part of the productions framework of the research line Education, Society, and Formative Processes and the Research Group on Education and Latin American Critical Theories of the Graduate Program in Education at the University of São Francisco. The guiding question of this thesis is: What contributions from Paulo Freire's legacy are evident in academic productions aimed at consolidating a problematizing education in Higher Education? Thus, the research aimed to analyze, as a general objective, the contributions of Paulo Freire's legacy to think about possibilities for consolidating a problematizing education in Higher Education. The problematizing education proposed by Paulo Freire aims to promote changes in society and individuals through a critical reading of reality. To meet the general objective, the specific objectives were outlined as follows: a) Investigate the resonances of Paulo Freire's thought in educational practices in Higher Education; b) Identify in the bibliographic production characteristics of a problematizing education in practices in Higher Education; c) Unveil the obstacles and challenges to the consolidation of a problematizing education in Higher Education; d) Reveal contributions from Paulo Freire's thought that favor the democratization process of Higher Education. As for the methodology, it is a qualitative-bibliographical research that wove the state of knowledge from the survey of works published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, articles in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), and Freire's works, focusing on productions that relate to the problematizing teaching-and-learning process proposed by Paulo Freire and Higher Education. To compose the corpus of analysis of this research, articles, dissertations, theses, and other relevant materials on Freirean thought were selected. It was also sought to privilege works that dialogue with the principles of Popular Education. As a result of the research, it was considered that the material recovered in the bibliographic survey evidences and makes visible the multiplicity of academic works already produced, which demonstrate the influence of Paulo Freire in Higher Education. After analyzing the recovered material, four analytical axes were identified, namely: 1) Dialogical educational practices; 2) Critique of fatalism and neoliberal ideology; 3) The act of hope; and 4) Political formation of educators. These categories are considered in this thesis as pillars of the contributions of Freirean legacy in the context of Higher Education, advocating for a dialogical and critical education that breaks with the banking approach and promotes the political awareness of the students and educators involved. From Freirean praxis, the aim is to connect academic content with the realities experienced by students in their resistance to neoliberal ideology, reaffirming education as a practice of freedom and as a fundamental right of all people.

Keywords: Problematic Education. Paulo Freire. Higher Education. State of knowledge.

MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. Estado del conocimiento sobre las contribuciones de Paulo Freire a una educación problematizadora en la Educación Superior. *Tesis* (Doctorado en Educación). 2025. 159p. Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación. Universidad São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMEN

La presente tesis doctoral en Educación es el resultado de una beca institucional proporcionada por la Universidad de São Francisco (USF) a sus colaboradores y se inscribe en el marco de las producciones de la línea de investigación Educación, Sociedad y Procesos Formativos y del Grupo de Investigación sobre Educación y Teorías Críticas Latinoamericanas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de São Francisco. La pregunta orientadora de esta tesis es: ¿Qué contribuciones del legado de Paulo Freire se evidencian en las producciones académicas destinadas a consolidar una educación problematizadora en la Educación Superior? Así, la investigación tuvo como objetivo general analizar las contribuciones del legado de Paulo Freire para pensar en las posibilidades de consolidación de una educación problematizadora en la Educación Superior. La educación problematizadora propuesta por Paulo Freire busca promover cambios en la sociedad y en los individuos mediante una lectura crítica de la realidad. Para cumplir con el objetivo general, se trazaron los siguientes objetivos específicos: a) Investigar las resonancias del pensamiento de Paulo Freire en las prácticas educativas en la Educación Superior; b) Identificar en la producción bibliográfica características de una educación problematizadora en prácticas en la Educación Superior; c) Desvelar los obstáculos y desafíos para la consolidación de una educación problematizadora en la Educación Superior; d) Revelar aportes del pensamiento de Paulo Freire que favorecen el proceso de democratización de la Educación Superior. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa-bibliográfica que tejió el estado del conocimiento a partir del levantamiento de obras publicadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, artículos en la Scientific Electronic Library Online (SciELO) y obras de Freire, centrándose en producciones que relacionan el proceso de enseñar-aprender problematizador propuesto por Paulo Freire y la Educación Superior. Para componer el corpus de análisis de esta investigación, se seleccionaron artículos, disertaciones, tesis y otros materiales relevantes sobre el pensamiento freireano. También se buscó privilegiar obras que dialogaran con los principios de la Educación Popular. Como resultado de la investigación, se consideró que el material recuperado en el levantamiento bibliográfico evidencia y visibiliza la multiplicidad de trabajos académicos ya producidos, que muestran la influencia de Paulo Freire en la Educación Superior. Después de analizar el material recuperado, se identificaron cuatro ejes analíticos: 1) Prácticas educativas dialógicas; 2) Crítica al fatalismo y la ideología neoliberal; 3) El acto de esperar; y 4) Formación política de los educadores. Estas categorías se consideran en esta tesis como pilares de las contribuciones del legado freireano en el contexto de la Educación Superior, abogando por una educación dialógica y crítica que rompa con el enfoque bancario y promueva la conciencia política de los estudiantes y educadores involucrados. Desde la praxis freireana, el objetivo es conectar el contenido académico con las realidades vividas por los estudiantes en su resistencia a la ideología neoliberal, reafirmando la educación como práctica de libertad y como derecho fundamental de todas las personas.

Palabras clave: Educación Problematizadora. Paulo Freire. Educación Superior. Estado del conocimiento.

SUMÁRIO

1. ANTECEDENTES E MOTIVAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	9
2. INTRODUÇÃO.....	16
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	30
3.1 OS TIPOS DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
3.2 AS ETAPAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA REALIZADA.....	34
3.3 CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE.....	39
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	44
5. EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA, UNIVERSIDADE E LEGADO FREIREANO.....	65
6. (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	84
6.1 EIXO 1: PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS.....	85
6.2 EIXO 2: RECUSA DO FATALISMO E DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL.....	97
6.3 EIXO 3: ATO DE ESPERANÇAR.....	114
6.4 EIXO 4: FORMAÇÃO POLÍTICA DE EDUCADORES/AS.....	128
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
9. REFERÊNCIAS:.....	144

1. ANTECEDENTES E MOTIVAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Todo texto, mesmo que minimamente, possui uma marca própria do autor, e em alguns gêneros textuais esta marca é ainda mais perceptível. Ao tentar escrever sobre minha trajetória, neste memorial acadêmico, lembrei-me de uma frustração que sentia quando iniciei a carreira de educador, ao escutar comentários de educandos e educandas que demonstravam menosprezo pela área de geografia, afirmavam que muito se falava em apenas decorar os nomes dos afluentes do Rio Amazonas ou decorar os nomes dos estados brasileiros.

Infelizmente, tais comentários são condizentes com a forma bancária com que a geografia foi ensinada ao longo dos anos. A Geografia, como ciência, foi instrumentalizada a serviço de organizações e estados que tinham interesse na determinação de fronteiras com o único propósito de aquisição e exploração do carvão, petróleo, ouro, água, madeira, etc. A Geografia foi ensinada por muitos anos a ser a literal tradução de seu nome, "geo=Terra" e "grafia=descrição", a ciência que descreve a Terra, por isso, uma ciência de decorar acaba que condizente, lamentavelmente, com as experiências de ensino. Um ícone da geografia Yves Lacoste (2012, n.p) realiza a seguinte afirmação no título de sua obra: "A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra", é uma assertiva provocativa, pois realmente as informações geográficas sobre territórios são estratégicas em situação de guerra, porém também é um chamado a todos/as para combaterem a instrumentalização desta ciência.

Estas afirmações de educandos e educandas serviram de provocação e me trouxeram um incômodo, o que me fez lembrar do meu despertar como sujeito, que ocorreu quando estava no ensino médio, pois eu me apaixonei pela área das ciências humanas, enquanto constantemente percebia por meio da verbalização de colegas e até de alguns educadores e educadoras a predileção pela área das ciências exatas e linguagens. Essa narrativa ocorreu da mesma forma, se não mais intensa, quando escolhi meu primeiro curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

Em minha primeira graduação, em 2002, pouco se falou sobre realizar pesquisa científica como estudante, lembro-me de ter excelentes educadores e educadoras e que esses/as apresentavam seus currículos acadêmicos aos estudantes, porém pouco se falava sobre como conquistar, merecer, alcançar os títulos acadêmicos apresentados, tudo parecia muito obscuro.

Tal dificuldade de compreensão de minha parte, pelo menos, serviu para que o meu interesse crescesse ainda mais por "dar aulas", novamente me lembro de pensamentos ou comentários que afirmavam que títulos como Mestre e Doutor serviam apenas para a Educação Superior. A falta de conhecimento e compreensão a respeito de todo processo de pesquisa que é realizado no percurso de educador/a que pretende tornar-se Mestre/a ou Doutor/a era inexistente no universo social ao qual pertencia.

No ano de 2004, completei 50% do meu curso de graduação e com apenas 50% da graduação, tive a oportunidade de trabalhar como educador eventual em diversas escolas estaduais e um ano depois fui aprovado em um processo seletivo para trabalhar em uma escola particular.

Satisfeito com minhas aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, colocava em cada planejamento de aula todo o meu amor pela Geografia, buscando me tornar o educador que eu gostaria de ter tido, tentei ser inovador, metodologicamente, didaticamente, busquei um método e entendi a necessidade de me aprimorar como profissional.

Não me dando por satisfeito, querendo entender não só o lugar, mas também as narrativas dos sujeitos, minha segunda graduação foi em História, desse modo conseguia fazer as ligações entre os lugares e suas respectivas histórias.

Avançando no caminhar acadêmico, cursei minha primeira Pós-graduação em Metodologia e Didática no Ensino Superior, pois eu havia sido premiado com uma bolsa de estudos pela instituição na qual ainda trabalho, em sequência, comecei a segunda Pós-graduação em Psicopedagogia, pois acreditava que os sujeitos não precisavam apenas de metodologias e didáticas mas uma compreensão maior do ser humano.

Após essas oportunidades acadêmicas, comecei a sonhar com um Mestrado, porém ainda não entendia direito como funcionava todo esse processo. Foi um amigo que me serviu de orientação e inspiração, esse meu amigo é um grande profissional da área de Química, possuindo dois títulos de pós-doutoramento e, como eu o admiro muito, vou me referir a ele usando dois químicos brilhantes: um como referência ao nome, Antoine Lavoisier e o outro como referência ao sobrenome, Robert Boyle.

Éramos companheiros de trabalho em uma instituição de ensino médio, meu amigo Antoine Boyle também era educador universitário e foi ele quem esclareceu muitas de minhas dúvidas sobre a Pós-graduação *Stricto Sensu*, no caso do Mestrado em Educação. Esse meu amigo me estimulou a cursar o mestrado, a fazer pesquisa e acreditou que eu poderia me tornar um educador universitário. Foi ele, Antoine Boyle, que me alertou que a Universidade São Francisco estava necessitando de educadores formados na minha área, tal

fato me levou a fazer uma entrevista e um teste na USF, no qual passei e fui contratado para trabalhar na engenharia ambiental e engenharia civil sendo responsável por algumas disciplinas mais técnicas como Geologia, Mecânica dos Solos, Geomorfologia, Topografia, Climatologia, Recursos Hídricos, Obras Rodoviárias, Planejamento Urbano, Sustentabilidade, Globalização, Legislação Profissional e Legislação Ambiental. Acredito que a larga diversidade de disciplinas ocorreu porque minha graduação abrangia, além da licenciatura, também o bacharelado, fato que me habilitou para ensaios em laboratório, elemento obrigatório que fazia parte da maior parte das disciplinas que eram de minha responsabilidade.

Para minha surpresa, muitas das narrativas que ouvia durante a minha jornada acadêmica se repetiam como um eco, educandos e educandas acreditando que para a Engenharia Ambiental e Civil os conhecimentos mais importantes eram apenas na área de exatas.

Este meu amigo, Antoine Boyle, me instruiu nos procedimentos universitários, inclusive como participar do processo de pesquisa por meio da iniciação científica, etc. No semestre seguinte ao da minha entrada, a necessidade de um *Stricto Sensu* se tornou dominante e, com auxílio desse meu amigo e confiante com a pouca experiência como pesquisador, encarei o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Francisco.

Comecei como aluno no programa de mestrado em Educação da Universidade de São Francisco. Entrei no regime especial por sugestão do meu amigo Antoine Boyle. Entrar nesse regime especial me permitiria conhecer professores e professoras do Programa, colegas estudantes e começar a experiência da pós-graduação, com textos, tarefas e apresentações. Minha primeira professora na primeira disciplina foi a Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva. Fiquei impressionado e admirado pela forma como ela era capaz de conduzir os diálogos das aulas, textos difíceis. Eu nunca antes havia lido aqueles textos, nem conhecia aqueles autores e autoras ou aqueles pensamentos. A forma como fui apresentado e estudei foi incrível.

No decorrer da minha dissertação de mestrado, no capítulo em que trato sobre as qualificações de um profissional integral, faço uma singela homenagem discreta à professora Luzia. Escrevi assim ao tratar sobre como deve ser um profissional integral: "Se for um poeta, demonstrará sua paixão ao compartilhar as obras de seus autores favoritos. Não se tornará proprietário de ideias ou de qualquer conhecimento, mas sim contaminará seus alunos com o prazer de refletir e raciocinar de forma independente". Esta primeira disciplina sobre Gaston Bachelard, Cecília Meireles e Adorno foi uma experiência poética.

No segundo semestre, ainda como aluno especial, entrei na disciplina sobre Paulo Freire. Foi ali, que pela primeira vez, percebi a importância e relevância deste autor. Fiquei espantado ao pensar que já havia realizado duas formações em licenciatura e nunca o pensamento de Freire foi destacado em nenhuma delas. Escrevendo este memorial e relembro este fato, passei a pensar o porquê desta exclusão de Paulo Freire das instituições por onde passei. Foi um simples desinteresse por sua obra? Foi um processo de despreparo? Foi uma escolha honesta por outros autores? Foi um processo intencional? Foi nessa disciplina que conheci o Prof. Dr. Frei Nilo Agostini, meu professor e que tornou-se meu futuro orientador no mestrado, muito sábio e compreensivo. Ele me deu as mãos e me ensinou a escrever e a pesquisar da forma como deveria ser. Para mim, foi muito difícil, mas para ele deve ter sido muito mais difícil.

Também me referi a ele em segredo no mesmo capítulo sobre as qualificações de um profissional integral. Escrevi assim ao tratar sobre o profissional integral: "Se for um líder, apresentará o caminho a ser seguido através da paciência, do conhecimento, do conforto e da inspiração. Essas qualidades superam a pura técnica".

No terceiro semestre, entrei como aluno regular. Elaborei um projeto que relacionava os textos de Freire, pelos quais havia ficado impressionado, com as críticas que ouvia sobre as disciplinas teóricas serem pura "decoreba". Tive a oportunidade e sorte de ser entrevistado e aceito pelo professor Frei Nilo Agostini.

A estratégia, pela qual fui instruído, de entrar como aluno regular, funcionou muito bem. Meu amigo havia me dito que eu poderia solicitar uma bolsa institucional, e se eu já estivesse cursando, seria maior a possibilidade de recebê-la. E foi isso que aconteceu. Solicitei a bolsa e, em uma semana, a resposta chegou. Fui contemplado com a bolsa institucional, pulei de alegria e agradecimento.

Então, fui cursar o restante das disciplinas que me faltavam e tive experiências incríveis. Cursei uma disciplina com a professora Dra. Adair Mendes Nacarato, sobre cotidiano e experiência. Foi nessa disciplina que pude desmontar as impressões ruins que tinha construído na graduação, quando professores/as diziam: "Vocês não podem dizer nada, quem diz são os autores". Nessa disciplina, entendi que sim, eu tenho voz e posso dizer também. Foi libertador.

Outra disciplina que cursei foi em conjunto com as professoras Dra. Daniela Dias dos Anjos e Dra. Ana Paula de Freitas. Lembro-me de que era sobre alfabetização e lemos alguns textos de Vigotski. Foi muito interessante entender o pensamento da criança e a importância do processo de alfabetização. Porém, também me lembro de estar sobrecarregado nas tarefas

do trabalho e passar por um momento difícil. Cada tarde era uma pequena vitória, pois líderes ruins afetam a vida de seus liderados. Porém, as aulas eram um refresco no meio daquele momento complicado.

Também participei de uma disciplina em conjunto com as professoras Dra. Milena Moretto e Dra. Adair Mendes Nacarato. Foi maravilhoso. Falamos sobre Bakhtin e narrativas. Os textos eram incríveis e a clareza dos conceitos dessas duas admiráveis professoras é de se invejar. Conceitos complexos (na minha lembrança, sujeito, eu, outro, polifonia, signo) eram explicados objetivamente e naturalmente. Realmente, ao ouvir as professoras, hoje entendo que eram as múltiplas vozes das quais eram formadas.

Resumindo, encontrei educadoras e educadores incríveis que me estimularam e permitiram que eu voltasse a perceber a minha própria voz. Assim, entendi que poderia escrever artigos e realizar pesquisas. Reconheci que chegava o momento de me aprofundar nos estudos na esperança de compreender o motivo desta valorização das exatas em detrimento das humanas, buscando compreender o que é um sujeito integral e quais as qualificações necessárias para ser um profissional transformador. Aprofundei-me nas obras de Paulo Freire, ícone internacional da educação e patrono da educação brasileira, para investigar a busca do que significava esse sujeito integral.

Como resultado da pesquisa, fui capaz de identificar o que nomeei como qualificações humano-crítico-éticas (Magdalena, 2021) no curso de Engenharia Civil da Universidade de São Francisco. Essas qualificações possibilitaram compreender a importância da formação integral como responsável por um sujeito consciente e crítico sobre a existência da sociedade, sobre a sua própria existência e sobre a inter-relação da sociedade e todos os elementos formadores da sociedade. Um sujeito integral, integralidade alcançada através da educação transformadora, como afirma Freire (2015b).

Esse foi o resultado, mas reconheço que foi muito sofrido. Muitas noites mal dormidas. Sinto que hoje, em 2024, na escrita da dissertação, eu era uma criança tentando fazer uma tarefa de adulto. Não me sentia capaz, não entendia o que eu escrevia e ficava muito confuso. Realizei muitas leituras e me segurei em muitas citações diretas na escrita. Mas Frei Nilo foi muito gentil e compreensivo. Devolvia meus textos, sugeria sempre modificações e correções e, sempre muito pacífico, indicava-me os novos passos.

Cheguei à defesa da minha dissertação em agosto de 2019. Foi uma experiência surreal. Depois da minha apresentação, a banca sugeriu algumas correções e acréscimos. Não foram muitos, porém todos de grande relevância. Minha família assistia presencialmente, assim como os amigos do trabalho. Quando Frei Nilo falou que eu estava aprovado, foi uma

sensação inexplicável. Eu agora possuía o título de mestre em Educação. Entre muitas coisas boas, lembrei de um fato que me machucou muito. Em minha primeira graduação, por motivos religiosos, eu não ia à universidade às sextas-feiras no período noturno, o que poderia me fazer perder a bolsa de estudos que possuía à época. Ao solicitar ao professor de Antropologia um auxílio com as faltas, fato amparado por lei, pois iria cumprir as tarefas e provas em outro período. Esse professor me respondeu: "Com essa sua escolha, você nunca vai se formar". Aquilo me chateou muito, mas hoje posso dizer que os eventos não ocorreram da forma como ele imaginou.

Hoje tenho a oportunidade de escrever minha tese de doutorado em Educação. Frequentei novas disciplinas e conheci novos professores e professoras. Tenho mais profissionais para admirar e me inspirar. Passei por três trocas de orientadores e, sim, graças a Deus, a professora Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa se tornou minha orientadora, freireana 100%, ou seja, humana, compreensiva, gentil, adorável e admirável. Reconheço que cada palavra dela foi essencial para minha tese. Ainda me sinto em desenvolvimento academicamente, pois esses/as profissionais de referência são incríveis. Mas agora acredito mais ainda que "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa" (Freire, 1989, p. 39) e, se sei algo, é porque tive a oportunidade de aprender com essas pessoas.

Hoje sou educador do ensino fundamental II, ensino médio e Educação Superior, e valorizo a educação, acredito entender que todo/a educador/a deve ser pesquisador/a, deve refletir sobre sua prática a fim de aprimorar sua ação, isto é, exercitar a práxis freireana¹, e que não deve se acomodar no seu fazer docente. Segundo Cortella (2011, p. 39), um dos autores que visibiliza o legado de Paulo Freire: "Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se."

Na contramão de práticas educativas que visam a adaptação do ser humano, Paulo Freire (2015b) propõe uma educação problematizadora capaz de estimular que educandos e educandas aprendam a ler o mundo com uma postura questionadora diante de suas realidades. Por isso, em minha prática docente, tento permanecer em constante atenção sobre o que falo e da forma como falo, pois estou no mundo com outras pessoas e meus atos podem estimular

¹ Embora a língua portuguesa preconize que o adjetivo antropônimo "freiriano" seja grafado com a letra "i" em vez de "e", nesta tese, utilizaremos a grafia "freireano", a fim de obter proximidade da grafia do sobrenome "Freire", marcando nossa opção política por visibilizar o nome e a obra de Paulo Freire.

ou desestimular, penso sempre em ser capaz de fazer com que o próximo me entenda, não apenas na forma ou jeito que falo mas, principalmente, na intenção que tenho quando falo.

Como educador procuro olhar para as/os estudantes com o objetivo de auxiliá-los em seus desafios, procuro ouvi-los e me aproximar deles/as, acredito profundamente que o processo de ensino-aprendizagem passa pelo campo do amor fraternal, isto é, da amorosidade (Freire, 2015b), também acredito que a educação sempre serve para algo e que nunca é inútil ou desnecessária, acredito que a educação transforma a todos os sujeitos envolvidos no ato de educar, promove profissionais melhores, pessoas melhores e uma sociedade melhor.

Em minha prática tento estimular e auxiliar educandos e educandas a realizarem pesquisas e descobertas com todas as idades. Com o ensino fundamental II, tento apresentar a importância da educação, busco sempre dialogar com educandos e educandas conectando os temas de estudos com temas sociais relevantes como o combate ao racismo, à violência, etc. No ensino médio, tento motivá-los a escrever e apresentar o que escrevem, afirmando que são capazes de muitas transformações. Já na Educação Superior, a reação de alguns educandos e educandas é de surpresa, já que muitas vezes esperam apenas um educador rígido ou sem aberturas para uma conversa.

Não vejo mais a distinção entre títulos acadêmicos para os ciclos educacionais, acredito que todo educador e toda educadora, não importa o ciclo educacional em que esteja envolvido, pode sempre tornar-se um/a profissional melhor e mais dialógico.

Tendo apresentado minha trajetória pessoal e as motivações que dão origem a esta pesquisa, na próxima seção, apresento o problema e objetivos da investigação de doutorado, bem como destaco indícios da relevância desse estudo.

2. INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser de relações que não apenas está no mundo, mas com o mundo. Sendo assim, sua atuação no mundo não é de mera adaptação, mas também de transformação (Freire, 2015b). A apreensão crítica da realidade é compreendida por Freire (2015b) como um movimento de conscientização, no qual o ser humano vai se tornando capaz de reconhecer-se como sujeito, ao promover mudanças e intervenções na realidade.

A respeito do papel da educação no processo de leitura crítica da realidade, Freire (2016, p. 1244) apregoa:

[...] Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excludo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-bá ou vira puro assistencialismo. Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

Inspirado no texto exposto acima, é possível perceber que a educação para Freire não é apenas mera técnica de ensino, sua educação configura-se como ato político de construção de uma presença crítica no mundo a ser transformado. E, justamente por isso, causa incômodo nos setores reacionários.

[...] Os reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire por ideias que não professava a atacar esse movimento de democratização cultural pois percebiam nele o germen da revolta. (Weffort, 2015a, p. 15).

A defesa de uma educação emancipadora e democrática gerou várias críticas e ataques ao legado de Paulo Freire, tanto no período da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970, culminando em seu exílio, como mais recentemente, frente à onda ultraconservadora que

culminou no golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e, por fim, na eleição de Jair Bolsonaro.

Antes de continuar revelando as intenções dos opositores ao pensamento de Paulo Freire, é necessário esclarecer o termo legado adotado nesta tese, ao buscar o significado da palavra legado no Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa², entre os significados encontramos: "Aquilo que se passa de uma geração a outra, que se transmite à posteridade". Paulo Freire deixa para a educação um novo caminho para a dignidade humana, apresenta a liberdade que faz parte do educar, apresenta o diálogo, o amor entre a humanidade (amorosidade) e apresenta a possibilidade de luta e resistência contra o fatalismo que propaga um mundo frio baseado apenas na conquista de capital.

A expressão legado freireano passa a ser amplamente difundida, na literatura acadêmica, por ocasião das comemorações do Centenário de Paulo Freire, em 19 de setembro de 2021, que foi celebrado por meio de diversos eventos científicos, seções e dossiês temáticos em periódicos, organização de livros, etc. O termo legado alude, portanto, não apenas ao conjunto de obras publicadas por Paulo Freire, mas contempla também as produções de pesquisadores e pesquisadoras que dialogam com a vasta produção de Paulo Freire e que, assim, seguem (re)criando o pensamento freireano.

O legado de Paulo Freire é combativo, não entende como educação a opressão, o preconceito, a discriminação, a falta de acesso por questões de renda. Para ser sucinto, pois retomaremos esta discussão no decorrer desta tese, o legado de Freire apresenta a educação composta pela autonomia, a conscientização, a liberdade, a extensão, a pesquisa, o diálogo, a experiência, a práxis, a reflexão, a não neutralidade, a interdisciplinaridade, a alfabetização (leitura de mundo articulada à leitura da palavra), a esperança, o amor, a ousadia, a indignação, a criticidade, a humanidade e a ética.

No cenário de perseguição à figura e obra de Paulo Freire, que se intensificou a partir de 2016 no Brasil, a expressão legado de Paulo Freire também vem sendo utilizada para afirmar o posicionamento político adotado por alguns coletivos e pesquisadoras/es que afirmam a relevância das contribuições freireanas para a educação, tal como o GT6 de Educação Popular da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Voltando aos opositores do pensamento de Paulo Freire, na área educacional, geralmente incluem grupos e indivíduos com posições políticas e educacionais conservadoras

² disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/legado/>> Acesso em: 20 de Mar de 2024.

que discordam das abordagens democrática e progressista defendidas por Freire. Esses opositores manifestaram-se de várias maneiras, incluindo críticas públicas ao legado de Paulo Freire, proposição de projetos de lei como o de n.1930/19 que visava revogar a lei 12.612/12 que reconhece Paulo Freire como patrono da educação brasileira, ou por meio da proposição de reformas e mudanças nos currículos escolares, etc.

No contexto brasileiro, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), houve oposição intensa ao pensamento de Paulo Freire por parte de membros do governo, acadêmicos e grupos conservadores e ultraconservadores. Este governo desde o início, expressou um interesse em realizar mudanças substanciais na política educacional brasileira. Isso incluiu propostas para alterar currículos escolares, silenciando e impedindo práticas educativas voltadas à problematização de temas como gênero e sexualidade, raça-etnia, com intuito de promover uma educação bancária e atrelada a uma agenda conservadora e neoliberal, é o Capitalismo se camuflando de costumes sociais.

Como evidência desse interesse do governo, no site do Senado foi veiculada no dia 28/01/2019 a seguinte notícia, conforme se verifica na imagem 1:

Imagem 1: Notícia sobre proposta de governo

Novo governo promete mudanças profundas na educação

Da Redação | 28/01/2019, 19h46



Fonte: (Senado Notícias, 2019)

Compondo a mesma notícia, está presente um quadro informando as prioridades das mudanças profundas prometidas pelo governo. As quais são apontadas na imagem 2:

Imagem 2: Prioridades de governo

Outras bandeiras do governo Bolsonaro	
Escola Sem Partido	Entre outros pontos, a proposta busca impedir que professores manifestem suas posições ideológicas, façam propaganda político-partidária e discutam questões de gênero em sala de aula. Também prevê a colocação de cartazes com deveres dos professores e proíbe que os docentes incitem os estudantes a participar de manifestações. Após intensas discussões e do impasse na votação na Câmara dos Deputados, o debate sobre o projeto de lei (PL 7180/2014) que institui o programa Escola sem Partido deve ser retomado em 2019.
Ensino à distância (EaD)	A ampliação do ensino à distância (EaD) é uma das promessas de campanha de Bolsonaro. O presidente entende como forma eficaz para se combater a suposta doutrinação política, ao estendê-la também ao ensino fundamental da rede pública, sobretudo em áreas rurais. O EaD já está previsto na reforma do ensino médio homologada pelo Ministério da Educação (30% da carga horária). Para expandi-lo ao ensino fundamental, seria preciso romper com as diretrizes do CNE. O método proposto de ensino à distância pretende utilizar a tecnologia como forma de baratear custos e ampliar o alcance da escola em lugares remotos.
Colégios militares	Com a posse do presidente Jair Bolsonaro e do ministro Ricardo Vélez Rodríguez foram feitas mudanças na estrutura do Ministério da Educação. A pasta passa a contar agora com a Secretaria de Alfabetização, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, além de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. No dia 2 de janeiro, o presidente assinou um decreto que prevê modelo cívico-militar às escolas. O foco será tanto o ensino fundamental quanto o médio, mas, preferencialmente, no que chama de escolas em situação de vulnerabilidade social. O texto prevê, ainda, a construção de um colégio militar em cada capital brasileira.

Fonte: (Senado Notícias, 2019)

E ainda ocorreu a forte crítica ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que foi indicado como instrumento de ideologização ou da chamada “doutrinação ideológica”. O então nomeado Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, era um crítico declarado do pensamento de Paulo Freire e da suposta “influência ideológica de esquerda” nas escolas e universidades brasileiras. Este mesmo Ministro protagonizou, no dia 26 de Abril de 2019, na rede social conhecida por *Twitter*, a defesa do puro tecnicismo, afirmando que era preciso voltar recursos financeiros para ciências técnicas e de resultados imediatos ao contribuinte. Reiterando, assim, a cisão entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas, já abordada no início desta tese.

WEINTRAUB, Abraham. (@AbrahamWeint). “O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.”. 26 Apr. 2019, 6:52 AM. Tweet.

Essa afirmação do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, é falaciosa, uma vez que reduz o processo de construção do conhecimento de determinadas áreas à mera técnica e repetição.

Importante destacar que, durante o governo Bolsonaro, houve uma redução significativa nos investimentos em cursos e pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanidades em universidades públicas e privadas, o que foi considerado como uma tentativa de desvalorizar áreas do conhecimento que eram influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire e outras abordagens progressistas.

No site da *Folha de São Paulo* foi veiculada a seguinte notícia alegando a intenção do ex-presidente Jair Bolsonaro em expurgar o pensamento freireano. Como exposto na imagem 3:

Imagem 3: Ataques do ex-presidente Jair Bolsonaro ao pensamento freireano

Na mira de Bolsonaro, obra de Paulo Freire é pilar de escolas de elite

Programa federal fala em expurgar autor, mas sem oferecer explicações

6.jan.2019 às 2h00

Paulo Saldaña

Fonte: (Saldaña, 2019)

Durante o governo Bolsonaro, houve uma tentativa de revisar e censurar livros didáticos que, na visão do governo, promoviam uma suposta “agenda ideológica de esquerda”, incluindo a obra de Paulo Freire. Isso gerou controvérsias e debates sobre a liberdade acadêmica e o papel do Estado na educação. No site do *GI* a notícia apresenta a insatisfação do ex-presidente com os livros didáticos disponibilizados até o momento, como se pode verificar na imagem 4.

Imagem 4: Ataques do ex-presidente Jair Bolsonaro aos livros didáticos

Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro

Presidente deu declaração ao conceder entrevista no Palácio da Alvorada. Aos jornalistas, voltou a dizer que não pode haver 'essa historinha de ideologia' nas escolas.

Por G1 — Brasília

03/01/2020 16h06 · Atualizado há 3 anos

Fonte: (G1 Política, 2020)

As imagens de notícias, aqui expostas (imagem 1, imagem 2, imagem 3 e imagem 4) visam evidenciar que a perseguição ao pensamento e à figura de Paulo Freire é fruto de uma perspectiva ultraconservadora que tenta impossibilitar práticas educativas problematizadoras. Na contramão dessa onda conservadora, este trabalho de investigação assume o posicionamento político em defesa do legado freireano e visa, portanto, desvelar as intenções dos grupos que intencionalmente atacam as obras de Paulo Freire e o acusam de “doutrinador”, quando na verdade, almejam negar o processo de democratização da educação, procurando perpetuá-la como privilégio de poucos. Neste caso, fica evidente um plano de governo como responsável pela tarefa oposicionista e opressora.

Entendo, assim que a hierarquização de saberes e a valorização dos conhecimentos das ciências exatas, em detrimento das ciências humanas, são reflexos dessas tensões em torno do direito à educação e do processo de democratização da Educação Superior. Quais saberes e cursos são valorizados? Quem tem direito a acessar e permanecer na Educação Superior? Esses questionamentos vivenciados em minha prática como educador da Educação Básica e da Educação Superior culminaram no problema de pesquisa que dá suporte à investigação desenvolvida no curso de doutoramento, qual seja:

- Que contribuições do legado de Paulo Freire se dão a ver na produção acadêmica voltadas à consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior?

Essa questão de pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos:

- Investigar as ressonâncias do pensamento de Paulo Freire nas práticas educativas na Educação Superior;
- Identificar na produção bibliográfica características de uma educação problematizadora em práticas na Educação Superior;
- Desvelar os entraves e desafios para consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior.
- Desvelar aportes do pensamento de Paulo Freire que favorecem o processo de democratização da Educação Superior.

Frente aos objetivos expostos, estamos cientes da relevância social e acadêmica do tema abordado nesta tese, e também reconhecemos a complexidade e os embates e questionamentos que o trabalho poderá suscitar. O Brasil de 2023 é um país de extrema polarização política, fato que afeta todas as áreas do conhecimento, dentre elas a educação. Na seara desta polarização, pensar freireanamente, neste momento, implica em ser automaticamente colocado no grupo dos "esquerdistas", "comunistas", "doutrinadores". No entanto, não é tão evidente que os que compactuam com os ataques ao legado freireano, fazem-no por adesão ao avanço do pensamento neoliberal e da comercialização da educação, consentindo que grandes grupos empresariais assumam o controle de setores da educação, principalmente na Educação Superior.

Aliás, essa é uma característica do sectarismo, que já era denunciado por Freire (2015b) nas primeiras palavras da sua obra *Pedagogia do Oprimido*. O sectário não se nutre do diálogo, pelo contrário, ele se fecha em sua verdade e assume uma posição mítica e irracional, transformando a realidade em uma falsa realidade para melhor dominá-la. Nesse contexto, podemos considerar que os grupos ultraconservadores que atacam a figura e obra de Paulo Freire, fazem-no como uma estratégia sectária e reacionária que visa barrar o processo de democratização da Educação Superior. Nas entrelinhas dos discursos falaciosos de "expurgar" o pensamento de Paulo Freire da Educação, com vistas a combater a "doutrinação ideológica" ou "doutrinação de esquerda" nas universidades públicas, se oculta o interesse

em corroborar o processo de empresariamento e mercantilização da educação. O Programa Future-se ilustra bem esse processo de empresariamento que almeja refuncionalizar as universidades, que deixam de ser apreendidas como espaço de formação crítica do ser humano e passam a ser percebidas como espaços para formação do capital humano para o trabalho simples. Podemos considerar que:

[...] o ataque ao pensamento de Paulo Freire caracteriza-se como uma estratégia muito bem orquestrada pela extrema direita com o intuito de propagar uma política necrófila e barrar o processo de democratização da educação brasileira, disseminando uma postura fatalista e um “ethosempreendedor” de adesão à ética do mercado, em detrimento da ética do ser humano (Freire, 1998), procurando, dessa forma, frear qualquer possibilidade de trabalho docente pautado em uma educação problematizadora (Sousa; Magdalena, 2023, p. 375)

Este processo de empresariamento e mercantilização (Leher, 2021) da Educação Superior é uma tendência global, que levanta questões complexas e importantes sobre o papel da educação e seus valores fundamentais, sendo estes muitas vezes definidos por organismos internacionais que pouco se importam com a realidade social local.

[...] As principais modificações legais e estruturais do Ensino Superior, pressionadas pelas políticas neoliberais, tiveram como ponto de partida as orientações de organismos de financiamento internacional, tais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (Querubim, 2013, p.82)

Em muitos países, a educação superior está passando por transformações significativas. No entanto, a extensão e a natureza dessas transformações podem variar consideravelmente de um país para outro devido a diferenças nas políticas educacionais, regulamentações governamentais, sistemas de educação e contextos culturais. “Neste contexto, o poder de decisão das instâncias de governos fica cada vez mais refém das regras do mercado³. (Querubim, 2013, p.82)

Elaborar uma lista dos países que acompanham essa tendência, ou seja, que são "refêns das regras do mercado" seria tema de uma ou diversas outras teses, o que farei agora será destacar alguns países nos quais essa tendência tem sido realidade.

³ A repercussão das políticas neoliberais na reestruturação do Ensino Superior é verificada pelas alterações e ajustes na LDB (1996); como exemplo, destaca-se o Decreto n. 2.207, de 05/04/1997, que possibilitou a diversificação das instituições de Ensino Superior em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores. Isso porque o modelo clássico de universidade, organizado em torno das funções de ensino, pesquisa e extensão, exige um investimento maior, o que não atrai os interesses privados em obter retorno imediato.

Para isso, recorro ao *Times Higher Education*⁴ (THE) uma consultoria britânica de referência mundial em reputação acadêmica, responsável pelo *World University Rankings* 2023, ou seja, um ranking das melhores universidades do mundo. A intenção ao recorrer ao THE não é destacar as melhores universidades, mas sim identificar em sua lista alguns países que apresentam um grande número de Universidades particulares.

Segundo as informações contidas no *World University Rankings* 2023, os Estados Unidos têm uma presença significativa de instituições educacionais privadas com fins lucrativos. Tal fato nos permite levantar questões sobre a qualidade da educação e o acesso igualitário.

O Reino Unido é o mais representado no *World University Rankings* 2023, após um aumento na presença de instituições privadas com fins lucrativos no setor educacional, particularmente, em níveis da Educação Superior.

No Brasil, a mercantilização da educação tem sido um tema de debate (Leher, 2020; 2021), com o aumento de instituições privadas de Educação Superior e grupos educacionais que buscam lucros. Além da análise presente no *World University Rankings* 2023, podemos encontrar facilmente notícias que destacam esse crescimento, como na imagem 5:

Imagem 5: Crescimento de Universidades particulares no Brasil

Mercado de ensino superior tem concentração recorde

O ano de 2022 deve marcar o maior número de operações de fusão e aquisição desde que essas companhias abriram capital; movimento agora se concentra em soluções inovadoras

24.dez.2022 (sábado) - 12h00
atualizado: 29.dez.2022 (quinta-feira) - 17h42

Fonte: (Poder 360, 2022)

Em continuidade com o *World University Rankings* 2023, a Índia viu um crescimento rápido de instituições de Educação Superior privadas. Segundo o próprio *ranking* liderado pelo segundo ano consecutivo, a Austrália tem uma presença significativa de instituições de Educação Superior privadas e estrangeiras que operam no país.

E por fim, no Canadá, o setor educacional privado tem se expandido. O número de países destacados, nos parágrafos acima, é pequeno, pois o objetivo é evidenciar rapidamente a tendência da mercantilização da educação na Educação Superior.

⁴ <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>

Diversas instituições educacionais enfrentam pressões para se tornarem mais orientadas para o mercado e voltadas para o lucro. Como a ênfase é na lucratividade acredito que seja muito comum e provável uma redução na qualidade da educação, uma vez que as instituições podem se concentrar mais em atrair estudantes pagantes do que em fornecer uma educação de alta qualidade.

Também fica cada vez maior a pressão sobre os educadores e educadoras para se adaptarem às demandas do mercado e fornecer aulas-treinamento que estejam em sintonia com as necessidades das empresas. Isso pode resultar em uma perda de autonomia acadêmica e na priorização de cursos tecnicistas. Esse aumento de pressão sobre educadores/as pode ser verificado no artigo de Gláucia Guimarães de Souza Neme e Jean Ezequiel Limongi (2020, p.5), os quais concluem que existe "uma tendência ao adoecimento entre educadores universitários, devido à exaustão ocasionada pelo modo de produção do trabalho, que impõe uma sobrecarga de atividades, deixando-os em situação de vulnerabilidade."

O controle do mercado educacional pode variar de acordo com o país e a região, mas em muitos lugares, existem grupos educacionais e empresas privadas que influenciam muito o setor. É cabível apresentar alguns grupos educacionais que têm uma forte influência em diferentes partes do mundo, para levantamento desses grupos foram consultados os trabalhos de Bênia (2020), Cruz e Paula (2018) e Turmena e Nunes (2022).

A *Laureate International Universities* é uma rede global de instituições de Educação Superior com mais de 70 universidades e faculdades em todo o mundo. Ela oferece uma variedade de programas de graduação e pós-graduação.

A *Apollo Global Management / University of Phoenix* é uma empresa de *private equity* que detém a *University of Phoenix*, uma grande universidade online nos Estados Unidos, conhecida por sua ampla oferta de cursos online e de Educação a distância.

A *Adtalem Global Education* é uma empresa que opera diversas instituições de Educação Superior em todo o mundo, incluindo a *DeVry University* e a *Keller Graduate School of Management* nos Estados Unidos.

A *Kaplan Inc.* é uma empresa global que oferece serviços educacionais, incluindo cursos de preparação para testes, programas de idiomas e Educação Superior. Ela também é dona de várias instituições de Educação, incluindo a *Kaplan University*.

A *Cognita* é uma rede internacional de escolas particulares que opera em vários países, oferecendo Educação desde o jardim de infância até o ensino médio.

A *Pearson*: embora seja mais conhecida por sua atuação na área de publicação de materiais didáticos, a Pearson também oferece serviços de Educação *online* e programas de

educação superior, além de ser uma das maiores empresas de avaliação educacional do mundo.

A *Afya Educacional* é uma empresa brasileira que controla diversas instituições de Educação Superior na área de saúde, incluindo faculdades de medicina e outras disciplinas relacionadas à saúde.

O *Grupo Ser Educacional SA*, é um grupo educacional brasileiro que possui várias instituições de Educação Superior, incluindo universidades e faculdades em todo o Brasil.

A *Anima Educação Holding SA*, é outra empresa brasileira com um portfólio de instituições de Educação Superior, incluindo universidades e faculdades.

Esta lista poderia ficar ainda maior com a *Kroton Educacional*, *Estácio Participações*, *BlackRock*, *The Vanguard Group*, *Morgan Stanley* e *The Fidelity*.

É importante observar que a dinâmica do mercado educacional pode variar amplamente de país para país, e o controle do mercado pode ser influenciado por fatores locais, regulamentações governamentais e tendências educacionais específicas de cada região. Esses programas parecem evidenciar a adesão da sociedade brasileira à dualidade educacional expressa na máxima de que “alguns nascem para serem doutores, enquanto outros nascem para serem operários”.

A impressão é de que tal discriminação não está restrita apenas ao contexto escolar. A educação capaz de promover a transformação do sujeito e do mundo parece ter sido deixada de lado por alguns. Por isso a realização deste trabalho de pesquisa visa afirmar o comprometimento por uma educação de significado para todos/as, a Educação Superior não pode ser apenas um reproduzidor de profissionais habilitados tecnicamente, pelo contrário, deve ser capaz de problematizar essas contradições, possibilitando não só a capacitação técnica, mas também uma formação crítica que permita o despertar do sujeito como pessoa consciente de si e do mundo. A ciência e os conhecimentos acadêmicos têm o seu lugar, porém não estão acima de tudo e descolados do mundo vivido.

Freire não deixou de refletir sobre o conhecimento universitário:

[...] Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum. Era a tentação, que se concretizou no cientificismo que, ao absolutizar de tal maneira a força e o papel da ciência, terminou por quase magicizá-la. É urgente, por isso mesmo, desmitificar e desmitificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto. (Freire, 2018, p. 13).

É portanto nesse cenário de disputas e tensões pelo direito à educação superior que é desenvolvida esta investigação, que visa dar continuidade às reflexões apresentadas na pesquisa bibliográfica desenvolvida na tese de Viviane Rosa Querubim (2013), intitulada “*Paulo Freire e o Ensino Superior: referenciais freireanos para pensar a universidade brasileira*”. A autora elaborou um mapeamento da produção bibliográfica freireana destinada à Educação Superior, no período de 2000 até 2013. Pretendo partir das descobertas de Querubim (2013), ampliando sua pesquisa com auxílio de outras obras produzidas de 2013 a 2023.

Querubim (2013) descreve um questionamento que recebeu sobre Paulo Freire e a universidade, tal questionamento me fez lembrar de uma afirmação que ouvi no decorrer de minha vida acadêmica: “Quem lê Paulo Freire e pretende ‘aplicar’ na educação privada, não entendeu Paulo Freire”. Essa afirmativa parece desconsiderar o processo de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, e que a oferta da educação universitária, atualmente, é em sua ampla maioria ligada às instituições privadas ou comunitárias, abarcando cada vez mais estudantes dos grupos populares. Contrariando a afirmação que ouvi, entendo assim como Querubim (2013) que o compromisso com a educação é freireano, não importa o espaço ou a modalidade educativa.

[...] Em diversos momentos quando, questionada porque utilizar Paulo Freire para discutir o Ensino Superior, visto que esse autor predominantemente contribuiu com a educação popular, procurava dialogar colocando como questão algo que para mim estava muito claro: as camadas populares estão chegando à universidade! E é perceptível que as universidades, salvo raras exceções, não estão sensibilizadas e nem comprometidas com esse novo sujeito universitário. A resposta basicamente está em duas implicações do pensamento de Freire: a primeira porque seus conceitos estão “molhados” de seu compromisso com a educação como prática da liberdade; e a segunda, devido a sua teoria e prática educativa ser a favor da inserção crítica das classes populares nos espaços educativos. (Querubim, 2013, p. 15-16)

Entendo que esta perspectiva de educação, ou melhor, de mundo, incomoda um grupo dominante que segue colocando a educação em “caixinhas diferentes”, sem perceber ou dar importância às conexões e dependências entre as práticas educativas e as desigualdades sociais. Parece reinar um sentimento de superioridade na chamada Educação Superior, em detrimento da Educação Básica, que é propagada há muito tempo e de crítica ao papel da escola pública.

Por isso, a educação problematizadora na Educação Superior é mais do que metodologia, é a "construção de um projeto político-pedagógico popular" (Querubim, 2013, p. 17), através de um movimento entre a universidade e a sociedade.

Ao considerar a educação problematizadora como um projeto político-pedagógico popular, destaca-se a sua natureza intrinsecamente ligada aos princípios da participação ativa e da democratização do conhecimento. Dessa forma, a educação problematizadora na Educação Superior não apenas forma profissionais "humano-crítico-ética"⁵ (Magdalena, 2021), busca incentivar cidadãos conscientes e capazes de contribuir para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, num movimento que envolve principalmente as classes populares.

O compromisso com as classes populares⁶ e com a educação problematizadora na Educação Superior representa uma abordagem consciente que busca superar as barreiras tradicionais de acesso, historicamente, impostas aos grupos populares. Esse compromisso está fundamentado na compreensão de que a educação não deve ser um privilégio, mas sim um direito acessível a todos, independentemente, das condições socioeconômicas.

Manter as classes populares na Educação superior envolve a implementação de estratégias e políticas que não apenas facilitem o acesso inicial, mas também garantam a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Acredito que historicamente na Educação Superior do Brasil nunca foi realizada uma abordagem holística, ou seja, uma abordagem que considerou políticas de acesso, suporte financeiro, orientação acadêmica e conexões práticas, por isso até este momento, não foi possível promover um sucesso contínuo das classes populares na Educação Superior. Justifico essa afirmativa através do diálogo exposto na segunda seção desta tese.

Esta tese está organizada em sete seções. Na primeira seção, apresentam-se as motivações para esta pesquisa, o memorial formativo do pesquisador. Na segunda seção, encontra-se uma breve discussão sobre a relevância, problema e objetivos da pesquisa. Na terceira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para levantamento do *corpus* de análise desta pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Na quarta seção, apresenta-se uma contextualização da Educação Superior no Brasil. Na quinta, são abordados os elementos que configuram o conceito de educação problematizadora que baliza

⁵ Termo estabelecido no livro intitulado *Por uma Educação humano-crítico-ética*, fruto de minha dissertação de mestrado, em que discorro sobre as qualificações de um profissional integral.

⁶ As intersecções entre legado freireano, compromisso com as classes populares, Educação Popular e democratização da Educação Superior foram sistematizadas, ao longo do desenvolvimento desta tese, resultando em artigo publicado em co-autoria com a orientadora (Sousa; Magdalena, 2023).

este trabalho. Na sexta seção, apresentam-se os resultados das análises do material recuperado no levantamento bibliográfico, que versa sobre os aportes de Paulo Freire na Educação Superior. E, por fim, na sétima, são apresentadas as considerações finais desta investigação.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para atender a proposta de pesquisa de desvelar contribuições do legado de Paulo Freire na produção acadêmica voltadas à consolidação de uma educação problematizadora na Educação Superior e concretizar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica-qualitativa.

Esta seção descreve como foi o mergulho realizado nas fontes bibliográficas, a fim de estabelecer o *corpus* de análise desta pesquisa.

Segundo Minayo (2010, p. 46), a metodologia “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o/a pesquisador/a fez do quadro teórico e de seus objetos de estudo”. Sendo assim, a metodologia reflete, não apenas, os procedimentos que serão adotados, mas também os objetivos que são desejados. É muito importante perceber que a metodologia não se restringe ao racionalismo e experimentalismo proposto pelas ciências naturais, as ciências das humanidades também possuem um modo próprio de pensar e desenvolver metodologias de pesquisa.

3.1 OS TIPOS DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

Muitas pesquisas em educação são realizadas todos os anos, diferentes áreas da educação são analisadas, esse fato alimenta diversos bancos de teses acadêmicas com muitos resultados e fontes.

Diferentes metodologias de pesquisa, como a revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica, o estado da arte e o estado do conhecimento podem ser realizadas considerando apenas os bancos acadêmicos de teses e dissertações, bem como as bases que reúnem artigos científicos publicados em periódicos. Estas metodologias de pesquisa, por muitas vezes, são tratadas como sinônimas, porém apresentam aproximações e distanciamentos que as diferenciam, por isso neste momento, passo a apresentar os elementos que distanciam estas metodologias.

De acordo com Anne Silva, Roberta Souza e Vera Maria Vasconcellos (2020, p. 6), essas pesquisas têm em comum:

[...] o fato de buscarem o que já foi produzido, desvelar seus principais interesses, seguir os percursos metodológicos adotados, expor os hiatos existentes e, ainda, revelar o volume de trabalhos produzidos, valorizando-os, fazendo-os emergir ao serem propagados.

A ousadia permite afirmar que a revisão de literatura é o passo inicial de toda pesquisa, já que para começar é preciso delimitar as bases teóricas e metodológicas que serão adotadas, ou seja, qual o caminho a ser percorrido, como percorrer o caminho escolhido e de onde iniciar o percurso do caminho escolhido. Segundo Correia e Souza, (2010, p.3), a revisão de literatura “[...] pode ser realizada concomitantemente com as diversas fases da pesquisa de campo ou experimental para recolher informações prévias acerca do problema, das hipóteses, dos métodos, etc”.

Para consolidar a afirmação que a revisão de literatura é cabível a qualquer momento da pesquisa, Correia e Souza (2010, p.3) expõem que a revisão de literatura “[...] procura identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao estudo de um tema bem limitado, levantando-se a bibliografia básica”. Sendo assim, a revisão de literatura encaminha o/a pesquisador/a a uma leitura de materiais publicados em diferentes meios físicos ou virtuais, ou seja, uma bibliografia específica que permite a compressão dos elementos fundamentais referente ao que se pretende pesquisar, inclusive apresentando lacunas dentro do tema selecionado auxiliando no desenvolvimento do objeto de pesquisa.

É evidente a confusão feita, usualmente, entre os conceitos de revisão da literatura e pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38):

[...] Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Já a metodologia conhecida como pesquisa bibliográfica parte de um problema de pesquisa, ou seja, existe um objeto de pesquisa que com o auxílio de uma bibliografia específica será solucionado, destacado, revelado, apresentado, teorizado, compreendido, aprofundado, entre muitas outras possibilidades. Sendo também caracterizada por Lima e Miotto, como o procedimento que:

[...] Possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (2007, p. 40).

Outro ponto de grande relevância quando se trata de pesquisa bibliográfica é que, como uma metodologia de pesquisa, é necessária a realização de uma seleção de informações pertinentes para o problema abordado e identificado pelo/a pesquisador/a, além do fato de também servir como apoio para análise de informações coletadas por diferentes metodologias de pesquisa. De acordo com Correia e Souza (2010, p.2), a pesquisa bibliográfica "[...]também pode esclarecer e apoiar outras informações coletadas pelo pesquisador/a, valendo-se de diferentes estratégias de pesquisa: observação, questionário, grupo focal, diário de campo, dentre outros."

Recorrendo a Fonseca (2002, p. 32) "[...] A pesquisa bibliográfica procura referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta". Sendo assim, um procedimento de pesquisa bibliográfica apresenta um alto grau de vigilância epistemológica que não se acaba em uma revisão de literatura, mas que se constitui em diversos procedimentos ordenados na busca pelo objeto de pesquisa definido.

Na área da educação, observa-se uma crescente produção de pesquisa bibliográfica de dois tipos: estado da arte e estado do conhecimento. A metodologia conhecida como o estado da arte estabelece e identifica diferentes possibilidades de categorização e apresenta os enfoques, lacunas, entre muitas outras características, como identificar a evolução dos temas de pesquisas e as questões emergentes da dinâmica social contemporânea. A origem do termo é uma tradução literal do inglês segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986). Esta metodologia permite a verificação da riqueza dos dados produzidos pelas pesquisas, além de possibilitar o diálogo entre os pesquisadores/autores. As investigações do tipo estado da arte têm:

[...] por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área... são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (Romanowski; Ens, 2006, p. 40)

Como exemplo desta metodologia, é possível verificar o trabalho produzido por Claudia Lemos Vóvio e Angela B. Kleiman, "Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica". Tal trabalho tem por objetivo "examinar

pesquisas no campo da educação de jovens e adultos, que lançaram mão da abordagem sócio-histórica do letramento para investigar esse processo educativo." (2013, p. 177)

No decorrer do corpo da pesquisa, Vóvio e Kleiman apresentam o estado da arte por meio de tabelas produzidas para ilustrar o resultado do levantamento bibliográfico feito na biblioteca eletrônica *Scielo*, no portal da Capes e no GT18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2001 até 2010. Trago logo abaixo deste parágrafo a imagem 6, que destaca apenas uma das muitas tabelas produzidas pelas autoras.

Imagem 6: Distribuição de artigos científicos, dissertações e teses (2001-2010)

Ano	Banco de dados			
	Capes	ANPEd (GT 18)	Scielo	Subtotal
2001	3	2	3	8
2002	10	2	3	15
2003	8	1	0	9
2004	6	2	0	8
2005	6	4	0	10
2006	11	2	0	13
2007	8	1	1	10
2008	13	1	3	17
2009	21	0	2	23
2010	10	1	0	11
Total	96	16	12	124

Fonte: Vóvio e Kleiman (2013, p.185)

Por sua vez, o estado do conhecimento pode ser entendido como uma metodologia mais direcionada a um determinado tema de uma determinada área, desta forma, identificando as características em destaque e os embasamentos teóricos que estão sendo utilizados, ou seja, verifica-se qual o principal caminho de pesquisa que está em voga. Ancorando-se no trabalho de Soares e Maciel (2000), Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 4) elucidam que o:

[...] “Estado do Conhecimento” é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações

sobre um determinado tema. Segundo as autoras, a multiplicidade de trabalhos nas diferentes áreas e nas ênfases diversas, não colaboram para integrar as pesquisas e seus resultados, além de não explicar as contradições e as incoerências encontradas. Antes disso, um primeiro passo a ser dado é elaborar um "Estado do conhecimento" na área selecionada, uma revisão crítica da literatura específica, com a identificação dos aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos.

Como exemplo desta metodologia é possível verificar o trabalho “Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas” produzido por Marilza Pavezi e Jefferson Mainardes. Na sequência consta parte do resumo apresentado no trabalho dos autores, (2019, p. 747):

[...] Este artigo apresenta uma análise das políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas (1990-2018). Argumenta-se que há uma tendência no Estado de Alagoas em reproduzir/recontextualizar as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade, bem como com as necessidades dos sujeitos.”

Segundo Vasconcellos, Silva e Souza (2020), essas metodologias de pesquisa compõem a meta-investigação, pois o/a pesquisador/a inevitavelmente irá verificar padrões, tendências, desafios, lacunas, problemas de pesquisa, em materiais já produzidos. A meta-investigação consiste:

[...] na identificação de padrões de pesquisa, no levantamento de tendências dominantes e na exploração de desafios e orientações para abordagens futuras. Se, por um lado, a literatura abre caminho ao conhecimento dos itinerários, por outro, pouco sabemos sobre a forma como, na realidade concreta, se constroem os objetos de estudo, se formulam os problemas, se escolhem os métodos e se aplicam as técnicas (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p.6).

O estado do conhecimento permite, portanto, excluir informações que poderiam de certa maneira trazer desvios ou incoerências.

3.2 AS ETAPAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA REALIZADA

Nesta investigação, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, com objetivo de identificar teses e dissertações, prioritariamente produzidas na área da educação, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), em conjunto com a consulta de artigos disponíveis na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scielo - Scientific Electronic Library Online*) e livros, que relacionam Paulo Freire e a Educação Superior.

A leitura e aprofundamento teórico de artigos (obtidos no *Scielo*) e trabalhos produzidos por pesquisadoras/es que afirmam o legado freireano foram base para a construção da revisão da bibliografia, que fundamentou o desenvolvimento do problema e objetivos desta investigação e culminou na elaboração do artigo “*Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior*” (Sousa; Magdalena, 2023) - produzido em co-autoria com a educadora doutora Fabiana Rodrigues de Sousa (orientadora) - e publicado na Revista de Educação Popular ligada à Universidade Federal de Uberlândia. O conteúdo deste artigo e as leituras realizadas no material recuperado nas etapas iniciais do levantamento bibliográfico serão utilizadas como base para a redação da quarta seção desta tese, em que será desenvolvida a ancoragem teórica do trabalho, com uma contextualização da Educação Superior no Brasil e uma discussão sobre a compreensão dos conceitos de universidade e de educação problematizadora que são fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, a leitura configurou-se como a principal ferramenta para análise dos dados disponíveis no material recuperado no levantamento bibliográfico. Para efetivar uma metodologia sistemática no processo de pesquisa bibliográfica, após a busca nas bases de dados, Lima e Miotto (2007, p.41) orientam para a realização de “leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa.”

A fim de garantir a rigorosidade científica, nessa modalidade de pesquisa, as autoras propõem cinco etapas de leitura do material recuperado, cada uma com um propósito diferente, como pode ser visto no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Tipos de leitura

Tipos de leitura	
Leitura de reconhecimento do material bibliográfico	Consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema.
Leitura exploratória	Também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das

	publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
Leitura seletiva	Procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.
Leitura crítica	Estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações.
Leitura interpretativa	É o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do/a autor/a, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do/a pesquisador/a. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Lima e Miotto (2007, p.41)

Além das leituras sucessivas, Lima e Miotto (2007, p.42) propõem o Roteiro para leitura, que é definido como um instrumento para investigação das soluções, esse instrumento tem a função de promover uma análise detalhada dos dados disponíveis de cada obra selecionada sendo composto por variáveis campos, a depender do objeto da pesquisa.

Segundo Lima e Miotto (2007, p.42), para a construção deste instrumento consideram-se quatro características descritas de forma mais detalhada no quadro 2, logo abaixo.

Quadro 2: Campos do Roteiro para leitura

Campos do Roteiro para leitura			
1º Identificação da obra	2º Caracterização da Obra	3º Contribuições da obra para o estudo proposto	Outros campos possíveis
– Referência bibliográfica completa;	– Tema central – destaca o principal tema abordado;	– consistem no registro das reflexões, dos questionamentos e encaminhamentos	
– Localização da obra – local onde pode ser encontrada	– Objetivo da obra – permite verificar se o objetivo proposto na obra corresponde ao tema central;		

(bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.), facilita a busca pelas informações.	– Conceitos utilizados – permitem identificar as referências conceituais presentes na obra e são pertinentes ao objeto de estudo proposto;	suscitados pela leitura da obra, bem como na indicação de como podem ser utilizados na elaboração do texto final.	
	– Paradigma teórico; – Referencial teórico – permite verificar o referencial utilizado pelo autor e a conexão das suas proposições, observando o paradigma assumido.		

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Lima e Miotto (2007, p.42)

Para esta pesquisa, o procedimento das leituras sucessivas associadas ao roteiro para leitura propostos por Lima e Miotto (2007) foram fundamentais, uma vez que o levantamento nas bases de dados resultou em grande número de obras recuperadas, sendo difícil fazer a seleção do material para compor o *corpus analítico* desta tese. O material foi obtido através de uma busca no BDTD, utilizando apenas duas palavras-chave, que foram: Paulo Freire e Ensino Superior, essa busca ocorreu no dia 30/06/2023. Para ilustrar o tamanho da amostra inicial, apresenta-se a tabela 1 abaixo, que sintetiza o resultado da primeira busca na BDTD.

Tabela 1: Distribuição de dissertações e teses tendo como palavra-chave: Paulo Freire e Ensino Superior de 2013 até 2023

Distribuição de dissertações e teses tendo como palavras-chave: Paulo Freire e Ensino Superior de 2013 até 2023

	Banco de dados		
	Ano	BDTD	
		Total	Corrigido ⁷
Resultado direto do Banco de dados: Paulo Freire e Ensino Superior	livre	1000	duplicidade não verificada
Resultado direto do Banco de dados: Paulo Freire e Ensino Superior	2013 - 2023	813	duplicidade não verificada
Palavra-chave presentes nos títulos		Total	Corrigido ⁸
Possuem a Palavra-chave Paulo Freire	2013 - 2022	17	17
Possuem a Palavra-chave Ensino Superior	2013 - 2021	40	38

⁷ Quantidade obtida após verificação se existem artigos duplicados ou se a palavra-chave estava duplicada no título

⁸ Quantidade obtida após verificação se existem artigos duplicados ou se a palavra-chave estava duplicada no título

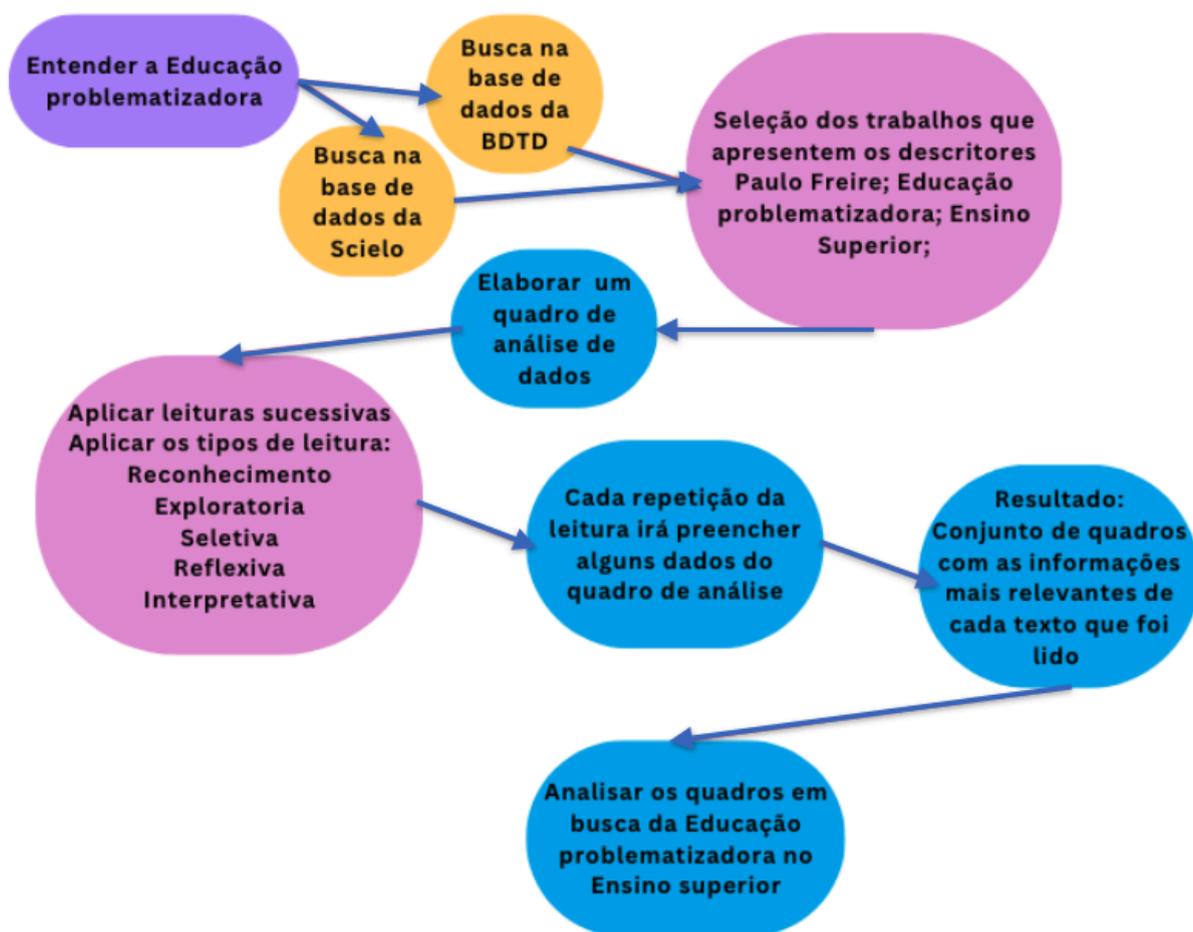
Possuem a Palavra-chave Paulo Freire e Ensino Superior	2013	2	2
Total		59	57

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após realização das chamadas leituras sucessivas do material recuperado, foram realizados os Roteiros de Leitura como um movimento em direção a uma primeira tentativa de organização do material recuperado.

Na imagem abaixo, é possível observar de forma resumida e aproximada a sequência procedimental desta pesquisa.

Imagem 7: Sequência procedimental da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Esta pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento se alia à perspectiva das investigações qualitativas, uma vez que as leituras realizadas no *corpus* de análise buscaram

significados e sentidos atribuídos às práticas educativas na Educação Superior, a fim de desvelar possibilidades de práticas de educação problematizadora.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Sendo assim, esta pesquisa também tem cunho qualitativo.

3.3 CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Em função do grande número de trabalhos recuperados no levantamento bibliográfico, o maior desafio enfrentado no percurso metodológico foi a seleção de textos que iriam compor o *corpus* analítico desta tese, mais propriamente, os textos que seriam analisados em profundidade a fim de responder ao problema de pesquisa.

Na primeira versão deste trabalho, que foi apresentada no exame de qualificação, a partir das contribuições da banca avaliadora, constatamos que a primeira seleção realizada para composição do *corpus* analítico, a partir das leituras sucessivas do material, deixou de fora obras relevantes que abordam as contribuições de Paulo Freire e Educação Superior, por diferentes motivos, tais como: algumas obras utilizam a palavra-chave “Educação Superior” e outras “Ensino Superior”, tempo para disponibilização das obras em repositórios acadêmicos, critérios para indexação de periódicos no portal SciELO, dentre outras.

Assim, para compor o *corpus* de análise desta investigação de doutorado selecionamos dentre o conjunto de teses e dissertações obtidas no levantamento na BDTD no dia 30/06/2023 aquelas que apresentaram, em seus títulos e resumos, maior articulação com o referencial e o legado de Paulo Freire, e também acrescentamos alguns artigos científicos que abordam diretamente a relação entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação Superior, bem como livros em que Paulo Freire reflete sobre a Educação Superior.

A tabela 2, a seguir, indica as obras que foram selecionadas para a composição do corpus de análise e para fundamentação do capítulo 6 desta tese.

Tabela 2 - Textos selecionados para *corpus* analítico

Nº	Título	L ⁹	A ¹⁰	D ¹¹	T ¹²	Ano
1	O compromisso popular da Universidade Paulo Freire (LIVRO) UNIVERSIDADE e compromisso popular.	X				1986
2	Universidade Católica – Reflexões em torno de suas tarefas (LIVRO) Autor: Paulo Freire Política e Educação	X				2018
3	Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química PPG Química/UFG Autora: Vanessa Carneiro Leite Orientador: Márlon Herbert Flora Barbosa Soares				X	2015
4	Acesso e permanência do estudante indígena ao Ensino Superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire PPGE/FURB Autora: Mara Jeanny Ferreira da Silva Orientador: Ernesto Jacob Keim			X		2013
5	A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Sinos/RS: contribuições para uma formação humanizadora PPGE/Unisinos Autora: Diandra dos Santos de Andrade Orientador: Danilo Streck Co-orientadora: Maria Julieta Abba			X		2021
6	Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade PPGE/Unisinos Autora: Fernanda dos Santos Paulo Orientador: Danilo Streck Co-orientador: Carlos Rodrigues Brandão				X	2018
7	Paulo Freire e o Ensino Superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira PPGE/USPr Autora: Viviane Rosa Querubim Orientador: Moacir Gadotti				X	2013

⁹ Livro¹⁰ Artigo¹¹ Dissertação¹² Tese

8	A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração PPGE/UNINOVE Maria Rita Nascimento Pereira Orientador: Antonio Joaquim Severino			X	2014
9	Perspectivas para a construção de uma universidade pública e popular: a experiência do Grupo De Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS) PPGE/UFRGS Autora: Tanise Baptista de Medeiros Orientador: Jaime José Zitkoski			X	2019
10	Paulo Freire e Milton Santos: fundamentos para uma pedagogia do espaço. PPGE/ UFPel Claudete Robalos da Cruz Orientador: Gomercindo Ghiggi			X	2014
11	A percepção do conceito de autonomia de acadêmicos dos cursos de pedagogia de instituições de Ensino Superior do Extremo Sul Catarinense PPGE/UNESC Autora: Gisele da Silva Rezende da Rosa Orientador: Alex Sander da Silva			X	2019
12	Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no Ensino Superior: auto(trans)formações possíveis PPG Políticas Públicas e Gestão Educacional (Mestrado Profissional) Autora: Ivani Soares Orientador: Celso Ilgo Henz			X	2019
13	Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária PPGE/PUCSP Autora: Angélica Ramacciotti Monteiro Orientadora: Ana Maria Saul			X	2019
14	A extensão popular em Educação Ambiental e seus processos educativos Autor: Tiago Zanquêta de Souza Orientadora: Maria Waldenez de Oliveira			X	2017
15	Educação Popular e Ensino Superior em Paulo Freire Autor: Celso Beisiegel Educação e Pesquisa		X		2018
16	O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior Entrevista de Eduardo Santos e Manuel Tavares com Celso Beisiegel Revista Lusófona de Educação		X		2013

17	Contribuições do legado de Paulo Freire para a educação superior reflexões da professora Nita Freire Autoras: Ana Maria Araújo Freire; Daniel Santos Braga; Thainara Cristina de Castro Ariovaldo Revista Docência do Ensino Superior		X			2021
18	A importância de Paulo Freire para a educação humanizadora na educação superior Autores: Marcelo Augusto da Costa; Ruth Pavan Revista Docência do Ensino Superior		X			2021
19	Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea? Autores: Arnaldo Nogaro; Hildegard Susana Jung		X			2021
20	Paulo Freire e Educação Popular: práxis descolonizadoras em tempos neoconservadores Autoras: Fabiana Rodrigues de Sousa; Valéria Oliveira de Vasconcelos Revista Reflexão e Ação		X			2022
Total de produções bibliográficas						

Fonte: elaborada pelo autor (2024)

O tratamento deste *corpus* de análise visou responder ao objetivo principal da pesquisa que consiste em desvelar as contribuições do legado freireano que se dão a ver na produção bibliográfica com vistas à consolidação de práticas educativas problematizadoras na Educação Superior. Os resultados da análise deste material serão apresentados na sexta seção desta pesquisa.

Importante destacar a contribuição dos demais trabalhos que, embora não tenham sido selecionados para o *corpus* de análise que resultou na redação da sexta seção, foram de grande valia para fundamentação teórica desta pesquisa e para embasamento das discussões apresentadas na quarta e na quinta seções desta tese.

Ainda no sentido de detalhamento do percurso metodológico da construção deste estado do conhecimento, consideramos pertinente destacar que outro movimento analítico que nos auxiliou no processo de seleção das obras para o *corpus* desta tese se fundamentou em considerações feitas pelo saudoso Celso Beisiegel durante sua fala no Seminário internacional sobre Educação Superior em Paulo Freire que foi realizado em 2013, na Universidade Nove de Julho. As reflexões proferidas pelo autor neste seminário foram sistematizadas e publicadas em 2018, no formato de artigo no volume 44 da revista Educação e Pesquisa.

À época, pouco mais de uma década atrás, Beisiegel (2018) destacava duas dificuldades para a ampliação de investigações que abordassem a relação entre Paulo Freire e Educação Superior, quais sejam: 1) a disseminação da imagem de Paulo Freire fortemente ligada às práticas de educação de jovens e adultos pouco escolarizados; 2) a escassez de publicações e trabalhos de autoria de Paulo Freire e sobre o autor com foco nessa interface. Esta segunda consideração, evidencia um cenário bem diferente do que encontramos atualmente.

Para além desses desafios, Beisiegel (2018) destaca que a obra de Freire, se fundamenta em perspectivas teóricas abrangentes sobre o ser humano, a sociedade e a educação, fornecendo “um rico acervo de possíveis contribuições também para a teoria e a prática no ensino superior” (Beisiegel, 2018, p. 3). Sendo assim, o pesquisador vislumbra duas vertentes de investigação para a temática da Educação Superior em Paulo Freire.

[...] A primeira delas consiste em rastrear, na obra de Paulo Freire, as reflexões e intervenções práticas dele ligadas à educação superior e toma como foco as experiências dele no ensino universitário em Recife, em Santiago no Chile, em Harvard, em Genebra, em Campinas e em São Paulo. Já a segunda vertente consistiria em investigar as contribuições de Freire, tomando como base o método que o autor empregava para fundamentar as análises e reflexões a propósito da Educação Popular, ou seja, investigar as posições de Paulo Freire sobre o ensino superior como decorrentes de suas concepções mais amplas de ser humano, educação e sociedade. (Sousa; Magdalena, 2023, p. 371-372)

Destarte, a construção do *corpus* de análise desta tese coaduna com essa segunda vertente, uma vez que priorizou a análise de obras que permitissem vislumbrar práticas educativas na Educação Superior pautadas na concepção de educação problematizadora, bem como os desafios para implementar tais práticas. Importante ressaltar que, nesse sentido, priorizamos obras de autoras e autores que assumem politicamente o compromisso em reafirmar o legado de Paulo Freire.

Assim, vencida a etapa da leitura seletiva, essas 20 obras passaram pelas etapas da Leitura crítica e da Leitura interpretativa (Lima; Miotto, 2007), ocasião em que buscamos destacar elementos que, efetivamente, ampliassem a compreensão das (im)possibilidades de uma educação problematizadora na Educação Superior e que culminaram na elaboração dos quatro eixos analíticos apresentados e desenvolvidos na sexta seção desta tese.

Todavia, antes de passar para a sexta seção, em que apresentar-se-ão os resultados e análises tecidas nesta pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, apresentaremos

um breve panorama da Educação Superior no Brasil, bem como o nosso entendimento acerca da educação problematizadora na interface com o legado freireano e a Educação Popular.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, a estruturação do sistema educacional no Brasil ocorreu de forma gradual e enfrentou desafios significativos ao longo do tempo. O desenvolvimento da Educação Primária, que pode ser comparado a atual Educação Fundamental, ocorreu com dificuldades e inicialmente atendia principalmente a população mais privilegiada. Apesar dos esforços para tornar a educação primária mais acessível e democrática, ainda persistem desigualdades. Por outro lado, a Educação secundária, no Brasil, começou a expandir-se durante a década de 1940, mas também estava orientada mais para uma elite educacional. (Martins, 2002)

Em continuidade cabe retomar um pouco da formação e consolidação da Educação no Brasil, destacando a Educação Superior. Os cursos criados pelos jesuítas no Brasil tiveram um papel fundamental na formação intelectual e religiosa durante o período colonial.

[...] Se a universidade é fruto do século XX e os institutos superiores da vinda de D. João VI e sua comitiva, o ensino superior em si foi antecipado pela Companhia de Jesus que, já em 1572, implantara cursos de teologia e filosofia em seu colégio na Bahia. (Paiva, 2003, p. 40)

A Companhia de Jesus, fundada em 1540, chegou ao Brasil em 1549 e se dedicou à evangelização, educação e formação de líderes.

[...] O primeiro grupo de jesuítas chegou à Colônia brasileira em 1549, na mesma época em que desembarcou o Governador-Geral Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro Provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553, permanecendo no cargo entre 1549-1559 e sendo substituído por Luís de Grã (1559-69). O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira. (Neto; Maciel, 2008, p. 175)

Embora não fossem cursos de "ensino superior" no sentido moderno, as escolas jesuíticas, particularmente os colégios e seminários, desempenharam um papel crucial na formação dos jovens da elite colonial.

[...] Inicialmente os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho. Esses

jovens, que após o término de seus estudos no Brasil partem para estudarem na Universidade de Coimbra, vão impulsionar muito mais tarde o espírito nacionalista. Por meio de seu ensino e sua metodologia, os jesuítas exerceram grande influência sobre a embrionária sociedade brasileira, constituída pelos filhos da classe burguesa. (Neto; Maciel, 2008, p. 182)

Os principais cursos oferecidos pelos jesuítas eram voltados para humanidade e teologia, com ênfase em disciplinas como Latim, Retórica, Filosofia e Religião.

[...] Tendo como objetivo sagrado a propagação da fé cristã nos moldes católicos, a educação jesuítica impunha aos alunos a santa obediência e a aceitação incondicional de toda autoridade. A aprendizagem se dava pela recepção, repetição e memorização do conteúdo repassado pelos mestres. Saindo das escolas de primeiras letras, onde aprendiam a ler, escrever e contar, os alunos eram admitidos nos colégios cuja formação os encaminhava para os estudos de humanidades e, depois, filosofia ou teologia. No curso de filosofia ou artes (também chamado de curso de ciências naturais), estudavam disciplinas do tipo: lógica, física, matemática, etc. No curso de teologia, aprofundavam o estudo do latim, do grego, da gramática local (portuguesa e língua indígena, no nosso caso) e os estudos de retórica, filosofia, teologia, bem como algumas disciplinas práticas. O currículo baseava-se no estudo das 7 artes liberais, as quais eram compostas do trivium (gramática, dialética e retórica) e do quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música). Mesmo havendo outros planos de estudos elaborados por demais ordens religiosas, a Ratio Studiorum (Plano de Estudos) jesuítica era um documento que determinava os princípios, os fundamentos e o funcionamento de suas escolas em todo o mundo. O documento, publicado em 1599 com o nome de Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu, tratava-se de um currículo único para todas as missões jesuítas e era composto de studia inferiora e studia superiora e levava o ideal educacional e pedagógico de Loyola. Durante o primeiro, correspondente grosso modo à atual educação básica, estudavam a língua latina, as obras literárias greco-romanas como de Virgílio e Horácio, Platão, Plutarco e Aristóteles. Nos estudos superiores, estudavam filosofia e teologia. (Paiva, 2003, p. 40)

A educação era bastante influenciada pela tradição escolástica medieval, com foco no ensino de textos clássicos, preparação para a vida religiosa e também para funções públicas.

[...] A organização educacional implantada pela Ordem sobreviveu após sua expulsão em 1759. Seu método de estudos foi utilizado por aqueles que assumiram o ensino laico e os professores, na maioria formados nos colégios jesuítas, não tinham outros referenciais pedagógicos. Dessa forma, o caráter educacional desses religiosos, sua organização e seus princípios pedagógicos permaneceram vivos ao longo da história educacional brasileira e ainda hoje influenciam a ação de muitos educadores. Tendo em vista que sua base teórico-metodológica estava assentada na filosofia escolástica, o ensino realizado na terra brasilis reforçou a visão de que o homem deveria ocupar o lugar que lhe fora destinado por Deus e pela natureza num universo rigidamente hierarquizado cuja ordem deveria ser estabelecida pela Igreja.

Portanto, contribuiu sistematicamente para o domínio político e cultural lusitano na América e influenciou substancialmente a formação da educação e da cultura do povo brasileiro. (Paiva, 2003, p. 36)

Um dos exemplos mais notáveis de instituições educacionais jesuíticas foi o Colégio de São Paulo (fundado em 1554, que mais tarde daria origem à atual Universidade de São Paulo).

[...] O padre Manuel da Nóbrega, conhecido como o grande defensor dos índios⁵, em suas décadas à frente dos jesuítas no Brasil, teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios. Coube a ele colaborar ativamente na fundação da aldeia de Piratininga (1553), que tornar-se posteriormente a cidade de São Paulo, no Colégio de São Paulo (1554) e na cidade do Rio de Janeiro (1565). Entretanto, a maior contribuição ocorreu na área educacional, sendo sua contribuição ainda maior, pois sob seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). (Neto; Maciel, 2008, p. 177)

A atuação dos jesuítas foi interrompida em 1759, quando foram expulsos de Portugal e suas colônias, incluindo o Brasil, pelo Marquês de Pombal. O ano é 1808 a família real portuguesa acabara de chegar ao Brasil e, neste mesmo ano, foram criadas distintas Instituições de Educação Superior (voltadas para áreas diferentes das propostas pelos jesuítas). Segundo Martins:

[...] foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. (Martins, 2002, p. 4)

Apesar dessa aparente euforia inicial, essa Educação Superior (voltada para áreas diferentes das propostas pelos jesuítas), foi se desenvolvendo lentamente, pois o principal objetivo destas instituições tinha como foco a formação técnica e não acadêmica. Mesmo com a independência do Brasil, a Educação Superior não apresentou grandes avanços, talvez uma possível falta de interesse da elite do período, uma vez que a juventude da elite era enviada para cursar a Educação Superior na Europa. Segundo Teixeira (1989, p. 53): "Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovado."

Este desenvolvimento lento e desinteressado manteve-se durante quase todo o século XIX, segundo Martins (2002, p. 4): "Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de Educação Superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes."

O que faz mudar um pouco esse cenário é a entrada da iniciativa privada que passa a criar seus próprios estabelecimentos de Educação Superior, fato permitido após a aprovação da Constituição da República (1891), nos 35 anos seguintes ocorreu um avanço considerável das instituições de Educação Superior, segundo Martins (2002, p. 4): " de 24 escolas isoladas a 133,86 das quais criadas na década de 1920."

Com o aumento do número de instituições de Educação Superior, o debate sobre o controle dessas instituições pelo estado ou pelo setor privado foi deixado para trás e começou-se a discutir sobre a função das universidades, sendo assim o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu (em 1931) uma reforma educacional, a Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país), autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade.

Tal reforma é um ponto marcante para a Educação Superior brasileira, o Brasil já tinha instituições de Educação Superior, porém a reforma vem com o propósito de estabelecer toda a regulamentação cabível a universidade, também esclarecer a função que além da educação também se preocupa com a pesquisa científica.

Nessa reforma ocorre a criação do estatuto das universidades brasileiras, que propõe que no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, iria-se criar a universidade do Brasil como modelo e padrão para as outras instituições do mesmo gênero criadas em outras regiões do país.

Após a reforma, a primeira instituição criada não foi federal e sim a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, foi criada pelo estado de São Paulo com expectativa que pudesse recuperar o poder que o estado estava perdendo por causa da centralização promovida por Vargas, ao propor a Universidade do Brasil como modelo. A década de 30 é um período representativo da estruturação da Educação Superior brasileiro.

Como o governo pretendia a construção de um ideário sobre a família brasileira, e neste ideal estava a inclusão do cristianismo, o governo permite que a igreja introduza a educação religiosa no ciclo básico de educação e permite a criação de universidades católicas. De acordo com Martins (2002, p.5):

[...] Em 1933, ano em que se passou a contar com as primeiras estatísticas sobre educação, o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do Ensino Superior, proporções que não se

modificaram de maneira substantiva até a década de 1960 porque a expansão do ensino privado foi contrabalançada pela criação das universidades estaduais e pela federalização com anexação de instituições privadas.

Em 1937, foi estabelecida a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, com a intenção de servir como um paradigma para as futuras instituições de Educação Superior no país. Apesar da sua função exemplar, a realidade era diferente até o final do Estado Novo, em 1945. Naquela época, o Brasil contava apenas com cinco universidades, em contraste com mais de 293 faculdades. Mesmo que a legislação tenha proposto a Universidade do Brasil como um modelo, o cenário era caracterizado pela presença de diversas instituições isoladas, cada uma focando em diferentes áreas do conhecimento. (Martins, 2002)

Passar pela educação secundária era continuar para ingressar na Educação Superior, na medida que aumentava o número de crianças e jovens que concluíram a educação secundária proporcionalmente aumentava a demanda para dar continuidade aos estudos.

Na década de 1950, movimentos estudantis clamavam por uma revisão da reforma para uma defesa da educação pública, do modelo de universidade contrário ao que era realizado pelo setor privado. Existiam muitas críticas, porém as principais estavam relacionadas ao caráter elitista das universidades e aos poderes antidemocráticos dos catedráticos¹³.

No início da década de 60 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que apesar das críticas apontadas pelos movimentos estudantis manteve a flexibilidade do modelo de Educação Superior, ou seja, uma vitória dos defensores da iniciativa privada. Com o regime militar iniciado em 1964, o setor privado expandiu ainda mais. Segundo Martins (2002, p.5), o regime militar:

[...] desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do Ensino Superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970.

Observa-se, assim, que não é uma novidade o mote de “combater” a subversão nas universidades e de “expurgar” as pessoas consideradas subversivas, como ocorreu com o próprio Paulo Freire. E que, nas entrelinhas desse discurso, há um interesse político de adesão de interesses econômicos nos processos de formação e de fomento ao setor privado.

¹³ Professor titular de escolas secundárias e superiores, geralmente admitido mediante concurso e que no período correspondente possuíam o poder de demitir profissionais do mesmo setor.

[...] As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (Freire, 2015b, p. 105)

O discurso de "escolas sem partido" defendido pelos opositores de Paulo Freire, defendendo a educação sem política, é pura política, é a defesa do neoliberalismo. Essa abordagem onde o conhecimento transmitido de forma unilateral do/a professor/a para o/a aluno/a, como se este/a último/a fosse um recipiente vazio a ser preenchido, serve para manter a opressão, perpetuando as estruturas de poder existentes ao não encorajar o pensamento crítico e a conscientização dos estudantes sobre sua realidade social.

A educação é intrinsecamente política. A educação não é um ato neutro, mas sim um processo carregado de valores, ideologias e intenções que refletem e influenciam as relações na sociedade da qual faz parte. A educação problematizadora envolve um diálogo genuíno entre educadores/as e educandos/as, ambos são co-criadores/as do conhecimento, questionando e refletindo sobre sua própria realidade. A educação, nesse sentido, é um processo de conscientização, em que os sujeitos podem desenvolver uma percepção crítica das condições sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas.

[...] não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político. No pensamento freireano não há lugar para a falsa neutralidade política do educador. Em escritos anteriores, Freire insiste que o ato de conhecer se realiza no plano social, o verdadeiro ato de conhecer é sempre um ato de engajamento. A educação libertadora não apenas supõe coparticipação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por Sujeitos iguais entre si numa relação também de igualdade. A prática educativa deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana. Em outras palavras, deve ser vivida em sua dimensão política. A mais candente defesa da dimensão política da educação é feita por Freire em sua obra maior, a Pedagogia do oprimido. A educação é definida como sendo um encontro entre homens [e mulheres], mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo. (Lima, 2018, p. 8)

A conscientização é um ato profundamente político porque permite que os sujeitos percebam as injustiças e opressões que sofrem, desenvolvam uma compreensão crítica das causas dessas injustiças e se engajem na luta por mudanças na realidade percebida. A educação, portanto, pode se configurar como uma ferramenta de emancipação e transformação social. Ao buscar problematizar a realidade possibilitando que os sujeitos

compreendam e questionem as estruturas de poder, nesse sentido, a educação fomenta a ação política e a luta pela justiça social.

O ato de ensinar é político, pois envolve escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Essas escolhas refletem valores e ideologias, e podem servir tanto para manter o *status quo* quanto para desafiar e transformar a sociedade. Freire (2015b, 2018) insiste que os/as educadores/as devem estar cientes de seu papel político e ético, comprometendo-se com a luta contra a opressão e a favor da liberdade e da justiça.

No final da década de 1960 e início de 1970, a população brasileira era de aproximadamente 70 milhões. Destes 70 milhões de brasileiros/as, parte deles/as, por volta de 230.000 eram universitários, 60% estavam na educação privada e 40% na educação pública. Também de acordo com Martins (2002, p. 5): “Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas)”.

Porém a demanda de vagas era ainda maior e a educação pública não conseguia suprir esta necessidade, assim a iniciativa privada amplia o seu número de vagas e inevitavelmente passa por uma significativa expansão. Continuando com Martins (2002, p. 5):

[...] Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no Ensino Superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada.

[...] Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%. (2002, p. 5)

Instituições de Educação Superior que aliassem a educação à pesquisa ampliaram os custos para o setor público, fato que dificultou a expansão do setor público, porém permitiu que o setor privado atendesse essa demanda e gerou demanda adicional na pós-graduação. Por isso, na década de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente.

A expansão e geração de demanda intensa não permanece por mais de uma década, pois a partir de 1980, percebe-se uma diminuição de demanda para a Educação Superior causada por diferentes motivos, segundo Martins,

[...] redução gradual em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial. Na década de 1990 a

relação de egressos do segundo grau e vagas oferecidas no Ensino Superior é de 1/1 no Sul e Sudeste, 1/1,3 no Centro-Oeste, e de 1/2,5 no Norte e Nordeste. (2002, p. 6)

Na década de 1990 a redução de vagas preenchidas continuou a ocorrer, e segundo Martins,

[...] Enquanto em 1980 cerca de 11% das vagas oferecidas nos cursos superiores não foram preenchidas, em 1990 a proporção passou para 19%. Entre 1985 e 1993 o número de vagas oferecidas no Ensino Superior manteve-se relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado. (2002, p. 6)

O setor privado buscou a estabilização destas vagas ampliando o atendimento a todos os grupos sociais, fato muitas vezes interpretado como um processo de democratização da educação, porém que pode também ser percebido como comercialização da educação. Segundo Martins,

[...] Num dos estudos da década de 1990, observou-se que no Ensino Superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas. Tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada. (2002, p. 6)

Tal fato evidencia que as camadas sociais com menos recursos financeiros não acessam a Educação Superior não por falta de vagas, mas sim por "problemas sociais e deficiências da Educação Fundamental." (Martins, 2002, p.6)

A respeito desses problemas, existem algumas políticas públicas que procuram ampliar as vagas na Educação Fundamental através do oferecimento de auxílios econômicos que parecem apropriados, porém não suficientes unicamente. Políticas sociais como o Bolsa Família favorecem que crianças populares permaneçam na escola, em vez de evadirem a fim de angariar recursos para subsistência familiar. No entanto, há outros elementos que precisam ser atendidos no intuito de garantir a continuidade de estudos dessas crianças populares. Também existem estratégias públicas educacionais como a progressão continuada - restrição à reprovação na Educação Fundamental, que se bem compreendida por educadores e educadoras, no objetivo de promover a recuperação das dificuldades apresentadas por educandos/as durante o processo de aprendizagem, também representa uma forma de melhorar a qualidade da educação ofertada na Educação Básica a fim de garantir a continuidade dos estudos na Educação Superior. Todavia, o modo como tais políticas são

implementadas, de cima para baixo, sem uma avaliação criteriosa e contínua, acaba por esvaziá-las de sentido.

Esses eventos históricos destacam os desafios que o Brasil enfrentou na busca por uma educação mais inclusiva e igualitária ao longo dos anos, com avanços graduais na democratização do acesso à educação, mas ainda com um caminho a percorrer para alcançar a plena igualdade educacional.

Concomitantemente com esses momentos da escolarização do ciclo básico, também se dava a consolidação da Educação Superior, e por medidas de democratização (Prouni, cotas, etc) deste nível educacional amplia-se o acesso às instituições de Educação Superior no Brasil.

No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil e durante seus dois mandatos consecutivos (2003-2011), houve uma expansão notável do acesso à Educação Superior. Programas como o ProUni e o FIES permitiram que estudantes de baixa renda, muitos dos quais seriam os primeiros em suas famílias a frequentar a universidade, tivessem a oportunidade de ingressar no ensino superior. A política de cotas também desempenhou um papel crucial na promoção da inclusão social e na diversificação do perfil dos estudantes universitários.

Os programas Prouni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), juntamente com a Lei de Cotas, têm colaborado para a democratização da Educação Superior no Brasil nas últimas décadas.

[...] uma das estratégias para garantir a ampliação do acesso no Ensino Superior, nas últimas duas décadas (1990 e 2000), foi a criação de programas de acesso dos governos, em especial do Governo Federal. (Querubim, 2013, p. 91)

Esses programas (Prouni e FIES) representam esforços do governo brasileiro para expandir o acesso à educação e para reduzir as desigualdades no sistema de Educação Superior. Todavia, não deixam de ser alvo de críticas, pois de certa forma favorecem a transferência de verba pública para o setor privado, em vez de fomentar a expansão da oferta de vagas na Educação Superior em instituições públicas.

O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) foi criado em 1999, mas passou por várias reformas ao longo dos anos. Ele oferece financiamento estudantil a juros baixos para alunos que desejam cursar a Educação Superior em instituições privadas. O Fies ampliou o acesso à Educação Superior ao permitir que estudantes financiem seus estudos com condições

financeiras mais favoráveis, facilitando o pagamento após a formatura. (Querubim, 2013) E o acesso à Educação superior pública?

[...] Na história da educação brasileira, a trajetória escolar de grande parte dos jovens encerrava-se na conclusão do ensino médio. As dificuldades econômicas, sociais, culturais e o sistema público de ensino sem qualidade não permitia a esses jovens ou adultos estabelecerem como meta o ingresso no Ensino Superior, sobretudo nas universidades públicas. (Querubim, 2013, p. 91).

O Prouni (Programa Universidade para Todos) foi criado em 2004, o Prouni oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de Educação Superior privadas para estudantes de baixa renda. Esse programa ampliou as oportunidades de acesso à educação superior, especialmente para jovens que não teriam condições financeiras de pagar por uma faculdade privada. Isso contribuiu significativamente para a inclusão de grupos socioeconômicos menos privilegiados na Educação Superior (Querubim, 2013).

Os estudantes e as estudantes precisam ter cursado o ensino médio em escola pública ou recebido bolsa integral em escolas particulares para se enquadrarem neste programa. Educadores de escolas públicas da Educação básica que não possuam a Educação Superior também se enquadram neste programa (Querubim, 2013).

Entendemos que, de certo modo, esse Programa favorece a democratização da Educação Superior, pois muitos estudantes populares conseguiram acessar vagas nas universidades por meio dele. No entanto, ainda não rompe com a dualidade educacional, uma vez que as vagas nas universidades públicas permanecem sendo ocupadas por estudantes oriundos de classes sociais mais abastadas e que tiveram oportunidade de cursar a Educação Básica em escolas (muitas delas particulares) que lhes propiciaram um melhor rendimento acadêmico. Ou seja, permanece uma dualidade educacional perpetuando a oferta de formações distintas, uma para os sujeitos das classes populares e outra para os pertencentes às elites econômicas.

Assim, a ampliação do acesso e democratização da Educação ainda é muito questionável quando se trata das classes populares.

[...] apesar dos programas do Fies e do Prouni, permanecem as dificuldades de acesso ao Ensino Superior nas regiões mais pobres do país, visto que ambos estimulam o acesso pela relação com as IES privadas e estas se concentram majoritariamente na Região Sudeste. (Querubim, 2013, p. 93)

Uma reflexão muito importante de ser levantada está no fato de que, enquanto o acesso é um passo fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, garantir que os/as estudantes tenham os recursos necessários para concluir com sucesso seus cursos é igualmente importante. Por isso a assistência estudantil é um direito relevante a fim de garantir a permanência desses/as estudantes, o que inclui não apenas a cobertura das mensalidades, mas também o suporte para despesas com materiais, transporte, moradia e alimentação, entre outros aspectos que afetam a vida acadêmica dos estudantes (Catani; Gilioli, 2005).

Portanto, é evidente a necessidade de uma abordagem mais abrangente e holística para as políticas de educação superior, que leve em consideração não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos/as estudantes ao longo de suas jornadas acadêmicas. Isso é essencial para garantir que o acesso à Educação Superior não seja apenas uma porta de entrada, mas uma oportunidade real de transformação educacional e social para todos os estudantes (Catani; Gilioli, 2005).

A Lei de Cotas, implementada em 2012, estabelece que parte das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de Educação técnica de nível médio deve ser reservada para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e para candidatos/as negros/as, pardos/as e indígenas. Essa política tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades e reduzir as disparidades sociais e raciais no acesso à Educação Superior.

Querubim (2013) destaca que é importante ressaltar que as políticas de inclusão social para promoção do acesso de estudantes provenientes de escolas públicas às universidades públicas foram por muito tempo insuficientes e pouco significativas. A mudança gradual nesse cenário tem sido impulsionada, em grande parte, pelas pressões exercidas por movimentos sociais comprometidos com a equidade e a justiça social. Esses movimentos têm desempenhado um papel crucial ao sensibilizar a sociedade e os órgãos responsáveis para a necessidade de garantir que o acesso à Educação Superior pública seja mais inclusivo e acessível.

Esse processo demonstra como a mobilização da sociedade civil pode ter um impacto significativo na formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas, levando a mudanças progressivas.

[...] essas ações ainda não são eficientes para atender a demanda formativa das camadas populares brasileiras historicamente impedidas de entrarem no

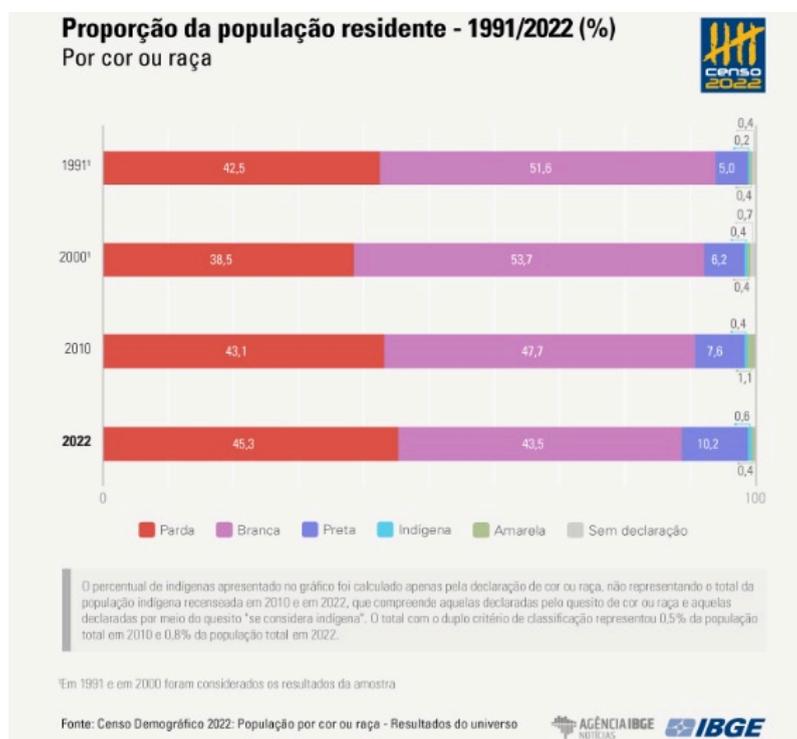
Ensino Superior. É nesse sentido que (esses programas) ainda que criticados, provocam uma mudança no cenário do Ensino Superior. (Querubim, 2013, p. 95)

Essas políticas têm o potencial de melhorar a diversidade e a representatividade nas instituições de Educação Superior, enriquecendo o ambiente acadêmico e promovendo uma sociedade mais igualitária e, quiçá, abrir caminho para a construção de uma universidade popular.

Todas estas ações governamentais em prol da Educação Superior compõem o rol de políticas de ação afirmativa, ou seja, são estratégias adotadas para corrigir desigualdades históricas e sociais que afetam grupos minoritários ou marginalizados (geralmente populares, negros, pardos e afro-descendentes, indígenas, pessoas com deficiência, sujeitos sexuais dissidentes, etc). No Brasil, utilizar este termo - grupos minoritários - não condiz com a realidade, já que mais da metade da população brasileira se autodeclara como não-branca, isso significa que essas políticas de ação afirmativas afetam uma parcela majoritária da população brasileira, o que por si só evidencia a sua relevância social.

Observe os dados abaixo.

Imagem 8: Proporção da população brasileira por cor ou raça/etnia



Fonte: IBGE (2022)

Os dados expostos na imagem 8 evidenciam um grupo majoritário que sofreu com as diferenças históricas e sociais. Essas políticas reconhecem que a igualdade formal, em que todos/as são tratados/as da mesma forma, não é suficiente para garantir a justiça social. Portanto, é necessário criar mecanismos específicos que ofereçam oportunidades adicionais para aqueles/as que, historicamente, enfrentaram discriminação, racismo e exclusão.

Freire (2015b), ainda que indiretamente, também tangencia questões que corroboram as ações afirmativas, ao considerar que o oprimido, marginalizado, deve recuperar a sua humanidade, participando do processo de sua libertação, não recebendo o que lhe pertence por doação, mas reconhecendo os seus direitos e o seu pertencimento.

[...] Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2015b, p.60)

A ação afirmativa pode se manifestar de várias maneiras, dependendo do contexto e dos objetivos. No campo da educação, por exemplo, ela pode incluir a reserva de vagas em universidades públicas para estudantes de grupos sub-representados (população negra, indígenas, pessoas de baixa renda, pessoas com deficiência, etc). Essas medidas buscam garantir que esses grupos tenham acesso a uma educação de qualidade, que é fundamental para a formação integral do ser humano. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a necessidade de garantir o suporte aos estudantes para que concluam seus cursos. Mesmo assim, essas iniciativas representam passos significativos na direção de uma Educação Superior mais inclusiva e acessível no Brasil.

Além dos Programas mencionados e da política de cotas, a criação e a expansão de novas universidades e institutos federais verificadas, sobretudo, nas primeiras gestões do Governo Lula, também podem ser compreendidas como ações voltadas a democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente nas regiões mais periféricas e menos atendidas do país. A reestruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contribuiu significativamente para integrar a formação técnica e tecnológica com a Educação Superior, oferecendo alternativas viáveis para a formação profissional de qualidade.

Apesar desses avanços, a trajetória da Educação Superior brasileira, desde 2003, também enfrentou críticas e desafios consideráveis. Um dos problemas recorrentes foi a

qualidade do ensino. A rápida expansão do acesso não foi acompanhada por investimentos proporcionais na infraestrutura e na formação de professores/as, resultando em desigualdades significativas na qualidade da educação oferecida.

Após os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo seguinte da, então, presidenta Dilma Rousseff, passou por muita instabilidade política e econômica, fato que resultou em um golpe político que retirou a presidenta do poder. Observa-se, assim, que apesar das inúmeras políticas de expansão voltadas ao acesso e a permanência na Educação Superior promovidas pelos governos petistas, houve:

[...] o prosseguimento do movimento de financeirização na educação. Além disso, apesar de termos observado ações fundamentais para a ampliação do acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora, é preciso reiterar que ele não foi capaz de promover uma ruptura com o padrão dependente de desenvolvimento e que suas ações estiveram em consenso com as necessidades de “modernização” voltadas à dinâmica internacional do capital (Souza; Rocha, 2023, p. 14)

Após o golpe e as novas eleições em 2019, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil e protagonizou um descaso e ataque a progressão da Educação Superior, suas decisões como o descaso com a ciência, os ataques à autonomia universitária por meio da desconsideração da lista tríplice para escolha dos/as dirigentes das universidades federais, bem como por meio dos cortes de verbas afetaram ainda mais a capacidade das instituições públicas federais de oferecer uma educação de qualidade e de realizar pesquisas de ponta. A pandemia de COVID-19 expôs e amplificou essas vulnerabilidades, destacando a necessidade urgente de investimentos robustos e sustentados na Educação Superior e as mudanças nas políticas educacionais introduziram incertezas e instabilidades.

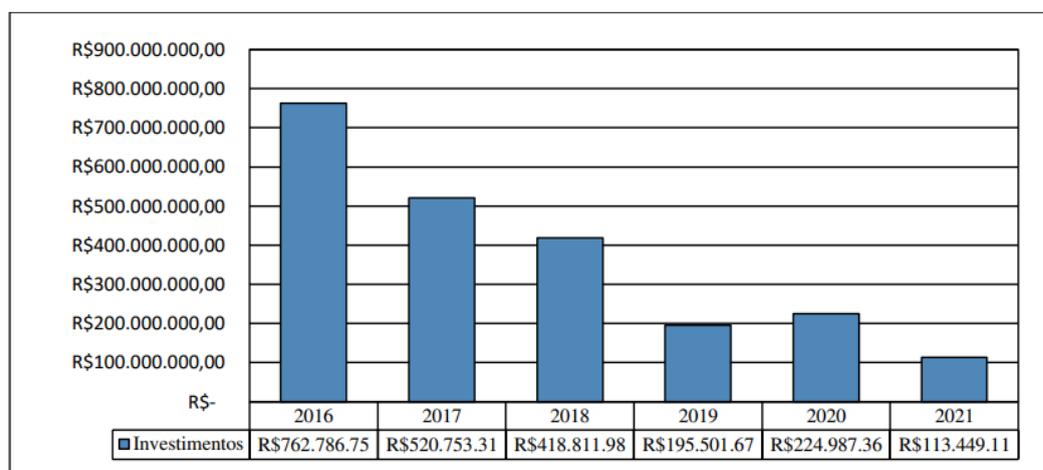
O baixo financiamento na Educação Superior, potencializado com o golpe de 2016, tem gerado um fenômeno que vem sendo nomeado na literatura científica como um projeto de desfinanciamento da Educação Superior e da Pesquisa.

Nesse sentido, Souza e Rocha (2023, p.18) destacam:

[...] o valor destinado para investimentos no ensino superior no ano de 2021 foi de R\$ 113 milhões, o que corresponde a 9.5% do montante repassado para a mesma função no ano de 2011. Ou seja, em 10 anos o investimento para o ensino superior público brasileiro sofreu uma redução de 90.5%. Já quando comparado com o ano de 2016, o repasse realizado em 2021 foi 85% menor.

O gráfico 1 abaixo evidencia esse desfinanciamento.

Gráfico 1 - Investimentos para subfunção Ensino Superior (em Milhões)



Fonte: (Souza; Rocha, 2023, p.18)

Universidades e faculdades que não recebem financiamento adequado enfrentam dificuldades para contratar e manter em seu quadro docente professores/as qualificados/as, o que afeta diretamente a qualidade da educação ofertada. Professores/as mal remunerados/as e sobrecarregados/as não têm condições de se dedicar plenamente à pesquisa, atualização profissional e inovação pedagógica, elementos essenciais para uma Educação Superior de qualidade. Além disso, a falta de recursos para infraestrutura, como laboratórios, bibliotecas e equipamentos tecnológicos, limita a capacidade dos/as estudantes de realizarem pesquisas e desenvolverem habilidades práticas.

É uma relação bastante pertinente, infraestrutura e qualidade de ensino, porém como temos destacado nesta tese a infraestrutura é um dos elementos que contribuem para uma educação superior problematizadora. pois segundo Freire:

[...] não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo” também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas. Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula esta

invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. (2000, p.34)

Universidades bem financiadas são capazes de conduzir pesquisas de ponta que podem levar a descobertas científicas, tecnológicas e sociais transformadoras. Universidades frequentemente desempenham um papel vital em suas regiões, oferecendo serviços comunitários, promovendo o desenvolvimento cultural e atuando como centros de debate e reflexão sobre questões sociais. Quando essas instituições têm um orçamento aquém de suas demandas e passam a ser alvo de críticas infundadas sobre sua prática educacional, como veiculado frequentemente nos discursos ultraconservadores, essas instituições têm sua capacidade de cumprir essas funções reduzida, privando as comunidades locais de importantes conhecimentos.

O retorno de Lula à presidência do Brasil em 2023, trouxe esperanças de retomada e revitalização da produção científica e da educação no país; mas também a necessidade de enfrentar os problemas acumulados e de implementar reformas profundas para garantir a sustentabilidade e a qualidade da Educação Superior no Brasil. Apesar da promulgação, em julho de 2024, da Política Nacional de Assistência Estudantil que prevê uma série de ações para favorecer a permanência de estudantes nas universidades, dentre elas a Bolsa Permanência, que poderá ser concedida a estudantes da Educação Superior que não recebam bolsa de estudos de órgãos governamentais; o que se verifica até o final de 2024, é um orçamento aquém da demanda tanto na Educação Superior, como nas demais etapas da Educação Básica. Sendo assim, conclui-se que muito ainda precisa ser feito para sanar o processo de desfinanciamento da Educação Superior.

Aliado ao processo de desfinanciamento encontra-se a refuncionalização da Educação Superior, pois se antes as universidades eram apreendidas como espaço de formação que proporcionaria as ferramentas necessárias para que os sujeitos pudessem exercer a participação social de maneira crítica no processo democrático, promovendo valores de cidadania, ética e responsabilidade social. A negligência no financiamento dessas instituições compromete o desenvolvimento dessas capacidades, levando a um enfraquecimento das instituições democráticas e a um aumento das desigualdades sociais. Por conseguinte, potencializa-se o discurso do empreendedorismo dentro das instituições de Educação Superior que naturalizam a perspectiva da formação estritamente voltada para atuação no mercado de trabalho, aderindo à lógica neoliberal e reproduzindo o modo de produção do capital. Esse processo vem sendo denominado como refuncionalização da Educação Superior.

É possível reconhecer esta situação atual da Educação Superior brasileira como uma marca do neoliberalismo, que propõe uma educação universitária mercantilizada, diálogo já iniciado na introdução desta tese, o sistema de ranqueamento das universidades transforma a educação em uma indústria de produções acadêmicas, em vez de um direito fundamental e um bem público. Isso pode desviar a atenção das missões centrais das universidades de promover processos de aprender-e-ensinar, a interação social, a equidade e o desenvolvimento crítico dos/as estudantes.

A lógica neoliberal e da competitividade também pode ser depreendida no sistema de avaliação e ranqueamento na Educação Superior, o qual tem sido objeto de críticas por várias razões. Embora esses sistemas de ranqueamento, como o *Times Higher Education*, já citado nesta tese, sejam amplamente utilizados para comparar a qualidade das instituições de educação superior, eles apresentam várias limitações e problemas que merecem ser discutidos.

Uma das principais críticas é que esses sistemas frequentemente se concentram em métricas quantitativas que podem não refletir a qualidade real da educação oferecida. Por exemplo, muitos ranques dão peso significativo à pesquisa acadêmica e ao número de publicações, mas essa ênfase pode levar a uma cultura de "publicar ou perecer", onde a quantidade de pesquisas é valorizada mais do que a qualidade. Além disso, essas métricas muitas vezes ignoram o impacto social e comunitário da pesquisa, focando apenas em aspectos que podem ser facilmente medidos e comparados, com foco em produtos e patentes. Como afirmam Rothen, Santana e Borges (2018, p.1444):

[...] A utilização dos dados estatísticos advindos das avaliações externas não é neutra. A apresentação dos dados estatísticos induz a criação de uma realidade. Muitas vezes, um processo de avaliação tem início sem a definição de qual realidade que deseja construir, em outras palavras, para quê? e para quem?. Sem esta base corremos o risco de construir sistemas de avaliação que não estejam contribuindo para a qualidade da formação, mas sim para a precarização do trabalho docente e para a desvalorização do ensino.

Outro problema, é que os critérios de avaliação, muitas vezes, são enviesados a favor das grandes universidades de pesquisa, que têm mais recursos para investir em infraestruturas e projetos de grande escala. Isso pode desvalorizar instituições menores, que podem oferecer uma excelente educação e ter um impacto significativo em suas comunidades, mas que não têm os mesmos recursos para competir em termos de produção acadêmica e infraestrutura.

Além disso, os ranques tendem a favorecer instituições de países desenvolvidos, onde há maior financiamento e apoio governamental para a educação superior. Isso pode perpetuar desigualdades globais na educação, marginalizando universidades de países em desenvolvimento, que podem estar fazendo um trabalho incrível em contextos muito mais desafiadores.

Os métodos de coleta de dados e de avaliação usados pelos sistemas de ranqueamento também são questionáveis. Muitas vezes, esses sistemas dependem de dados autorrelatados pelas próprias universidades, que podem não ser verificados de forma independente. Outra crítica significativa, é que os sistemas de ranqueamento podem induzir universidades a priorizar a melhoria de suas posições no ranqueamento em vez de focar nas necessidades e interesses de seus alunos. Isso pode levar a um foco excessivo em atividades e estratégias que melhoram a classificação, mas que não, necessariamente, beneficiam a qualidade da educação ou a experiência dos/as estudantes. Por exemplo, investir pesadamente em infraestrutura de pesquisa em detrimento de melhorar as condições de ensino e suporte aos estudantes. De acordo com, Rothen, Santana e Borges:

[...] No documento, o discurso é estruturado do seguinte modo: propõe-se que cada Departamento da Universidade utilize uma gama de indicadores que irão compor um índice final de desempenho. É apresentada uma lista de indicadores quantitativos obrigatórios e optativos e a eles ainda podem ser inseridos outros indicadores eletivos por cada um dos Departamentos. Para consolidação do índice, cada Departamento define o peso que será dado a cada um dos indicadores dentro dos limites estabelecidos. Ao final do processo, cada Departamento terá uma gama de indicadores que permitirá aferir a sua produtividade.

Apesar da proposta não prever a criação de um índice, ela fornece elementos para um ranqueamento e, conseqüentemente, uma competitividade. A armadilha consiste no fato de os princípios enunciados apontarem para uma liberdade de os Departamentos escolherem os indicadores de controle, o que não deixa de ferir a sua autonomia. Em outras palavras, a armadilha discursiva consiste em subordinar os princípios de autonomia, transformação, equidade, transparência e comparação aos princípios de produtividade e de competitividade por meio da livre escolha dos indicadores. (2018, p.1433)

Além disso, a homogeneização dos critérios de avaliação pode levar à perda de diversidade na Educação Superior. Universidades podem sentir a pressão para se conformar aos modelos de sucesso estabelecidos pelos ranques, o que pode levar à diminuição da inovação pedagógica e à uniformização dos currículos.

Aqui existe outro ponto que é necessário atenção, neste contexto de uniformização dos currículos, a curricularização da extensão universitária tem ocorrido com cada vez mais

amplitude. Porém, as práticas extensionistas no contexto da curricularização, por vezes, têm sido convertidas em atividades de ensino.

Em sua obra intitulada “Extensão ou Comunicação?”, Freire (2013) já denunciava que a palavra extensão tem um viés bancário e que parte do pressuposto de que a universidade estende seus conhecimentos aos grupos que nada sabem.

Por outro lado, Freire colabora com a compreensão de uma prática de extensão que é entendida como comunicação, ou seja, como uma relação de aprendizagem recíproca entre universidade e grupos populares. Esse modo dialógico e problematizador de compreender as práticas extensionistas vêm sendo denominadas por pesquisadores/as do campo da Educação Popular como Extensão Popular.

[...] O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando [e a educanda] deve incorporar (Freire, 2013, p.69).

Nessa perspectiva problematizadora e popular, a extensão faz parte de uma política educacional que visa aproximar a universidade da comunidade e proporcionar uma formação crítica e participativa aos estudantes. Por outro lado, quando a extensão universitária se torna apenas mais um elemento obrigatório da curricularização, há um risco de que a extensão perca o seu potencial transformador, tornando-se uma atividade mais centrada na universidade do que na verdadeira parceria com a comunidade. Isso pode limitar a capacidade da extensão de promover mudanças sociais significativas e de enriquecer a formação dos/as estudantes com experiências genuinamente transformadoras.

Ao incluir atividades de extensão como componentes obrigatórios, há um risco de que o já sobrecarregado currículo dos cursos de graduação se torne ainda mais denso. Isso pode resultar em uma carga de trabalho excessiva para os/as estudantes, que podem ter dificuldade em conciliar suas atividades acadêmicas tradicionais com os novos requisitos de extensão. Essa sobrecarga pode levar ao estresse e à redução do tempo disponível para estudo, reflexão e descanso, impactando negativamente a saúde mental e o desempenho acadêmico.

Quando as atividades de extensão são voluntárias, geralmente atraem estudantes que têm um interesse genuíno e um compromisso com o engajamento comunitário. Tornar essas atividades obrigatórias pode levar a uma participação desmotivada, em que os/as estudantes se envolvem apenas para cumprir créditos do curso, sem realmente se engajar ou se

beneficiar plenamente da experiência. Isso pode comprometer o impacto das atividades de extensão, tanto para os/as estudantes quanto para as comunidades envolvidas.

Estudantes de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos podem enfrentar dificuldades adicionais para participar plenamente das atividades de extensão, como a necessidade de trabalhar para sustentar a família ou a falta de transporte para acessar locais de extensão. Sem medidas de apoio adequadas, essa política pode acabar excluindo ou penalizando esses/as estudantes, em vez de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A integração das atividades de extensão ao currículo requer uma infraestrutura adequada, tanto em termos de recursos materiais quanto humanos. Universidades que já enfrentam desafios financeiros e logísticos podem ter dificuldades em oferecer suporte adequado para essas atividades. Sem a infraestrutura necessária, a qualidade das experiências de extensão pode ser comprometida e a iniciativa pode se tornar apenas uma formalidade burocrática.

Quando a extensão é curricularizada, há um risco de que as atividades sejam desenhadas mais para atender às necessidades curriculares do que às necessidades reais das comunidades. Isso pode levar a uma abordagem superficial e descontextualizada, em que as atividades de extensão não conseguem promover uma verdadeira problematização da realidade da comunidade envolvida, reiterando práticas de extensão meramente bancárias, na qual estudantes se colocam em posição hierárquica de levar conhecimentos aos grupos populares, apreendidos como destituídos de conhecimentos e saberes.

Nesse contexto de integração das atividades de extensão ao currículo, temos observado e acompanhado a implementação e ampliação da carga horária remota nos currículos de cursos de graduação presenciais, sendo que a extensão universitária vem sendo uma das áreas que está sendo ofertada em diversas instituições como carga horária mediada por metodologia a distância (EaD). As portarias de nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, e a de nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, dispõem sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais, autorizando, respectivamente, que 20% e, posteriormente, 40% da carga horária dos cursos presenciais seja ofertada à distância.

Com a ampliação da carga horária a distância, a interação direta entre estudantes, professores/as e comunidades é reduzida. E não apenas as atividades de extensão são comprometidas, mas também a formação propedêutica, uma vez que boa parte dos componentes curriculares que fundamentariam um pensamento crítico, passaram a ser

ofertados neste formato remoto, dificultando ações de problematização da realidade. Como exemplo, destacamos que nas licenciaturas, componentes como Políticas educacionais e História, Filosofia e Sociologia da Educação passaram a ser ofertados à distância.

Concluimos esta seção observando que os processos de desfinanciamento e refuncionalização da Educação Superior tem afetado o ingresso e permanência de estudantes nas universidades. Esse nível educacional é o menos frequentado, como demonstram os dados presentes na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Número de estudantes dos três níveis (educação fundamental, ensino médio e Educação Superior) no Brasil, com base em dados do INEP¹⁴ de 2021:

Nível de Educação	Número de estudantes no Brasil
Educação Fundamental	28.6 milhões
Ensino Médio	9.7 milhões
Educação Superior	8.6 milhões

Fonte: Próprio autor com base nos dados disponíveis no site do INEP (2021)

No Brasil, o número de estudantes na Educação Superior ainda é baixo em relação à demanda e, como evidenciado até este momento nesta pesquisa, um crescimento no setor não significa necessariamente a democratização para as classes populares.

Esta realidade poderia ser melhor ou no mínimo diferente se a concepção de universidade de Paulo Freire pudesse ser considerada, ou seja, uma universidade profundamente influenciada por uma visão humanista e crítica da educação.

Na próxima seção, discorreremos sobre a compreensão de universidade e educação problematizadora a partir das lentes do legado de Paulo Freire.

¹⁴ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/centso-da-educacao-basica> Acesso em: 28 de abr de 2023.

5. EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA, UNIVERSIDADE E LEGADO FREIREANO

Para Freire, a universidade não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento técnico e científico, mas um lugar onde a educação promove a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Sua abordagem é fundamentada em princípios como diálogo, participação social, criticidade e compromisso social.

Paulo Freire (2015b; 2013) acreditava que a educação é um processo dialógico, em que o conhecimento é construído através da interação entre educadores/as e educandos/as. Na universidade, isso se traduz em práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Freire criticava a "educação bancária", na qual o/a professor/a deposita informações nos/as alunos/as apreendidos como seres passivos. Em vez disso, Freire (2015b) defendia uma educação problematizadora, em que os/as estudantes são incentivados/as a questionar, refletir e re-criar o conhecimento.

Em sua obra *Política e Educação*, Freire (2018) coloca o que entende por universidade, primeiramente afirmando o tripé de docência, pesquisa e extensão e tece uma reflexão sobre as tarefas da universidade católica, que na nossa compreensão, se configuram como tarefas que não estão circunscritas às instituições confessionais, uma vez que podem ser ampliadas às demais universidades. Esses elementos são entendidos por Freire como virtudes.

As virtudes que Freire (2018) destaca são a tolerância, a humildade e a curiosidade,

[...] Uma dessas virtudes a que gostaria de fazer referência agora e sem cuja efetivação a Universidade Católica progressista se perde por perder o endereço e vira então tradicionalista, reacionária, é a tolerância [...] A tolerância não pretende negar nem tampouco esconder os possíveis conflitos entre os diferentes nem, por outro lado, desconhecer que há diferentes que são mais do que diferentes porque são antagônicos entre si (Freire, 2018, p. 122)

[...] Tanto mais democrática uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre à compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compreensão dos demais. (FREIRE, 2018, p. 122)

[...] Sem a humildade porém a tolerância não se viabiliza (Freire, 2018, p.122)

[...] Outra tarefa de uma tal universidade compreendida em sua tríplice atividade, a da docência, a da pesquisa e a da extensão é a de não apenas manifestar mas viver a busca permanente da paixão da curiosidade.

Freire também enfatizava a importância da autonomia e da democracia na gestão universitária. Ele acreditava que a universidade deve ser um espaço democrático, em que todos os membros da comunidade acadêmica têm voz e participam das decisões. A gestão democrática e participativa é fundamental para criar um ambiente de respeito mútuo e de valorização da diversidade de ideias e perspectivas.

Freire (2018) defendia que a universidade deve estar profundamente comprometida com a realidade social em que está inserida. Isso significa que as instituições de ensino superior devem engajar-se ativamente com as comunidades, contribuindo para o desenvolvimento local e abordando os problemas sociais. A extensão universitária, nesse sentido, é vista como uma parte vital do papel da universidade, em que o conhecimento acadêmico é acionado e re-criado para resolver problemas reais e promover a transformação social.

[...] A paixão da curiosidade, a desocultação da verdade, o gosto da boniteza, a transparência em tudo o que diz, em tudo o que busca e em tudo o que faz devem, a meu ver, caracterizar uma universidade que, sendo católica, não menospreza os que não o são ou que, não sendo católica não se sente mal com a existência da que é. (Freire, 2018, p. 126)

Assim, segundo Freire (2018), o currículo universitário deve ser integrado e relevante, conectando o conhecimento acadêmico às realidades e necessidades sociais. Ele criticava os currículos fragmentados e desvinculados da prática social. Em vez disso, defendia um currículo que abordasse os problemas concretos da sociedade e que preparasse os/as estudantes para atuar como agentes de mudança. A interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento são aspectos chave dessa abordagem.

Na visão de Freire (2011; 2018), a pesquisa universitária não deve ser um fim em si mesma, mas uma prática transformadora que busca solucionar problemas concretos e melhorar a vida das pessoas. Ele defendia uma pesquisa engajada, na qual os pesquisadores trabalham em estreita colaboração com as comunidades, utilizando o conhecimento acadêmico para promover a justiça social.

A concepção de Paulo Freire, embora desenvolvida em um contexto diferente, compartilha vários princípios com a visão do filósofo argentino, Enrique Dussel, conhecido por seu trabalho na filosofia da libertação que apresenta a ideia de “pluriversalidade” com uma visão crítica e inclusiva do conhecimento, sendo assim é possível afirmar que a universidade deve transcender a perspectiva eurocêntrica dominante – expressa no prefixo “uni” - e abraçar uma abordagem mais pluralista e intercultural.

[...] Vale recordar que esse autor se refere à possibilidade de um futuro pluriverso “que se situe além das estruturas valorizadas pela moderna cultura europeia/norte-americana” e valorize núcleos criativos das culturas ancestrais “distintos de todos os outros e que tenham a capacidade de propor respostas novas e necessárias para os desafios angustiantes que o planeta enfrenta” (Misoczky; Camara, 2015, p. 308)

A ideia de pluriversalidade, promovida por Dussel, reconhece a diversidade cultural, epistemológica e ontológica do mundo, valorizando a contribuição de diferentes tradições e perspectivas indo ao encontro da perspectiva de tolerância proposta por Freire (2018), não como mera aceitação de um grupo sobre o outro, mas sim de convivência com os diferentes, problematizando os conflitos e tensões resultantes dessa convivência. Partindo de Dussel, pode-se afirmar que uma “universidade pluriversal”, ou uma “pluriversidade” deve ser um lugar de diálogo intercultural, em que diferentes formas de conhecimento possam se encontrar e se enriquecer mutuamente. Essa visão busca descolonizar o saber e promover uma educação mais justa e equitativa. Nessa perspectiva, as universidades pluriversais se configuram como espaços onde múltiplas vozes e saberes, especialmente aqueles marginalizados ou silenciados pela colonização e pela colonialidade, possam ser ouvidos, ecoados e valorizados. Essa concepção contrasta com a ideia de universidade moderna que, muitas vezes, impõe uma visão homogênea, eurocêntrica e centralizadora do conhecimento.

A aproximação entre as ideias de Dussel e Freire pode ser vista na ênfase que ambos colocam na importância do reconhecimento e valorização dos saberes locais e populares. Enquanto Dussel fala da necessidade da pluriversalidade dos conhecimentos, Freire insiste na importância de partir da realidade concreta dos/as educandos/as, respeitando e valorizando seus saberes e experiências. Ambos os pensadores defendem uma educação que transforme e empodere os indivíduos e as comunidades. Na imagem 9, logo abaixo, estão características presentes na concepção de educação de Freire e Dussel, mostrando assim uma aproximação de ideias.

Imagem 9: Interação Freire e Dussel



Fonte: Próprio autor. (2024)

Vimos, assim, que Enrique Dussel, com sua ênfase na pluriversalidade, e a pedagogia crítica de Paulo Freire convergem na concepção de uma universidade que promove uma educação problematizadora. Ambos propõem uma prática educativa que rompe com as estruturas opressivas e valoriza a diversidade, promovendo um diálogo intercultural e um compromisso com a justiça social.

[...] Dussel (1977a) exercita a analética na elaboração de uma história situada do mundo periférico dentro da história mundial, tratando de quatro problemáticas: erótica – libertação da mulher na Periferia mundial (índia, mestiça, mulher do povo, pobre); pedagógica – em diálogo com Paulo Freire (1994) e considerando a educação como um recurso histórico, comunitário, popular e anti-hegemônico para a educação de sujeitos individuais e sociopolíticos; política- referida ao contexto argentino e marcada pela experiência do poder popular e da esperança em uma revolução; antifetichismo – sobre a religião. (Misoczky; Camara, 2015, p. 293)

O atual modelo de universidade (UNO) pautada nos modelos europeus, rígida e de posições acadêmicas que estabelecem superioridade está em consonância com as expectativas neoliberais, mas não é capaz de atender as necessidades de uma Educação Superior que reduza as desigualdades sociais e promova a equidade de que tanto necessitamos. Sendo assim, o número de estudantes na Educação Superior continuará aquém da demanda brasileira enquanto esses obstáculos não forem problematizados e superados.

Frente ao exposto, convém precisar a concepção de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (2015b) e que é central nesta tese. Como primeiro passo define-se o que pode ser entendido por educação, para na sequência apresentar a definição de educação problematizadora, evidenciando que é um conceito composto por diversos elementos constituintes a partir das contribuições advindas da obra de Paulo Freire e de autores e autoras que dão continuidade ao seu legado.

Dialogar sobre educação é essencial para toda a sociedade, pois a educação pode ser percebida e exercida desde diferentes perspectivas, nos diferentes momentos históricos. Existem diversas práticas de educação na sociedade contemporânea, cada prática é marcada por características próprias sendo que, muitas delas, coadunam com os interesses neoliberais e visam, portanto, formar educandos adaptados à lógica do capital. Segundo Agostini e Silveira (2018, p. 152):

[...] As exigências do sistema econômico em meados do século XX, levou a uma educação adaptada às exigências da eficácia e do rendimento. Favoreceu a aprendizagem, moldada para atender as demandas do sistema. Esta educação assumiu a perspectiva tecnicista, vindo a se impor face à visão clássica da antiga concepção.

Nessa perspectiva tecnicista e reprodutivista, a educação é apreendida como um conjunto de saberes que orientam apenas o desenvolvimento técnico do estudante, que é reduzido a mero receptáculo de conteúdos e técnicas.

[...] A pedagogia tradicional, cultivada desde o período colonial e elaborada a partir de “produtos acabados”, mostrava-se de fato inadequada, pois se fundava na sacralização do mestre, professor da verdade, num saber e conteúdo tidos como imutáveis, sem evolução. A pretensa comunicação se dava num sentido único, do mestre ao aluno, sem diálogo; este era idealizado, num quadro estático, tendo que imperar a ordem, o silêncio, a disciplina, o respeito etc. (Agostini; Silveira, 2018, p. 152)

Essa educação centrada no/a professor/a que deposita conteúdos nos/as alunos/as é criticada por Freire e denominada como educação bancária (Freire, 2015b). Ou seja, o/a professor/a como narrador/a e doador/a de todo saber e conhecimento, tendo como objetivo preencher a mente dos alunos/as, que figuram como receptáculo, já que é tido/a como “naturalmente” vazio/a e ignorante. O mérito do aluno/a estaria, pois, em receber, memorizar e repetir o que lhe foi transmitido. Esta prática é pautada em uma relação vertical e hierárquica, em que a posição do professor/a é tida como superior (o que sabe e educa) e do aluno/a (sem luz) como inferior (que nada sabe e só aprende).

Beisiegel (2018) afirma que esta prática pedagógica bancária tem a intenção de controle da ordem social,

[...] Essa aceção tradicional de educação caracterizava-se pelo foco nas atividades dos professores e administradores das escolas. Seus conteúdos consistiam basicamente na transmissão de conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo, bem como de rudimentos de história, geografia, ciências e noções básicas de higiene e saúde. Não obstante a importância em geral atribuída por educadores e sociólogos às funções de controle social da educação escolar, os vínculos entre a ordem social e essa educação básica tradicional eram difusos e só indiretamente perceptíveis. (Beisiegel, 2018, p. 5)

Porém Freire (2015b) discorda desse processo educacional bancário, pois para o autor esse processo é muito mais complexo, em que o/a educador/a, ao educar, é educado/a pelo diálogo com os/as educandos/as. Desta forma, o ser humano se percebe como ser inconcluso e histórico. Em busca pelo “ser mais” (Freire, 2015b), o ser humano percebe a necessidade de fazer em conjunto, daí a impossibilidade de alcançar o contínuo processo de conclusão através de uma relação entre opressor/oprimido.

Sendo assim, Paulo Freire (2018) escreve que a educação pode ser libertadora ou dominadora, sublinhando que uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de problematizar a realidade a fim de conhecê-la. A educação é uma ferramenta de controle do/a opressor/a ou uma chave para a liberdade de reconhecer a boniteza da vida humana.

De acordo com Paulo Freire (2011), o/a educando/a é o homem ou mulher que pertence a diversos círculos de aprendizagem.

[...] A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes. E mais: todos precisamos de tempo para aprender, na escola, na família, na cidade. (Gadotti, 2007, p. 12)

A proposta de Paulo Freire (2015b) para educação é diferente da "educação bancária" sustentada pela visão neoliberal e reprodutivista. Para Freire (2011, p. 86), educação é: "experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento" Em outra obra, Freire (2018) afirma que a educação é um fator fundamental de transformação social que propicia a reinvenção do mundo. Fica claro que a educação é uma particularidade humana e que capacita o ser humano a mudar a realidade na qual vive. Desse modo, a educação freireana atuaria através da interferência no mundo e da transformação da realidade vivida; este conjunto pode ser entendido como educação problematizadora.

A concepção de educação problematizadora de Freire é alvo de muitas reflexões e interpretações por diferentes autores e autoras que refletem, dialogam e ampliam as propostas de vida digna a todo ser humano concebidas por Paulo Freire, atualizando o seu legado.

A educação problematizadora é um processo amplo e contínuo de transformação-reflexão e re-invenção, para educandos e educandas em todos os níveis de Educação. "O educador não necessita dominar os educandos, pois sua autoridade é o conhecimento e o testemunho – a corporeidade do exemplo." (Dickmann, 2010, p. 106).

Para Torres e Carril (2021, p.4), a concepção de educação problematizadora "[...] se configura como meio para a transformação da realidade concreta, em suas dimensões cultural, social e material."

[...] Essa concepção de educação anuncia a libertação dos oprimidos na busca do ser mais via a identificação de situações-limite que implicam em atos-limite na direção do inédito viável – o que perpassa pelo trabalho com os temas geradores e seus respectivos temas opostos, para a elaboração de conteúdos programáticos interdisciplinares a serem trabalhados em processos formativos educativos, visando à conscientização e humanização dos educandos. (Torres; Carril, 2021, p.4)

Enquanto, para Souza, a concepção de educação problematizadora está baseada na ação de:

[...] instaurar o método da ação participativa e transformadora da realidade que não se realizaria unicamente na tomada da consciência em espaços escolares, mas na radical transformação das estruturas sociais, em cujo processo se transformam as consciências. Por isso, educadores e educandos deveriam estar integrados e vinculados mediante sua presença engajada e atuante na sociedade. A educação devia, portanto, tornar a pessoa humana consciente de sua liberdade no mundo, estimulando a atitude crítica diante da realidade social. Palavras do cotidiano, como favela, fome e trabalho, deveriam ser discutidas no processo de aprendizagem para, na sequência, se pensar no engajamento político e nas transformações das condições materiais da existência. (Souza, 2019, p.195)

Ao tratar da educação problematizadora, é importante destacar os seus elementos constituintes, tais como o diálogo, reconhecimento do inacabamento humano, estabelecimento de relações de empatia e alteridade, compromisso político com a superação da opressão e com a promoção da vida, dentre outros.

O entendimento da educação problematizadora como uma prática pedagógica cheia de elementos constituintes é advindo da afirmação de Paulo Freire ao citar que o conceito problematizador é composto de diferentes princípios:

[...] a liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados”. Com base nesse pressuposto, a educação libertadora (problematizadora) tem entre seus princípios a dialogicidade, a problematização e a reflexão crítica. (Freire, 2015a, p. 6)

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2015b), Freire afirma que o diálogo é essencial para o desenvolvimento de uma educação problematizadora, porque o diálogo é amor, e não é possível o amor sem o compromisso com a humanidade e sem a superação da situação opressora, pois a situação opressora não permite o amor e nem o diálogo. É preciso pensar no amor ao mundo e à humanidade (Freire, 2015b).

Outro elemento basilar para a educação problematizadora é o reconhecimento do inacabamento humano e sua busca por estar no mundo com os outros, pois a autossuficiência e arrogância são incompatíveis com o diálogo, uma vez que não fomentam o estabelecimento de relações de empatia e alteridade. Por isso dialogar é se despir das arrogâncias, é preciso ter humildade para poder se reconhecer no outro, pois se um dos participantes do diálogo não é capaz de se reconhecer no outro, então o outro não possui nada a oferecer e nem é capaz de receber. Sem diálogo, não existe comunicação e sem ela, tampouco, há possibilidade de concretizar uma educação problematizadora.

É possível considerar, ainda, que a educação problematizadora é um modo de posicionar-se politicamente a favor da promoção da vida, do compartilhamento da alegria de viver em sociedade e da oportunidade de propiciar mudanças na relação com a realidade. Também cabe à educação problematizadora o papel do despertar da sensibilidade do sujeito para apreciar momentos efêmeros, como uma chuva que alivia o calor e irriga as plantações assim como momentos duradouros como a tentativa de compreender, viver e retribuir o amor pelo próximo e a satisfação de deixar marcas de existência no próximo.

No entendimento de Paulo Freire (2015), a problematização da realidade não se concretiza somente pela ação, mas sim pela práxis, isto é, pelo movimento dialético de ação-reflexão-ação na/sobre a realidade. Se a ação desprovida da reflexão não é capaz de transformar o ser humano e o mundo, tampouco a reflexão desvinculada da ação é capaz de promover transformação.

Nas obras de Paulo Freire, o diálogo é compreendido como um encontro de sujeitos com vistas a pronunciar o mundo coletivamente. Em consonância com esse pensamento, Bakhtin (1992, p.378) afirma que somos compostos por várias vozes, a consciência do ser humano “é despertada pelo outro, pela palavra alheia: Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.” Sendo assim, ninguém fala sozinho, por isso a própria palavra nos conduz a entender a participação de no mínimo dois interlocutores, por isso que ao buscar a raiz etimológica da palavra diálogo, encontramos a palavra no latim *dialogus* e no grego *diálogos*, recorrendo aos gregos o prefixo *dia* significa "através de" enquanto a palavra, *logos*, pode ser entendida como conhecer, ou seja, "conhecer através de"¹⁵. Por isso, parto da consideração cabível que dialogar é conhecer a si mesmo, é conhecer ao outro e conhecer o mundo, a realidade que cada um que dialoga vive. Segundo

¹⁵ Etimologia disponível em: <<https://etimologia.com.br/dialogo/>> Acesso em: 20 de Jan de 2023.

Nunes e Silva (2022, p. 78), "o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito."

Sempre que ocorre o diálogo, este é mediado pelo mundo e sobre o mundo, pois os/as interlocutores/as estão no mundo e atuam sobre ele. Se dialogar é capaz de transformar, convencer e mudar, então é o direito de toda a humanidade e não apenas privilégio de alguns. Pensando nisso é preciso que aqueles/as que tiveram seu diálogo negado reconquistem seu direito de pronunciar o mundo à sua maneira. A educação problematizadora é caminho viável de busca pela concretização desse direito, historicamente, negado aos grupos e sujeitos populares.

[...] O diálogo, para Freire, é o instrumento que possibilita desvelar um contexto a partir dos diferentes pontos de vista dos envolvidos; é a base de uma comunicação entre pessoas cuja relação não é de hierarquia ou de sobreposição, mas de solidariedade, no sentido de que todas estão comprometidas, em última instância, com a transformação do contexto em que vivem. Em tal perspectiva, a problematização é fruto do diálogo, e se dá quando há uma investigação do "universo temático do povo" ou do "conjunto de seus temas geradores", resgatando saberes locais/regionais, valorizando o patrimônio cultural dos educandos e, ao mesmo tempo, levando a estes o saber acadêmico. (Gonçalves; Dal-Farra, 2018, p. 404)

Destarte, outro elemento constituinte da educação problematizadora é a fé na humanidade. Para Freire (2015b), o diálogo ancora-se na compreensão de que todos os seres humanos são capazes de tecer "inéditos viáveis", isto é, são capazes de ler e interpretar o mundo à sua maneira e, desde a sua condição existencial, são capazes de criar possibilidades de superação das estruturas que os oprimem e os desumanizam. O/a educador/a que se propõe a praticar a educação problematizadora recorrerá ao diálogo e, para tanto, terá de se indagar em torno do que se dará esse diálogo.

Ao compreender que o diálogo se configura como encontro de seres humanos, mediatizados pelo mundo com intuito de pronunciá-lo, como nos ensina Paulo Freire (2015b), faz-se necessário considerar a situação concreta e existencial dos educandos e educandas com quem dialoga. Por isso é importante que o/a educador/a problematizador/a proponha como conteúdo programático temas que reflitam as situações existenciais vivenciadas pelos educandos e educandas, de modo que seja possível vislumbrar "inéditos viáveis" voltados à transformação da realidade percebida.

[...] Nesse contexto, pensar as práticas pedagógicas libertadoras requer a análise das contradições sociais trazidas à sala de aula, as quais se imbricam, muitas vezes, à dialética entre o reconhecimento da diversidade social e as

lutas pelos direitos universais. Pensar a educação problematizadora é pensar fora da estrutura imposta historicamente (Torres; Carril, 2021, p.6).

Destacando que segundo Freire (2015b, p. 125), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.”, ou seja, também são elementos que compõem e são praticados por essa educação problematizadora.

Ao auxiliar educandos e educandas, no processo de alfabetização, além de possibilitar o acesso à escrita e à leitura busca fomentar a reflexão sobre o lugar de vivência, por isso alfabetizar para Freire não era apenas ensinar a linguagem, mas sim olhar para a realidade, não implicava em somente ler a palavra, mas também aprender a ler o mundo (Freire, 1989; Nunes; Silva, 2022).

A transformação da realidade ética, humana, justa e digna é resultado da educação problematizadora que devolve à humanidade o que lhe foi roubado. Ao refletir sobre sua condição no mundo e, ao agir para transformar sua realidade, o ser humano vai se constituindo como sujeito capaz de tecer “inéditos viáveis” para superar situações-limite (dimensões concretas e históricas de uma dada realidade) que os desafiam (Freire, 2015b).

Com intuito de esclarecer a concepção de situações-limite recorreremos a Freire (2015b):

[...] Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens [e as mulheres] ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. [...] Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. (Freire, 2015b, p.112)

Frente ao exposto, a educação problematizadora também assume um papel de combate a essa lógica neoliberal e à visão fatalista que visa reduzir à educação à mercadoria, tal reflexão é realizada por Nunes e Silva:

[...] a forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, cabe refletir a respeito do lugar de fala. E ainda: buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. (2022, p.75)

A cilada da conquista meritocrática tão propagada pela lógica neoliberal visa naturalizar relações desiguais de poder. Por outro lado, o movimento em direção à emancipação, nos leva à busca da promoção de um olhar crítico e de uma educação problematizadora como possibilidade de combater a mitificação da realidade e a falácia da meritocracia.

Na busca de produzir uma economia humanizada, segundo Souza (2019):

[...] A educação libertadora (Problematizadora) é um dispositivo privilegiado no processo de conscientização social, de conversão dos sujeitos à ação participativa e de transformação da realidade a partir do desenvolvimento de uma economia humanista. (SOUZA, 2019, p. 189)

Assim, a educação problematizadora de Paulo Freire também possui como um dos seus constituintes a conscientização, sendo necessário tomada de consciência como participante do mundo; é preciso reconhecer a inconclusão da pessoa humana para se tornar educável, pois a consciência da inconclusão gera a educabilidade humana. Freire (2011, p. 59) escreve como isso acontece:

[...] O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade em um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

Para Freire (2011, p. 20), “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica¹⁶, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Outro elemento que compõe a educação problematizadora de Freire é a palavra, este autor sempre foi coerente ao relacionar seu pensamento e sua prática, ao se responsabilizar no auxílio da alfabetização, Freire vai consolidando sua prática educativa através da linguagem, com vistas a promover a participação social.

¹⁶ Gnosiológico (processo do conhecer problematizado e em construção referenciada), que não desconecta a seriedade e a capacidade profissional do docente da afetividade e da alegria de ensinar.

[...] a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica, e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita. (Nunes; Silva, 2022, p.74)

A palavra escrita, a leitura de mundo e a participação social configuram-se como componentes da educação problematizadora.

[...] A leitura deve ser vista como algo que liberte de amarras, se assim pode dizer, coloniais. Ainda, tal perspectiva de reflexão encontra-se também em outras obras, principalmente Pedagogia do oprimido e Pedagogia da esperança, como fundamentais para enfatizar a educação como humanização. (Nunes; Silva, 2022, p.75)

De acordo com Freire (1989, p. 9), a questão da linguagem e da leitura – da palavra e de mundo – não pode ser dissociada da luta política. Não podemos nos esquecer, aqui, que ser alfabetizado era uma condição para o exercício do direito de votar e, é nesse contexto, que se desenvolvem as Campanhas de Alfabetização, na década de 1960, inspiradas nos princípios da Educação Popular e na obra de Paulo Freire:

[...] Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

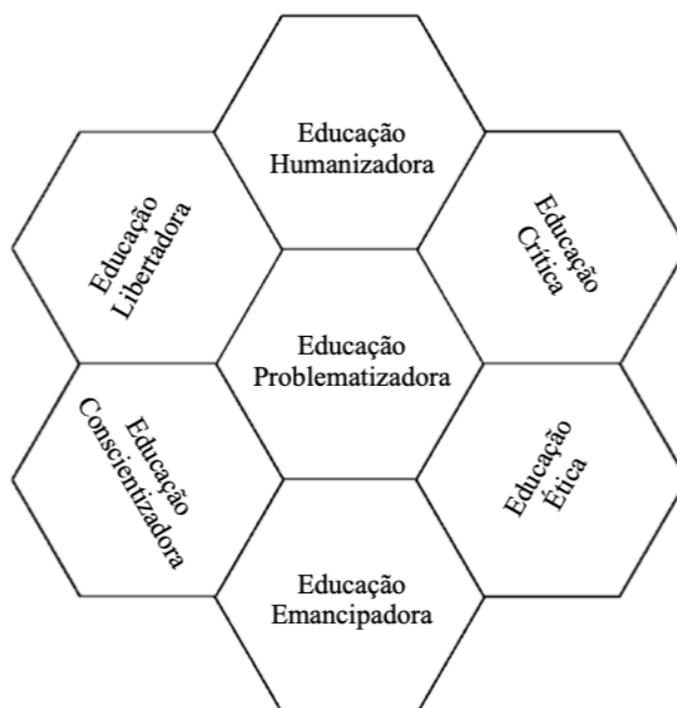
A concepção de educação problematizadora defendida por Freire (2015b) traz em si a dimensão da luta política no sentido da construção da democracia.

[...] o processo educativo buscava transformar o educando em agente ativo na realização de um determinado projeto de sociedade no futuro. Não bastava possibilitar ao adulto o direito ao voto. Mais do que isso, era necessário dotá-lo da consciência da importância desse voto como recurso de atuação. Esta nova acepção de educação popular poderia, assim, definir-se como um campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população. Naturalmente esta nova educação popular solicitava outros conteúdos e outros agentes educativos. O foco no aprendizado dos conteúdos tradicionais da escolaridade primária deslocava-se para a compreensão das possibilidades de atuação do educando na preservação ou na transformação da ordem social. As tensões da intensa luta política e ideológica desse período passam a integrar e a determinar as características e orientações da educação popular. (BEISIEGEL, 2018, p. 6)

A educação problematizadora é essencial em qualquer nível educacional, do ciclo básico ao superior. Fica evidente que investir numa educação problematizadora não é um caminho fácil, mas é uma opção política a favor da vida.

Existem diversas possibilidades de se entender a prática pedagógica de Freire (2015b, 2015a) que é a educação problematizadora, também designada como educação humanizadora, educação crítica, educação ética, educação emancipadora, educação libertadora, educação como prática de liberdade, pedagogia do oprimido, etc. A imagem 10, a seguir, representa como todas essas possibilidades contribuem para a formação da Educação problematizadora.

Imagem 10 - Etapas que compõem a Educação Problematizadora.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao revisitar a obra "Pedagogia do Oprimido" de Freire, é observável que o termo "libertadora" é mencionado 38 vezes, enquanto "crítica" aparece em 37 instâncias, seguido por "problematizadora" em 31 ocorrências e "ética" também por 31 ocorrências, o termo "conscientizadora" é mencionado 5 vezes e o termo "humanizadora" apresenta 2 ocorrências e, por fim, nenhuma menção a "emancipadora". Essa contagem evidencia as preferências de Freire pelo uso dos termos "libertadora", "crítica", "problematizadora", "ética", destacando

sua escolha linguística ao longo da obra. A Tabela 4 abaixo apresenta as páginas e a frequência em que os termos apareceram.

Tabela 4 - Frequência dos Termos na Obra "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire.

Termos	Frequência	Páginas	Obra
libertadora	38	5, 15, 16, 20, 21, 23, 26, 27, 34, 38, 40, 43, 44, 56, 60, 65, 71, 75, 80, 84, 85, 86, 87, 97, 106, 107, 108, 115, 118, 119	Pedagogia do Oprimido
crítica	37	5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 24, 25, 34, 37, 45, 56, 59, 61, 62, 64, 66, 69, 71, 75, 78, 79, 81, 88, 104, 113, 115, 122	Pedagogia do Oprimido
problematizadora	31	5, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 61, 65, 71, 74, 108, 120, 122	Pedagogia do Oprimido
ética	31	8, 9, 12, 17, 23, 25, 27, 38, 46, 47, 57, 59, 69, 70, 88, 103, 110, 114, 122, 125, 127	Pedagogia do Oprimido
conscientizadora	5	5, 56, 61, 63, 65	Pedagogia do Oprimido
humanizadora	2	11, 35	Pedagogia do Oprimido
emancipadora	0	—————	Pedagogia do Oprimido

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Também é relevante notar que o termo "problematizadora" é algumas vezes mencionado nas mesmas páginas que os outros termos mais citados. Sendo assim, é possível considerar que o termo "problematizadora" tem uma forte associação ou correlação com os outros termos frequentemente mencionados na obra. Isso implica que há uma relação significativa entre o termo "problematizadora" e os outros conceitos discutidos, indicando que eles são inter-relacionados ou abordados em conjunto no texto. A Tabela 5 apresenta as páginas e a frequência em que ocorrem essas correlações.

Tabela 5 – Coocorrência de Termos em "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire

Termos	Frequência de Coocorrência	Páginas	Obra
libertadora + problematizadora	7	5, 40, 43, 44, 65, 71, 108	Pedagogia do Oprimido
crítica + problematizadora	5	5, 45, 61, 71, 122	Pedagogia do Oprimido
ética + problematizadora	3	46, 47, 122	Pedagogia do Oprimido
conscientizadora + problematizadora	3	5, 61, 65	Pedagogia do Oprimido
humanizadora + problematizadora	0	_____	Pedagogia do Oprimido
emancipadora + problematizadora	0	_____	Pedagogia do Oprimido

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A educação problematizadora pode ser compreendida de diversas maneiras, mas todas elas fazem referência à problematização como atividade questionadora e pautada no diálogo, nas quais educandos/as constroem conhecimento através da resolução de problemas. Destarte, na perspectiva de Freire (2015a, 2015b, 2018) a educação não deve ser vista como algo neutro ou desvinculado do contexto social e político em que está inserida. Pelo contrário, a educação tem o poder de confirmar ou contestar as estruturas sociais vigentes, podendo ser uma ferramenta de transformação e de engajamento social de sujeitos. Essa abordagem nos faz refletir sobre o papel do/a educador/a e como a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

A lista de autores que refletem sobre a educação problematizadora de Freire é imensa, o que nos permite reiterar a ideia da existência de um legado freireano. Com base em Oliveira (2021), Sousa e Magdalena (2023, p.373):

[...] o levantamento realizado pelo projeto Open Syllabus, publicado em 2016 pelo pesquisador Elliot Green, ligado à London School of Economics, que aponta Paulo Freire como o terceiro autor mais citado no mundo e indica que a obra Pedagogia do Oprimido encontra-se entre os cem livros mais pedidos em universidades de língua inglesa.

Segundo Leite (2015, p.68), "o desenvolvimento da educação problematizadora não se refere a uma questão de método ou técnica, mas sim o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento e com a sociedade."

Na mesma direção, Bordenave e Pereira (1991) apontam que a problematização é um processo participativo e dialógico, no qual educandos e educandas constroem conhecimento ao resolver problemas. Por sua vez, Delizoicov (1983) enfatiza que a problematização difere da educação bancária, pois coloca o educando e a educanda como sujeito ativo do processo educativo, participando em todas as etapas, inclusive na escolha de temas relevantes a partir de situações cotidianas.

Para Guerrero (2010), na educação problematizadora, o conhecimento construído visa uma melhor compreensão da realidade para transformá-la. E fundamentava-se em um encontro dialógico que reconhecia a prioridade da leitura do mundo em relação à leitura da palavra. Sendo o ato de ler e escrever, ações que envolvem a interpretação e a reescrita do mundo, promovendo a transformação de todos os envolvidos nesse processo educativo.

Já para Freire (2015b), a educação problematizadora se fundamenta:

[...] na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (Freire, 2015b, p.89)

Nas palavras do autor, "a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens [e as mulheres] vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*" (Freire, 2015b, p.89).

Essas diversas perspectivas sobre a educação problematizadora destacam a importância dessa prática pedagógica como forma de envolver os/as educandos/as ativamente em sua aprendizagem, promovendo a reflexão crítica e o engajamento com a realidade. A educação problematizadora vai além da simples transmissão de informações, buscando re-construir conhecimentos de forma contextualizada, dialógica e relevante para a vida dos/as estudantes.

Não existe um procedimento determinado por Paulo Freire como regulador ou normativo para a abordagem da educação problematizadora, por isso não se tem necessariamente um "método", mas sim ações coerentes com uma prática pedagógica em prol da vida e da dignidade humana.

Nesse sentido, Brandão (1981) esclarece que a expressão "método Paulo Freire", embora denote regras de ação, não foi utilizada com a intenção de impor formas únicas ou

prescritivas. Em vez disso, o termo "método" foi empregado como uma gama de ações educativas que possibilitasse a inserção crítica do sujeito no e com o mundo.

Outro elemento muito associado à prática da educação problematizadora são os "círculos de cultura" que aludem a um trabalho coletivo, co-participado e de construção do conhecimento da realidade local (Brandão, 1981). Nos círculos de cultura, são trabalhados os temas-geradores que fazem parte do universo temático dos/as educandos/as, comumente, esses temas são trabalhados por meio do movimento de codificação e decodificação da realidade, seja por meio de imagens, canções, vídeos, esquetes de teatro, dentre outras.

[...] Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés (Fiori, 2015b, p.10).

É por isso que o/a educador/a problematizador/a não deve basear o conteúdo programático apenas em suas próprias finalidades e visão pessoal, impondo sua perspectiva como a melhor para os/as educandos/as. Pois, diferentemente do educador bancário que privilegia a mera dissertação, em vez do diálogo e da pergunta, definindo e organizando o programa de antemão sem considerar o universo temático dos/as educandos/as, na perspectiva da educação problematizadora, o que se busca é justamente motivar educandos/as a participarem ativamente e adotarem uma postura crítica e a assumirem a condição de sujeitos de sua história (Freire, 2015b).

Outros dois autores colaboram para a sistematização dessas ações coerentes para uma educação problematizadora. De acordo com Leite (2015), Santos e Schnetzler (2015), a escola desempenha um papel fundamental na consolidação da cidadania, mas para que isso ocorra, é essencial o envolvimento ativo do educando e da educanda. Eles destacam que a participação é uma característica básica da cidadania, enfatizando que ser um cidadão significa ser um indivíduo participativo. Nesse contexto, o educando e a educanda não pode ser considerado/a passivo/a ou uma "tábula rasa", pois a cidadania não é transmitida, mas sim conquistada.

Além disso, Demo (2015), citado por Leite, afirma que a participação é uma conquista contínua, um processo infundável que está sempre em evolução. Ele destaca que a participação é um ato de autopromoção e que existe como uma conquista processual em

constante construção. Em outras palavras, a participação é um contínuo se fazer, sempre em desenvolvimento.

Quando se fala de método, Freire é acusado de doutrinador, porém em seu método o que não falta é liberdade de pensamento, muito diferente da proposta de formação docente criada e orientada pelo estado, este sim o verdadeiro doutrinador da educação. As ideias de Freire não são impostas, elas levam ao despertar por vontade própria. Existe uma clara distinção entre o que é legislar em prol do educador dando a este profissional dignidade de trabalho e também possibilidade de formação profissional, porém há muitas décadas o que se vê no Brasil é uma legislação em prol de um profissional técnico-prático favorecedor e demandado pelo regime neoliberal da economia.

Observamos, assim, que a educação bancária tem o efeito de humilhar o/a educando/a, impondo sua passividade. Na prática bancária, as aulas são conduzidas de forma a evitar debates e discussões que possam gerar contradições e formação de opiniões, o que acaba favorecendo o sistema de dominação e a manutenção do *status quo*.

[...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. (Freire, 2015b, p.71)

Embora tenhamos conhecimento de que as práticas de educação bancária estão amplamente difundidas nos estabelecimentos de ensino em todas as modalidades, mas sobretudo, na Educação Superior, também se faz necessário reconhecer que Paulo Freire deixou um legado profundo através de sua teoria do conhecimento, que é perpetuada por professores/as comprometidos em transformar o mundo, não apenas na Educação de Jovens e Adultos, mas também na docência exercida em universidades.

Esperançamos, como nos ensina Freire (2013), de que é possível tecer o “inédito viável” e, neste trabalho, procuramos favorecer essa construção ao buscarmos na bibliografia acadêmica indícios e possibilidades de educação problematizadora na Educação Superior.

[...] Paulo Freire mostra a história e a existência humana como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de “inédito viável”, vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade (Boff, 2008, p.8).

O legado de Freire se manifesta nas decisões justas e transformadoras que os/as educadores/as fazem diariamente. Essas ações não apenas promovem justiça, fraternidade e sororidade, mas também criam um ambiente de convivência e ética. É essencial que educadores/as mantenham esses valores e combatam interesses que possam prejudicar a convivência, para que possamos construir uma sociedade mais justa e equitativa com as futuras gerações.

[...] a teoria do conhecimento de Paulo Freire, toma como princípio a equidade de oportunidades, independente de qual classe social esteja o aluno ou aluna. Eminentemente de esquerda, essa teoria é problematizadora, questionadora, “desalienadora”, dialógica, dialética, enfim, política. (Freire, Braga e Ariovaldo, 2021, p. 4)

O legado de Paulo Freire é combativo e militante, não entende como educação a opressão, o preconceito, a discriminação, a falta de acesso por questões de renda. A concepção de educação problematizadora proposta por Paulo Freire está ligada a palavras como autonomia, conscientização, humanização, liberdade, diálogo, saber de experiência, práxis, esperança, ética, amor, ousadia, indignação, rebeldia e criticidade.

6. (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após sintetizar o conceito de educação problematizadora, e ressaltar como se deu a formação e consolidação do processo de construção do conhecimento dentro das universidades e instituições de Educação Superior, o movimento analítico traçado se deu no sentido de retomar os elementos da educação problematizadora detalhados anteriormente.

Este movimento analítico de leitura desta produção bibliográfica contribuiu para a construção de quatro eixos de análise, quais sejam:

Eixo 1: Práticas educativas dialógicas

Eixo 2: Recusa do fatalismo e da ideologia neoliberal

Eixo 3: Ato de esperar

Eixo 4: Formação política de educadores/as

Um único texto pode oferecer contribuições para múltiplos eixos de análise. Assim, a tabela 6 a seguir salienta os textos que mais se destacam em cada eixo, sem deixar de reconhecer a contribuição de outros textos.

Tabela 6 - Distribuição dos 4 Eixos de análise.

Eixos de análise	Exemplos	Número dos Textos escolhidos ¹⁷
Eixo 1: Práticas educativas dialógicas	rodas de conversa temas-geradores escuta sensível	5, 6, 12, 14
Eixo 2: Recusa do fatalismo e da ideologia neoliberal	críticas à educação como mercadoria, defesa da educação como direito, democratização do Ensino Superior (acesso e permanência) crítica à educação tecnicista	4, 8, 10, 11, 16

¹⁷ Sobre a Tabela 6: A coluna "Número dos Textos escolhidos" corresponde aos 20 textos escolhidos para compor os eixos de análise desta tese de doutoramento.

Eixo 3: Ato de esperar	levantamento de inéditos-viáveis, reorganização de práticas educativas na Educação Superior (para além do tecnicismo) processos de organização de grupos populares (extensão popular) Unidade na diversidade – pluriversidade	3, 7, 13, 15, 17
Eixo 4: Formação política de educadores/as	assumir compromisso com grupos populares, refutar a neutralidade, processos de solidariedade compromisso com a transformação social	9, 18, 19, 20

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A seguir, serão discutidas as produções bibliográficas que contribuíram para a construção de cada Eixo de análise, assim como suas contribuições para a compreensão desses temas. O texto 1 (Freire, 1986), que recebe o título *Universidade e compromisso popular* é um livro de Paulo Freire que, devido a profundidade e amplitude dos temas abordados, irá perpassar todos os eixos. Seguindo esse mesmo parâmetro, o texto 2 (Freire, 2018), que recebe o título, *Universidade Católica – Reflexões em torno de suas tarefas*, é um capítulo de outro livro de Paulo Freire intitulado Política e Educação, a análise deste capítulo também perpassa por todos os eixos.

6.1 EIXO 1: PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS

Os próximos parágrafos contribuem para o estabelecimento do **Eixo 1: Práticas educativas dialógicas**. Este primeiro eixo destaca a importância do diálogo na educação problematizadora, como proposto por Paulo Freire, é através do diálogo que educadores/as e educandos/as compartilham conhecimento, experiências e reflexões. Essa abordagem contrasta com a educação tradicional centrada no professor/a como detentor/a absoluto/a do conhecimento, em que o diálogo é ausente.

Pode ser que entre as principais contribuições de Freire (2015b, 2011) esteja em sua insistência para que educadores/as levem em consideração a bagagem sociocultural de educandos/as como um requisito para a problematização da realidade.

Nesta perspectiva, busco na produção bibliográfica selecionada por práticas educativas que favoreçam o diálogo, tais como as rodas de conversa que representam uma prática concreta para promover o diálogo autêntico, em que educadores/as e educandos/as compartilham conhecimento e experiências, em um ambiente colaborativo

e horizontal. Também busco práticas educativas que se pautem nos temas-geradores, pois, através destes é possível abordar assuntos que emergem das vivências dos/as participantes, valorizando suas bagagens socioculturais e conectando o aprendizado a questões significativas de suas realidades. E por sua vez também busco a escuta sensível, que possibilita que cada voz seja ouvida e respeitada, fortalecendo o vínculo e o acolhimento, e garantindo que o processo educativo seja verdadeiramente dialógico e inclusivo.

O texto 5 (Andrade, 2021), aborda o acesso e a permanência de educandos/as indígenas na Educação Superior. O objetivo principal é explorar as condições e desafios enfrentados por esses/as educandos/as para ingressar e se manter na educação superior, promovendo um ambiente educacional inclusivo que valorize a diversidade cultural e linguística. A justificativa do estudo enfatiza a importância de democratizar o acesso à educação, destacando a necessidade de enfrentar as hegemonias culturais e linguísticas que dificultam a integração de alunos indígenas.

A dissertação realizou uma análise de ementas de atividades acadêmicas (disciplinas) compartilhadas entre os cursos e em entrevistas online com coordenadores e coordenadoras dos eixos de formação docente, bem como com educadores/educadoras das atividades, foram consultados documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e pela universidade investigada. O estudo conclui que é essencial superar a visão tecnicista da educação em prol de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e promovam a emancipação e a autonomia dos educandos/as indígenas

O texto 5 (Andrade, 2021), apresenta na página 120 o tópico: “o que dizem os professores e as professoras dos cursos de licenciatura da instituição investigada”, neste tópico a autora apresenta as entrevistas realizadas com os docentes das atividades acadêmicas compartilhadas e analisa as respostas que foram obtidas.

A prática de uma entrevista realizada por e-mail, pode ser mais do que um simples instrumento de coleta de informações, pois possui o potencial de se transformar em um espaço de diálogo significativo e transformador, como ocorreu no texto 5 (Andrade, 2021).

Ao planejar uma entrevista, é fundamental considerar o princípio dos temas-geradores, proposto por Paulo Freire. Esses temas são extraídos da realidade dos sujeitos e têm a capacidade de mobilizar reflexões profundas e contextualizadas. Em uma entrevista, as perguntas podem ser formuladas a partir de várias possibilidades,

podendo ser, um processo de escuta prévia, um levantamento de interesses do entrevistado, um contexto social, os desafios, as curiosidades, as realidades vivenciadas, etc.

Assim, é possível considerar que, para uma entrevista por e-mail, esse movimento inicial de formulação das perguntas é o início do diálogo que começa mesmo antes das respostas, pois a escolha das perguntas já representa um interesse nas perspectivas do/a outro/a.

Embora na entrevista por e-mail a escuta não aconteça literalmente, ela se manifesta na forma como o/a entrevistador/a lê e interpreta as respostas recebidas. Uma escuta sensível implica não apenas acolher o que foi dito, mas também compreender o contexto, as nuances e os significados das palavras do/a entrevistado/a. Esse tipo de atenção promove um ambiente em que a fala do/a outro/a é valorizada, respeitada e utilizada como ponto de partida para novas reflexões e aprendizados, o que é realizado por Diandra Andrade (2021), ao considerar as respostas e refletir sobre os/as autores/as citados/as em conjunto com Freire, “5.2.1 Paulo Freire em diálogo com outros autores” (p.123), e também ao refletir sobre os princípios da formação docente no contexto atual, “5.2.3 Princípios indispensáveis à formação de professores e professoras” (p.136).

Outro aspecto importante, é que Andrade (2021) reconhece todos/as os/as participantes como sujeitos ativos estando aberta para acolher respostas que tragam perspectivas diversas, mesmo que inesperadas. A troca respeitosa entre entrevistador ou entrevistadora e entrevistado ou entrevistada fortalece a ideia de que ambos contribuem para o diálogo. Tal afirmação pode ser verificada quando Andrade (2021), ao receber sugestões e apontamentos dos/as entrevistados/as, em uma ponderação com seu orientador Danilo Streck e co-orientadora Maria Julienta Abba, elabora uma nova versão do questionário.

[...] Diante disso, um ponto que merece destaque é que alguns professores e professoras, a partir de alguns contatos anteriores e na relação, sejam em aulas na graduação ou na pós-graduação, deixaram claro, para mim, durante as conversas iniciais, que a “informalidade” do formulário seria mais produtiva em relação ao conteúdo das respostas.

Ressalto que uma das entrevistadas me devolveu o formulário dizendo-me que na instituição investigada não se utiliza a expressão “disciplina”, mas, sim, “atividade acadêmica”. Dessa forma, a partir do apontamento dela, editei o conteúdo do formulário e reescrevi o termo nesta dissertação.

Em outra ocasião, uma das entrevistadas questionou a construção de duas perguntas, dizendo-me que eu partia de “pressupostos pessoais” e que eu partia do entendimento de que todos “acham a obra de Paulo Freire indispensável”. A partir disso, eu e meus orientadores conversamos e refletimos sobre o ocorrido e decidimos revisar o conteúdo, reelaborando as duas últimas questões do formulário online. A partir de tais sugestões e observações, o formulário foi dividido em duas seções: a primeira em relação à prática docente e aos referenciais e conteúdos explorados pelos professores e professoras nas atividades acadêmicas compartilhadas; a segunda seção focou na relação com a obra de Paulo Freire e com os princípios freireanos. (Andrade, 2021, p.51)

Portanto, mesmo sendo assíncrona e escrita, uma entrevista por e-mail pode ser um espaço de troca significativa e servir como ponto de partida para reflexões coletivas na prática de pesquisa dialógica. A chave está na maneira como as perguntas são formuladas, como as respostas são acolhidas e como o diálogo gerado é compartilhado. Por isso que o texto de Andrade (2021) colabora na formação do eixo 1: Práticas educativas dialógicas.

O texto 5 (Andrade, 2021), por si só, exhibe interação entre os sujeitos, um questionário elaborado pela entrevistadora e entrevistados/as, isto já evidencia como o fazer pesquisa pode propiciar interações com vistas ao compartilhamento de experiências.

O texto 6 (Paulo, 2018), uma tese que possui como título "Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular Freireana e a Universidade", busca resgatar e discutir a influência de educadores e educadoras ligados/as à Educação Popular na construção de uma universidade comprometida com princípios emancipatórios. O objetivo é realizar uma pesquisa crítica a partir das experiências desses/as pioneiros/as, refletindo sobre a universidade sob a ótica da Educação Popular de Paulo Freire. Nesse sentido, possui grande sintonia com a proposta da presente tese.

A pesquisa justifica-se pela disputa entre a Educação Popular e os modelos tradicionais de ensino, destacando a importância histórica de documentar a trajetória desses educadores e educadoras. A metodologia adotada é participativa e dialógica, com análise documental, entrevistas e intercâmbio de cartas e e-mails pedagógicos. A conclusão ressalta que esses pioneiros e pioneiras¹⁸ contribuíram para pensar a

¹⁸ De acordo com Paulo (2018), os Pioneiros e Pioneiras são reconhecidos desta forma pois contribuíram muito na construção da educação popular freireana. São eles: Aurenice Cardoso Costa, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Britto, Osmar Fávero, Balduino Andreola, Alda Maria Borges Cunha, Carlos Rodrigues Brandão, Celso de Rui Beisiegel, Vanilda Paiva, Marcela Gajardo, Rosiska Darcy de Oliveira, Luiz Eduardo Wanderley e Moacir Gadotti.

Educação Popular como alternativa à educação tradicional, apresentando reflexões sobre a construção de uma universidade popular que desafie modelos mercadológicos e hegemônicos, promovendo uma pedagogia crítica e transformadora.

O texto 6 (Paulo, 2018), apresenta a importância do diálogo freireano, que é caracterizado como uma relação horizontal entre pesquisadores/as e pesquisados/as, essa abordagem fundamenta-se na troca ativa de experiências e ideias.

[...] Foi a junção dos materiais de pesquisa que me permitiu uma compreensão totalizante (unidade dialética da práxis) da realidade investigada. Além disso, ela foi edificada a partir das trocas de e-mail entre os sujeitos de pesquisa e eu, e entre eu e meu orientador, principalmente. Somam-se a esse diálogo outros educadores e educadoras, que, junto comigo e com os pioneiros e as pioneiras, trilharam uma jornada de debate reflexivo relativo ao tema: universidade e Educação Popular.

A esse movimento da pesquisa, compreendo-o como um processo de costura de saberes da e com a Educação Popular, no qual nós, eu e os sujeitos da pesquisa e eles entre si, nos valem de uma dinâmica eminentemente dialógica cuja metodologia vai ao encontro do que acreditamos e defendemos, dando sentido para o nosso estudo temático. Posso afirmar, com alegria, comprometimento, humildade e gratidão, que o resultado deste trabalho de pesquisa é coletivo, pois, sem o diálogo com os meus interlocutores (as), acredito que minha tese não estaria coerente com a perspectiva da Educação Popular. (p. 27)

A utilização do diálogo promove a identificação de temas-geradores que emergem das vivências concretas dos participantes, funcionando como pontes entre o cotidiano e a reflexão crítica.

Na página 35 (Paulo, 2018), expressa sua intenção de disseminar os resultados de sua pesquisa por meio do trabalho coletivo, envolvendo grupos de estudos e movimentos populares. Essa abordagem reforça a ideia de que o conhecimento deve ser construído, compartilhado e dialogado em espaços coletivos, ampliando seu alcance e impacto.

Já na página 40, ao destacar os/as participantes de sua pesquisa, (Paulo, 2018), adota uma perspectiva que privilegia a ideia de coletividade e troca de experiências, sugerindo, ainda que implicitamente, a prática de rodas de conversa como método para o desenvolvimento de reflexões conjuntas.

No texto 6 (Paulo, 2018), na página 65, a referência ao coletivo aparece novamente, desta vez associada aos educadores que se reuniram para organizar o XX Fórum de Estudos e Leituras Paulo Freire. Esse evento, estruturado em torno de práticas

participativas, reflete os princípios freireanos de diálogo e cooperação no contexto educacional.

Posteriormente, na página 229 (Paulo, 2018), apresenta um documento que é explicitamente fruto de uma roda de conversa, evidenciando a centralidade dessa metodologia em sua pesquisa. Na sequência, na página 231, a prática das rodas de conversa é mencionada de forma implícita, descrita como momentos coletivos de troca de experiências que fundamentam as práticas educativas dialógicas e contribuem para a construção de um aprendizado crítico e emancipador.

Embora o termo "rodas de conversa" não seja diretamente utilizado, as descrições apontam para contextos nos quais os participantes se reúnem em círculos de diálogo, promovendo a horizontalidade nas relações, em consonância com os círculos de cultura propostos por Freire.

Na abordagem metodológica apresentada na tese, a escuta sensível desempenha um papel central na construção de conhecimento a partir das experiências dos/as participantes. Nas páginas 49 e 50 (Paulo, 2018), destaca-se a abordagem participativa e reflexiva. Essa metodologia está intrinsecamente alinhada à perspectiva freireana e aos princípios da Educação Popular, que valoriza o diálogo e a interação como meios de acessar não apenas informações objetivas, mas também as subjetividades e significados que os sujeitos atribuem às suas vivências.

A escuta sensível, nesse contexto, emerge como uma prática que ultrapassa a simples captação de respostas. Trata-se de uma postura de abertura e empatia, na qual a pesquisadora se posiciona como parte do processo dialógico, respeitando as singularidades dos sujeitos e promovendo um espaço de troca genuína.

O texto 12 (Soares, 2019), aborda a questão da democratização da Educação Superior e o acesso de grupos populares, especialmente egressos de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), à Educação Superior. O estudo investiga a acolhida e a permanência desses egressos na Educação Superior, reconhecendo que o acesso, embora facilitado por programas de cotas sociais, não é suficiente para garantir a efetiva democratização da Educação Superior. A pesquisa busca identificar se existem e estão institucionalizados programas de acolhida e permanência nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando apresentar propostas viáveis de implementação para melhorar a inserção e a permanência desses educandos/as. Esse é um bom exemplo de obra que

poderia ser abordada aqui, no Eixo 1, mas também no Eixo 2, uma vez que aborda a questão da democratização, acesso e permanência na Educação Superior.

No entanto, optamos por apresentá-la no Eixo 1, pois ao longo da pesquisa foi utilizada uma prática pedagógica problematizadora e dialógica. A pesquisa propõe uma abordagem metodológica baseada na pedagogia dialógica, para compreender as necessidades dos egressos dos programas EJA/PROEJA. Isso inclui a realização de “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos¹⁹” com esses/as egressos/as e discentes dos cursos de Licenciatura da UFSM.

A escuta sensível é fundamental em pesquisas de Círculos Dialógicos, que enfatizam a necessidade de educar a sensibilidade, incluindo a escuta além das palavras ditas, explorando significados ocultos em silêncio e ausências. Em relato de (Soares, 2019, p.41),

[...] Foi essa possibilidade de troca de saberes, na qual ninguém é mais ou melhor do que ninguém e na qual todas e todos têm o direito e a possibilidade de dizerem a sua palavra, um dos aspectos que, inicialmente, chamou-me a atenção.

Em todos os Círculos Dialógicos de que participei, seja nesta pesquisa, seja nas atividades do Grupo *Dialogus*, pude dizer minha palavra, pude testemunhar minha história, pude existir-me, e sempre percebi esse mesmo direito sendo concedido ao grupo de participantes.

O texto sugere diversas ações de acolhida e permanência, como a promoção de ações de convivência, divulgação dos benefícios institucionais, trote solidário, participação em grupos de estudos, oficinas, seminários, palestras e a criação de uma rede colaborativa de assistência.

No texto 12 (Soares, 2019), outro elemento de destaque é o surgimento dos temas-geradores, que visam transformar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o conhecimento não seja transmitido de forma passiva, mas que se construa a partir das interações e experiências, a exploração desses temas proporciona um ambiente de aprendizado que não apenas transmite conteúdos, mas também estimula a reflexão sobre a realidade social, política e cultural dos educandos/as, possibilitando que todas as pessoas envolvidas possam dizer a sua palavra.

¹⁹ Proposta desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização dom Paulo Freire (coordenado pelo prof. Dr. Celso Ilgo Henz /UFSM) e que se inspira nos círculos de cultura de Paulo Freire e na perspectiva da pesquisa-formação de Marie-Christine Josso (Soares, 2019).

[...] Nesta pesquisa, após lançar a temática original, “a acolhida e a permanência de egressos EJA-Proeja no ensino superior”, a partir do problema de pesquisa, deixamos fluir a conversa para que as temáticas geradoras pudessem emergir dos diálogos. As falas foram gravadas para posterior desgravação, assim, enquanto pesquisadora-coordenadora do Círculo, foi possível dedicar atenção plena a cada participante, em movimento de escuta sensível-olhar aguçado. (Soares, 2019, p. 60)

[...] Para chegar aos temas geradores, preliminarmente, no primeiro encontro, procuramos promover uma “ambiência de pertencimento” entre as e os integrantes do círculo dialógico. De acordo com o Professor Celso Ilgo Henz, orientador dessa pesquisa, é essa ambiência que possibilita o sentimento de pertencimento das coautorias-cooperativas ao grupo. À medida que se sentem parte integrante dele, empoderam-se da sua presença e do seu pertencimento, tomando consciência da importância da sua atuação na construção dos conhecimentos que serão desencadeados para crescimento-aprendizagem de todas e todos. Uma união é criada no grupo, que deixa de ser visto apenas como algumas pessoas reunidas em círculo e passa a ser uma equipe engajada num objetivo comum, qual seja, a construção coletiva e cooperativa do conhecimento através das rodas de diálogos. (Soares, 2019, p.62)

Portanto, o estudo oferece uma análise crítica sobre a necessidade de políticas de acolhida e permanência na Educação Superior para grupos populares, defendendo a educação como direito e buscando formas de superar as barreiras que dificultam a democratização do acesso e a permanência desses/as educandos/as na universidade.

O último trabalho que contribuiu diretamente para a construção deste primeiro eixo de análise foi o texto 14 (Souza, 2017), trata-se de uma tese intitulada *A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos* que aborda a prática de extensão na perspectiva da Educação Popular. Tendo como foco um grupo extensionista composto por educandos/as de Engenharia Ambiental da Universidade de Uberaba, a pesquisa investiga como esses/as educandos/as atuam como educadores/as ambientais em comunidades populares, particularmente no Bairro Vila Esperança II e Jardim Itália. A pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando pesquisa de campo, diários de campo e análise de conteúdo para explorar os processos educativos que formam esses futuros engenheiros ambientais como agentes de transformação social por meio da educação ambiental crítica.

A revisão bibliográfica destaca a relação entre a educação ambiental crítica, a Educação Popular e a extensão popular, com ênfase no protagonismo dos sujeitos, na busca pela autonomia e emancipação, e na superação das injustiças sociais e ambientais.

A metodologia de pesquisa qualitativa e descritiva foi escolhida, com uma análise dos dados realizada por meio de análise de conteúdo. O estudo está estruturado em cinco capítulos, que abordam temas como a educação e a cultura, o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental brasileira, com foco na Educação Ambiental Crítica e suas correntes, incluindo a Educação Ambiental Popular.

As conclusões são baseadas nos resultados obtidos ao analisar os processos educativos que envolveram tanto os/as educandos/as extensionistas quanto a comunidade atendida, buscando compreender o impacto dessa prática na formação crítica dos/as educandos/as e no desenvolvimento de uma educação ambiental mais inclusiva e transformadora.

No texto 14 (Souza, 2017), na página 44, destaca-se a importância de uma escuta ativa e empática, que vai além da simples recepção de informações. A escuta sensível é entendida como uma prática essencial para estabelecer uma comunicação mais profunda e significativa entre os envolvidos no processo educativo, é ouvir de forma atenta, dando valor e considerando o que está sendo dito.

[...] Por meio de uma conversa, em uma quarta-feira à noite, quando ministrava a disciplina Projetos Integrados, na turma XIV do curso de Engenharia Ambiental (também no primeiro semestre de 2014), percebi, pelo relato de um grupo de alunas/os, que elas desenvolviam uma atividade fora da universidade e, naquele momento, elas/es relatavam estar desenvolvendo ações de educação ambiental numa escola municipal da cidade de Uberaba. Interessando-me pelo assunto, perguntei como é que elas/es estavam se organizando para desenvolver essas atividades. Foi por meio desse diálogo que fui convidado para fazer parte de uma reunião em que seria apresentado um projeto de Educação ambiental a ser desenvolvido na escola municipal, em parceria com a empresa Junior Ambiental, criada e gerida por alunas/os da universidade. Foi quando perguntei se poderia me inserir junto a elas/es como um delas/es, ou seja, fora da posição que ocupo como professor do curso. Fui interrogado quanto aos motivos desse afastamento, e expliquei se tratar de um trabalho desenvolvido na disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I do curso de Doutorado que fazia na Universidade Federal de São Carlos. O grupo me aceitou na perspectiva de colaborar com o pensar o projeto e também sua execução. (Souza, 2017, p. 44)

Destaco o fato de (Souza, 2017), ouvir o relato, se dispor a contribuir e promover uma horizontalidade, ao se despir do cargo de educador institucionalizado, sendo assim, mais um sujeito crítico impregnado de educação problematizadora freireana.

Outro momento de relato que chama a atenção para a escuta sensível e para as rodas de conversa, se faz quando (Souza, 2017), realiza a sua proposta de pesquisa para os/as extensionistas que em conjunto dialogam e produzem novos questionamentos e novas respostas.

[...] A partir disso, considerando a oportunidade de colaborarmos com o pessoal do Centro Espírita João Urzedo, e por ter vislumbrado a possibilidade de junto com elas/es construir essa tese, uma vez que já estava inserido junto a essas/es estudantes universitárias/os, que faziam extensão popular, há quase um ano e meio, fiz a proposta de, por meio de minha inserção, realizar essa pesquisa de doutorado. No ato de apresentação da proposta, estavam presentes Iago e Alessandra, estudantes que estavam juntos desde o princípio, e também Stephanie, Isadora e Paulinha, as novas integrantes que passaram a somar esforços. (p. 47)

[...] Alessandra, na oportunidade, fez a seguinte colocação: mas você estará junto com a gente para nos ajudar, né? Como é que vai se dar a sua participação? (p. 48)

[...] Stephanie, após minha pausa, perguntou: você está nos dizendo, então, que vai participar com a gente, e que vai colaborar, de todo modo, com a gente, só que vai usar dessa convivência, dos resultados de nossa ida lá no Centro, para colaborar com o pessoal, para construir sua pesquisa? É isso? (p. 48)

[...] Stephanie, pediu licença para falar: então Iago, na verdade, eu acho que o fato de o Tiago estar fazendo doutorado e desenvolvendo sua pesquisa com a gente, não interfere em nada nas atividades que vamos desenvolver lá. Acho que não faz diferença isso. Porque, de todo modo, nós iríamos lá de todo jeito, com a pesquisa ou sem ela. (p. 48)

Depois dessa interlocução (e compreendendo a fala de Stephanie), respondi: o grupo é que vai dizer se precisamos ou não fazer esse esclarecimento. É preciso que entre nós isso esteja claro, mas que isso também não muda em nada a minha participação. Se vocês acharem necessário, informamos ao pessoal lá do centro que nós estaremos junto com eles e que eu estaria ali para, também fazer uma pesquisa. Questionar ao pessoal se eles estariam de acordo é importante. Se não se fizer nenhum impedimento, tudo transcorreria em seu curso normal. O que acham? (p. 48)

A escuta sensível e as rodas de conversa são ferramentas pedagógicas essenciais para a Educação Popular e Educação Ambiental Crítica, pois promovem o diálogo, a troca de saberes e a construção conjunta de soluções para os problemas enfrentados pela comunidade, respeitando as suas experiências e realidades. Estas ferramentas tornam a extensão universitária não apenas uma ação de ensino ou de estender algo a alguém, mas um processo coletivo de emancipação e transformação social.

O texto 1 (Freire, 1986), na página 6, relata as reuniões que foram realizadas com vários grupos chamados de serviços comunitários, onde afloraram diversos temas entre eles a “opção pelos pobres”, ou seja, grupos populares.

[...] Durante o primeiro semestre, tivemos ocasião de conversar com vários grupos, envolvidos nessas experiências que nós estamos chamando de Serviços Comunitários. Algumas questões apareceram com mais relevância.

Uma delas é a questão a que o Paulo de Tarso aludiu, a opção preferencial pelos pobres. Em quase todos os projetos pedagógicos existe essa expressão, e achamos que devemos refletir melhor sobre ela. (p. 6)

A opção preferencial pelos pobres, demanda uma compreensão que vá além da mera formalidade para se materializar em ações concretas que promovam a inclusão, a justiça social e a transformação das realidades vividas por populações marginalizadas.

Também no texto 1 (Freire, 1986), está presente a escuta sensível quando se trata de aproximar a universidade dos grupos populares.

[...] É preciso, contudo, afirmar sempre, talvez até repetindo-me, o quanto temos a necessidade de estar de olhos abertos, de ouvidos sensíveis, de estar críticos em relação ao que fazemos. Se, de um lado, não devemos minimizar o que realizamos, de outro não podemos ser os primeiros a nos dar a bênção. Minha impressão, porém, na medida em que fico mais íntimo do que ocorre nesta Universidade, é a de que há uma séria intenção nem sempre, por "n" razões, fácil de ser materializada, de pô-la nos limites do possível, mais próxima do povo. Estar próxima do povo, na verdade, não significa transformar a Universidade numa espécie de Santa Casa da Misericórdia. (Freire, 1986, p. 13)

Neste contexto, a proximidade entre a universidade e o povo deve transcender ações meramente assistencialistas, transformando-se em um compromisso genuíno com as demandas populares e as transformações sociais.

O texto 2 (Freire, 2018) destaca a importância da tolerância que é uma virtude indispensável para a convivência em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, religiosa e política, ou seja, a sociedade brasileira, sendo também indispensável para as rodas de conversa e para a prática da escuta sensível. Neste contexto, a construção de um ambiente democrático e inclusivo na universidade exige o respeito das diferenças, que não implica na negação de conflitos, mas na capacidade de transformar essas tensões em oportunidades de aprendizado mútuo e crescimento coletivo.

Ao ler atentamente os textos de Andrade (2021), Paulo (2018), Soares (2019) e Souza (2017) é possível perceber uma convergência em uma reflexão profunda sobre a importância do diálogo, da escuta sensível e das práticas educativas dialógicas para a construção de uma educação mais inclusiva, emancipatória e transformadora. Em diferentes contextos, seja no acesso e permanência de grupos populares (educandos/as

indígenas) na Educação Superior, na formação crítica de educadores/as populares ou na prática da extensão universitária em comunidades vulneráveis, esses trabalhos destacam a necessidade de superar modelos tradicionais e tecnicistas de ensino, extensão e pesquisa, em prol de abordagens que valorizem a diversidade cultural, a horizontalidade nas relações e o protagonismo dos sujeitos.

Uma das principais convergências entre os textos é a centralidade do diálogo freireano como metodologia e princípio educativo, nos textos de Andrade (2021) e Paulo (2018) fica evidente como a troca ativa entre pesquisador/a e participantes, mediada por temas-geradores extraídos das realidades concretas dos sujeitos, não apenas promove reflexões críticas, mas também possibilita a coautoria no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem se conecta com Soares (2019), que utiliza círculos dialógicos para compreender as demandas de egressos do EJA/PROEJA, e com a prática de extensão popular de Souza (2017), cuja pesquisa se estrutura em rodas de conversa que promovem o pertencimento, a escuta ativa e a corresponsabilidade no planejamento de ações transformadoras, entendendo a extensão universitária como partilha e não como doação.

Outro ponto de convergência, é o papel da escuta sensível, que pode ser encontrado no texto de Andrade (2021), que demonstra como essa prática vai além da recepção de respostas em entrevistas, valorizando os contextos e significados atribuídos pelos/as entrevistados/as. Nos textos de Paulo (2018) e Soares (2019), ocorre o reforço dessa perspectiva ao destacar a necessidade de capturar as subjetividades dos/as participantes e construir conhecimentos a partir de suas experiências e vivências. No texto de Souza (2017), por sua vez, exemplifica a escuta sensível ao adotar uma postura de horizontalidade ao colaborar com educandos/as extensionistas e comunidades atendidas, criando um ambiente de respeito mútuo e aprendizado coletivo.

Além disso, os textos convergem na defesa de uma educação emancipatória que reconhece o protagonismo dos sujeitos e a importância de superar as barreiras impostas pelas hegemonias culturais, sociais e econômicas. Já Andrade (2021) e Soares (2019) exploram a democratização da Educação Superior como meio de promover justiça social e acesso equitativo ao conhecimento. Os trabalhos de Paulo (2018) e Souza (2017), por sua vez, destacam a relevância da Educação Popular e da Educação Ambiental Crítica como instrumentos de resistência a modelos mercadológicos e de empoderamento das comunidades.

Finalizando este eixo, esses textos são anúncios de que o verdadeiro impacto da educação transformadora está na sua capacidade de criar espaços de convivência e aprendizado colaborativo, onde as diferenças culturais, sociais e epistemológicas são vistas como fontes de enriquecimento coletivo. Ao unirem teoria e prática, esses textos nos mostram que a viabilidade de uma educação comprometida com os princípios freireanos na Educação Superior requer, antes de tudo, um ato de diálogo, escuta sensível e (trans)formação compartilhada.

6.2 EIXO 2: RECUSA DO FATALISMO E DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

Este segundo eixo - **Recusa do fatalismo e da ideologia neoliberal** - apresenta uma crítica à educação tecnicista, que limita o ensino a questões de eficácia e rendimento, moldando educandos/as para atender às exigências do mercado. Denuncia também a visão neoliberal que transforma a educação em mercadoria reservada a poucos e enfatiza a importância de uma abordagem que defenda a educação como um direito universal e não como um produto. Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de democratizar a Educação Superior, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência dos/as educandos/as, sobretudo, daqueles/as oriundos das classes populares.

O texto 4 (Silva, 2013), aborda a questão do acesso e permanência de educandos/as indígenas na Educação Superior, trazendo à tona a discussão sobre a democratização da Educação e a necessidade de enfrentar a hegemonia cultural e linguística presentes nas instituições de Educação. Segundo Silva (2013, p.62):

[...] O acesso dos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural é garantido por lei. Porém, diante do que é apresentado na maioria das universidades, mais uma vez as qualidades do colonizador e as dificuldades do colonizado são enfatizadas. A inaptidão para o diferente, para a técnica, para a competitividade são colocadas à luz junto às habilidades do colonizado. A estrutura exigida pelo Ensino Superior se mostra com clareza desde o primeiro contato, e outra vez exclui o processo de interação.

Fica assim evidente a necessidade de destacar a educação como um direito inalienável, particularmente nas lutas dos povos indígenas e grupos vulneráveis, a educação popular que clama por uma nova perspectiva.

Ainda no texto 4 (Silva, 2013), está presente o questionamento sobre a concepção tradicional de acesso, indo além da simples oferta de vagas e seleção, as instituições educacionais precisam aceitar e promover mudanças em seus processos de acesso e permanência para receber e incorporar educandos/as e educadores/educadoras com matriz cultural e linguística diferenciada, promovendo uma real democratização e ampliação do acervo de conhecimentos, em consonância com a proposta de uma pluriversidade.

[...] Pode-se considerar que a participação de todas as pessoas em todas as modalidades e instituições de ensino se caracteriza como questão a ser resolvida, pois não se admite que ocorram exclusões sejam elas amparadas em quais suportes se possa imaginar, pois todas as formas de exclusão são descabidas, apesar de sabermos que elas estão presentes de diferentes formas e com diferentes intensidades. Apesar de toda essa certeza cabe destacar que as universidades ao se manterem presas aos seus saberes se manifestam de forma como se nada mais teriam a incorporar a seus acervos e essa certeza faz com ela, ao incorporar pessoas que têm saberes diferentes dos seus, os ignora e são frágeis os sinais que manifestam no sentido delas se disporem a incorporá-los ao seu acervo. Essa posição gera diferentes formas que podemos caracterizar como de impedimento a que todas as pessoas possam adentrar em seus recintos e em seus saberes e essa posição aponta para a contradição de a universidade apesar de se caracterizar como espaço onde se desenvolveriam os princípios da inserção social e da superação de fronteiras, se caracteriza como um espaço que mais exclui do que protege e/ou insere na diversidade. (Silva, 2013, p.51)

A pesquisa utiliza como referencial teórico a prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire, que é apresentada como uma prática de liberdade capaz de promover autonomia e emancipação humana. Isso implica transcender a tradicional escolarização e superar a visão de educação como mero treinamento, valorizando a dimensão educativa em um contexto de historicização, socialização e conscientização.

Também no texto 4 (Silva, 2013), está presente uma forte crítica à privatização da Educação Superior, :

[...] O período em que o poder de governança federal era exercido e ditado pela junta militar caracterizou-se pela repressão aos movimentos populares e pelo favorecimento da privatização do ensino, em todos os níveis. Nesse período, a qualidade oferecida mantinha a exclusão das classes populares da universidade pública as

quais, por meio dos exames vestibulares, não conseguiam - em função de carências e múltiplas dificuldades advindas do ensino médio - disputar as vagas com aqueles que tiveram melhor formação. (Silva, 2013, p.29)

[...] Nessa realidade seletiva, os trabalhadores brasileiros, organizados em sindicatos muito atuantes, viam no ensino superior uma chance para mobilidade social. Por causa disso, faziam de tudo para que seus filhos conseguissem uma vaga no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na esperança de dar melhor formação a fim de ampliar as possibilidades de aprovação nos exames vestibulares para as instituições públicas. Diante dessa situação, ao invés de os governantes promoverem a abertura de novas vagas no ensino superior público, o que se viu foi o incentivo da abertura de várias instituições privadas e, para estas, o estado transferia a responsabilidade do ensino superior. Esse processo manteve-se depois da redemocratização do Brasil. Durante o governo federal democrático e constitucional de Fernando Henrique Cardoso foi implantada uma nova estratégia para garantir o acesso e a permanência nas universidades privadas das pessoas sem recursos financeiros: o financiamento público aos estudantes. (Silva, 2013, p.31)

Dessa forma, o texto critica a visão tecnicista e mercadológica da educação, e questiona o modo como vem sendo feita a democratização da Educação Superior, especialmente para grupos populares, que são direcionados para as instituições privadas.

O texto 8 (Pereira, 2014), investigou a contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel na formação de professores/as no Brasil, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa surgiu da dúvida sobre a real presença das ideias desses autores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, considerando a distância entre as propostas acadêmicas e a prática educacional libertadora. A metodologia utilizada foi documental, analisando as bibliografias de grupos de pesquisa da ANPED e de instituições de ensino superior. O estudo revelou que, apesar da importância de Freire e Dussel para uma educação transformadora, suas teorias têm pouca presença nas formações de educadores/educadoras, o que evidencia uma lacuna preocupante na aplicação de suas ideias nas práticas pedagógicas brasileiras.

Neste texto 8 (Pereira, 2014), é possível perceber a crítica ao eurocentrismo presente e a ciência moderna, na discussão sobre a chegada dos europeus em terras sul-americanas, segunda Pereira (2014, p.30):

[...] Ora, mesmo que consideremos as revisões que implicaram em invenção de novos caminhos nas respectivas metodologias, no interior desse núcleo de ciências do homem, no século XX, por um crescente e fecundo exercício crítico, a História da América Latina ainda tem muito do ranço de uma História positivista, feito uma metáfora do paraíso do homem (vencedor), criado à imagem e semelhança do

colonizador. Fruto da Modernidade, como empenho de construção do conhecimento como “ciência moderna”, a História da América Latina, pelo menos em seu período de nascimento e consolidação, resultou dos próprios limites da razão europeia: branca, elitista, masculina, fragmentada, “neutra”[...] iluminista.

Desta forma, a educação, deste esse contexto, vem funcionando como uma ferramenta para manter a hegemonia das classes dominantes, marginalizando as culturas e saberes indígenas, negros e populares.

Também é possível encontrar no texto 8 (Pereira, 2014, p.86), a defesa da educação como um direito universal e inalienável:

[...] Como uma sociedade de classes nunca para na sua derrama de contradições, aprofundam-se as lutas no campo, principalmente no Nordeste, onde foi realizado o Primeiro Congresso de Forzeiros e Pequenos Proprietários, resultando na desapropriação de terras, a favor dos trabalhadores. Soma-se a essa frente de luta da sociedade organizada, o apoio de uma Igreja Católica, que já vinha de uma revisão de sua pastoral social, inspirada na Encíclica Rerum Novarum (“Sobre as Coisas Novas”, isto é, os novos fenômenos sociais do século XX), aos excluídos, principalmente os situados na zona rural, à reforma agrária, bem como o apoio dos estudantes, através de um movimento unificado e fortalecido. A UNE (União Nacional dos Estudantes) assume seu papel de coadjuvante junto ao programa de alfabetização de jovens e adultos; ademais, greves “pipocam” em todos os pontos do país. Estávamos vivendo o início de um “caos” social. Em meio a um caótico quadro político, e o então presidente Jânio Quadros renuncia ao cargo, assumindo, assim, seu vice, João Goulart.

A pressão social encontra-se fortalecida, e era necessário viabilizar mecanismos para atenuar as contradições e fortalecer as lutas coletivas. Esse fortalecimento das lutas coletivas reforçava a tomada de consciência da camada excluída da sociedade. Foi uma chamada à consciência organizativa daqueles que anteriormente dizíamos viver no déficit da informação política, por conta da falta de leitura. A educação assumia um papel de destaque, já que esta passou a ser canal de conscientização das camadas sociais desfavorecidas, apontando para o direito inalienável à própria educação, com o inestimável apoio, sobretudo, da classe estudantil, para sua emancipação social e cultural. Precisamente no ano de 1963 surgiu o MCP (Movimento de Cultura Popular), que fora na época coordenada por Paulo Reglus Freire, advogado de formação, que jamais exerceria essa profissão por razões de “consciência interna” e educador por vocação, da universidade de Recife.

A defesa da educação como um direito fundamental, em um período de intensa luta política e social, é uma afirmação de que o acesso à educação é indispensável para que as camadas populares possam se emancipar e transformar suas condições de vida,

desafiando a opressão e as desigualdades estruturais. Sobretudo no período retratado, uma vez que a alfabetização era um pré-requisito ao voto.

O texto 8 (Pereira, 2014), aborda a importância da democratização do conhecimento, especialmente em contextos de exclusão social, como na EJA.

[...] Em que sentido falamos em complexidade? No sentido que, para Paulo Freire não bastava apenas ensinar a ler e escrever; era necessário desvendar o sentido oculto, profundo ou não aparente das palavras, descobrindo nelas seus contextos culturais, históricos e sociais, numa estratégia capaz de fazer com que os alunos compreendessem a própria dimensão da vida e da exclusão, na proporção em que as palavras iam sendo cuidadosamente trabalhadas. Tratava-se, na verdade, da pedagogia do diálogo como porta de entrada para uma leitura de mundo que deixava de ser “estranho” (p. 179).

Dessa forma, o texto 8 (Pereira, 2014), evidencia a relevância de uma educação que busque, na prática pedagógica, a desconstrução das barreiras que mantêm as camadas sociais excluídas à margem do conhecimento.

O texto 8 (Pereira, 2014), apresenta o contexto do sistema brasileiro de ensino do período pós-Segunda Guerra Mundial, marcado pela implementação de políticas educacionais globais. No Brasil, tínhamos (e ainda temos) o processo educacional guiado por abordagens convencionais desconectadas da realidade dos/as educandos/as.

[...] Se aquele processo de uma nova política educacional a partir das bases propiciou alguns avanços no campo social, no aspecto pedagógico do projeto de alfabetização, contudo, desde já foram diagnosticadas falhas no que se refere à sua aplicabilidade, que apenas o voluntarismo na causa da alfabetização de todos, a todo custo, não era suficiente. Por exemplo, o material utilizado para a alfabetização era incompatível com a idade dos educandos, sendo o mesmo utilizado na educação infantil e operacionalizado de maneira repetitiva e decorativa, o que gerava um certo “desinteresse” por parte dos alunos. (Pereira, 2014, p. 85)

Assim, o processo educacional falhou em alcançar seus objetivos de maneira transformadora, pois não considerou as especificidades e necessidades dos/as educandos/as, resultando em desinteresse e falta de engajamento nas atividades propostas.

Por fim, o texto 8 (Pereira, 2014), traz uma crítica ao ensino voltado apenas para a formação técnica, sem considerar as dimensões sociais e políticas da educação, destacando o contexto no qual o Brasil propositalmente se inseriu,

[...] Era esse Estado modernizador, contraditoriamente no marco da própria dependência, que fortalecia ainda mais as diferenças sociais. Daí, ato contínuo da própria governança do “país grande” – ideologia que iria tomar corpo incomensurável na futura ditadura militar dos anos 60 –, acabou resultando num novo projeto de alfabetização, que passou a se chamar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). De uma forma ou de outra, ainda estamos vivendo o clima sócio-político-educativo do que aqui chamamos (no título) de uma “utopia da alfabetização” em massa.

Sobre esse momento cumpre observar o seguinte: por um lado, a alfabetização de adultos passou ser discutida com mais interesse por parte do governo, já que se tornara estrategicamente necessária à dita “modernização”; por outro perdeu seu caráter social, pela cooptação política da participação maciça dos movimentos sociais. Alfabetização, aos olhos dos governantes, passou a ser apanágio dessa modernização, a fórceps, de um país cada vez mais urbanizado, que esvaziava o campo e cresciam as favelas. Erradicar o analfabetismo traria, com certeza, um retrato social novo do desenvolvimento econômico e social – aquela ideia expressa no dito popular: do país “para inglês ver”. (Pereira, 2014, p. 85)

A educação, nesse contexto e no contexto atual, foi e continua a ser tratada como uma ferramenta superficial de controle social, sem a capacidade de promover uma mudança substancial na realidade dos mais desfavorecidos. Essa distorção do papel da educação, ao desconsiderar suas dimensões sociais e políticas, reflete a perpetuação das desigualdades estruturais, enquanto as verdadeiras necessidades da população foram e continuam sendo relegadas a segundo plano.

Importante mencionar que as Campanhas de Alfabetização pautadas na perspectiva da Educação Popular e na problematização proposta por Paulo Freire, tais como a Campanha de De pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Angicos, as ações do Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outras foram interrompidas em função do seu caráter subversivo e de questionamento da ordem social vigente. Mas outras campanhas de caráter meramente técnico, como o MOBREAL, foram difundidas e apoiadas pelo governo militar (Fávero, 2013).

O texto 10 (Cruz, 2014), destaca a importância da abordagem dialógica na construção do conhecimento, fundamentada na teoria pedagógica problematizadora de Paulo Freire e na teoria espacial de Milton Santos. Busca integrar o conceito de espacialidade ao processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os contextos “espaços-temporais” para promover uma aprendizagem dialógica e situada, que valoriza a cultura e o lugar dos sujeitos de aprendizagem.

O texto 10 (Cruz, 2014), contesta a universalização e desvalorização do conhecimento, algo muito presente na ideologia neoliberal, que trata a educação como um bem de mercado, focado em resultados imediatos e aplicáveis apenas no mercado de trabalho. De acordo com Cruz (2014, p. 24):

[...] As práticas educativas embasadas na pedagogia técnica – científica, ganharam maior relevância e reconhecimento por parte dos educadores e da própria sociedade. No entanto, esta pedagogia tem direcionado a ação pedagógica ao pragmatismo, no sentido utilitarista, orientando a uma práxis social e cultural individualista e cada vez mais predatória e insustentável em todos os seus aspectos. Desprovida de qualquer reflexão sobre a realidade sócio-histórica, tem-se uma educação voltada aos interesses neoliberais, estimulando a competitividade como norma para garantir a felicidade e o sucesso. Não obstante, a mídia impõe constantemente um padrão de vida “feliz” que interfere de sobremaneira na construção da percepção e apreensão dos processos de produção da existência. Criam-se as condições para a construção de uma cultura homogeneizadora, massificadora dos gostos, gestos e do pensar, em que se associa a felicidade ao consumo. E, o consumidor toma o lugar do sujeito social, crítico e participativo.

Em continuação, Cruz afirma:

[...] A experiência educativa escolar reforça esses pressupostos da modernidade toda vez que insiste em afirmar aprendizagem como processo de transmissão de saberes. Isso porque, desse modo estará desconsiderando o saber dos sujeitos, separando e estabelecendo fronteiras entre os saberes escolares e as experiências existenciais cotidianas.

A racionalidade instrumental do ensino contribui para que os pressupostos da sociedade capitalista (individualismo, egocentrismo, competitividade, rivalidade), e os pressupostos da ciência moderna (objetividade, linearidade, certeza, neutralidade) sejam ainda considerados como necessários à formação do indivíduo contemporâneo. E são legitimadas e consolidadas essas concepções racionalistas por situações educativas que fortalecem e difundem como único possível. (Cruz, 2014, p. 40)

Esse modelo de ensino é desprovido de reflexão e contribui para o aniquilamento das/os educandos/as como sujeitos que estão no mundo e com o mundo, e que através deles se faz.

O que se torna importante são as conquistas imediatas e satisfações pessoais que estão associadas ao que é exposto como sucesso.

[...] O pragmatismo da vida contemporânea, focada no imediatismo dos acontecimentos e desejos, aliada ao processo educativo racionalista e acrítico, tem contribuído na anulação do sujeito, no

aniquilamento de suas identidades, excluindo seus referenciais identitários e espaciais, ampliando seu grau de alienação. (Cruz, 2014, p. 40)

Sendo assim, a alienação é resultado de uma educação racionalista, acrítica e utilitarista, ou seja, neoliberal. A educação alienadora e bancária, ao desconsiderar a realidade do sujeito, não estimula a conscientização sobre os processos de dominação e controle social e essa desconexão da educação com a realidade social e política resulta em uma formação essencialmente técnica.

[...] A educação dominante ao constituir uma prática educativa divorciada da realidade, em que a desvalorização da dimensão ética e política do ser humano foi concomitante com a desvalorização da dimensão estética e cultural; ao privilegiar a instrução à formação do sujeito historicamente situado, não estimula a tomada de consciência dos processos de dominação, controle e coerção social. (Cruz, 2014, p. 40)

A educação bancária não propõe a formação integral do sujeito, nesse contexto, falha em não desenvolver consciência nos/as educandos/a de sua posição histórica e social, limitando sua capacidade de questionar e transformar as condições que os oprimem.

Outro elemento a ser destacado e também repudiado, é o favorecimento da instrução/transmissão de informações de maneira autoritária e verticalizada, em que o/a educador/a assume o papel de detentor/a do saber e o/a educando/a se limita a memorizar conteúdos.

[...] ...Fundamentada numa racionalidade instrumental, técnica esta formação estabelece uma relação autoritária e antidialógica do sujeito sobre objeto de conhecimento. Assim como, do educador sobre o educando, que expressa na postura do professor como aquele que sabe e o educando nada sabe, portanto, o papel do professor é “transferir” aquilo que sabe sobre o objeto cognoscente. Ao educando, cabe memorizar e decorar as informações sobre os fenômenos estudados... (Cruz, 2014, p. 41)

Desta forma a educação se resume a mera repetição e estagnação e, apesar de se dar por meio de conversa, não há troca de saberes e experiências, o que deveria ser um caminho de via dupla, se torna um caminho de mão única.

Ao focar no sucesso pessoal a qualquer custo e na absorção passiva de conteúdos, esse modelo educacional bancário resulta na alienação dos/as educandos/as, que não conseguem compreender os processos sociais e históricos, criando uma cultura

de “insensibilidade social” que desestimula a participação coletiva e a reflexão crítica sobre a realidade, como Cruz (2014) afirma:

[...] Fica evidente que o privilégio atribuído à instrução e ao ensino promoveu uma formação essencialmente técnica e mecanicista, cuja habilidade intelectual desenvolvida foi basicamente a memorização de informações. Esse modo de ler o mundo foi útil para a descrição dos acontecimentos, mas não levaram a sua compreensão. Não raro, as aulas estão focadas no desenvolvimento de habilidades técnicas, reforçando comportamentos individualistas e competitivos, que não contribuem no desenvolvimento das habilidades investigativas, sociais e espaciais garantindo a autonomia e autoria do sujeito na construção do conhecimento. (Cruz, 2014, p.42)

A educação, nesse contexto, perde seu papel formativo e transformador, sendo moldada para atender aos interesses do mercado, enquanto a mídia impõe padrões homogêneos de vida, apagando a pluralidade e a participação ativa dos/as cidadãos/ãs, sublinha-se a necessidade urgente de ressignificar a educação como um espaço de reflexão crítica e de formação para a cidadania, em que os sujeitos possam se perceber como agentes transformadores e não meros consumidores dentro de uma lógica capitalista. Todavia, não podemos ser ingênuos/as e acreditar que a educação bancária é neutra ou apolítica:

[...] Ao contrário, contribui para conservar processos de alienação e submissão do sujeito no ato de conhecer. O contexto social, histórico e espacial, por exemplo, é desconhecido pelo estudante, que não dispõe de elementos conceituais para identificar a verdadeira causa dos acontecimentos. Desencadeando, por este motivo, a perda de interesse pela coletividade, pelo contexto social. Preocupando-se, apenas, com a apreensão dos conteúdos escolares, com seu sucesso pessoal, logo se cria as condições para o aprendizado de uma “naturalização” e banalização dos acontecimentos diários, gerados por uma “insensibilidade social” (Cruz, 2014, p. 42)

Ainda no texto 10 (Cruz, 2014), defende a educação como um direito universal, ligada à construção do conhecimento a partir da realidade concreta dos/as educandos/as, respeitando suas especificidades culturais e territoriais, percebe-se tal afirmação por inúmeras vezes quando Paulo Freire é citado. De acordo com Cruz, (2014, p. 82):

[...] Em contrapartida a esse tipo de educação acrítica, subserviente que Freire defendeu uma educação desenvolvida através da problematização da realidade e da própria cultura. Assim Freire configura sua pedagogia como uma proposta de educação aos explorados, aos esfarrapados do mundo, pois, tem como missão além

[de] ampliar conhecimentos destes oportunizar um ambiente de convivência em que estes pudessem se expressar, dizer a sua palavra, dizer seu mundo.

O trabalho defende, portanto, que uma educação que valorize a cultura local e a experiência dos educandos/as pode abrir caminho para a democratização da Educação Superior, promovendo acesso e permanência ao desafiar as desigualdades históricas que persistem dentro do sistema educacional.

O texto 11 (Rosa, 2019), tem como objetivo compreender as percepções de autonomia de acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior (IES) no extremo sul catarinense, com ênfase na formação docente. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com acadêmicos das últimas fases do curso de Pedagogia.

O texto 11 (Rosa, 2019), realiza uma crítica à mercantilização da educação e à educação tecnicista:

[...] Há que se considerar a importância da universalização da escola no Ocidente, porém também é importante salientarmos que os sujeitos, na sociedade moderna, estão adquirindo o conhecimento por meio de metodologias que enfraquecem o pensamento crítico, pautados em argumentos que elitizam determinados cursos, falseando uma potencialidade inata, mas que está diretamente associada ao poder econômico. (Rosa, p. 75)

Sendo assim, as metodologias, cada vez mais, promovem um conhecimento fragmentado e bastante desigual no quesito acesso. Em continuação, as considerações do texto 11 (Rosa, 2019) indicam para um retrocesso na educação atual, em que até mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) contribuem para essa tendência utilitarista.

[...] Ao que parece, a educação atual está sofrendo um retrocesso no currículo, eliminando as disciplinas de caráter filosófico em detrimento de concepções tecnicistas, que primam pela formação profissional. As temáticas utilizadas no currículo precisam corroborar uma instrução prática. Fica difícil atender a objetivos cada vez mais globais e um conhecimento pragmatista, o que nos põem diante de uma liberdade cerceada pelas utilidades transitórias que os sujeitos, tornados como máquinas e coisas, podem ter.

Nas decisões e na metodologia de ensino para a produção do conhecimento, surge um obstáculo com o qual temos que lidar – as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino. Nelas, constam finalidades que geram conflitos, principalmente quanto aos objetivos propostos, que fazem o educador priorizar um ensino que

garantirá prioritariamente o acesso ao mercado de trabalho, uma educação limitada às máquinas. Ao considerarmos contextos históricos diferenciados e compreendermos as perspectivas educacionais do Ensino Tradicional ao Histórico Cultural, podemos perceber que a elaboração do nosso planejamento oscila historicamente para atender demandas pontuais e transitórias, que ora primam pela rigorosidade, ora flexibilizam o acesso ao conhecimento, ou melhor, favorecem os múltiplos entendimentos. Nesse contexto, temos que salientar a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que tem como principal característica uma gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (Art. 3 e Art. 15), mas que, concomitantemente, produz uma postura antagônica, visto que as instituições públicas são geridas pelo Estado; logo, é também o Estado quem normatiza os critérios avaliativos. A mesma LDB (BRASIL, 1996), que fala de uma gestão democrática, é antagônica na medida em que, no Art. 1o, §2o, afirma que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]”, cerceando, assim, já no verbo “dever” conjugado no futuro, a ação do educador nos processos formativos. (Rosa, 2019, p. 30)

Sendo assim, essa abordagem compromete a construção de um conhecimento mais amplo e transformador, essencial para a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, o texto 11 (Rosa, 2019), também discute a educação como um direito, enfatizando que a formação deve ir além da preparação técnica, promovendo o desenvolvimento crítico e libertador dos indivíduos.

[...] A redação deixa claro que o educador deve fazer com que as crianças dominem os conhecimentos para que assim elas possam ser reconhecidas como cidadãos, papel esse que deverão exercer na sociedade. O Estado, por sua vez, produz normatizações subjetivas e até mesmo filosóficas, cujo entendimento requer um estudo meticuloso do estatuto conceitual de cada regimento educacional. Na medida em se que atribui à escola a elaboração e a execução de pesquisas, regula sua vigência e finalidade. (p. 34)

O Estado impõe um controle sobre o processo educativo, o que pode transformar o processo educativo em algo regido por normas rígidas, prioriza-se assim a dimensão regulatória e não a emancipatória da educação.

O texto 11 (Rosa, 2019) realiza, ainda, uma crítica à Educação superior afirmando que deveria formar educadores/as não apenas mão de obra para o mercado de trabalho, mas formar sujeitos que se percebam como agentes de mudança social. Porém, nem sempre é isso o que algumas instituições de Ensino Superior esperam dos/as educadores/as ou dos/as educandos/as, já que muitas vezes estes agentes só são

reconhecidos a partir dos produtos e resultados que oferecem à instituição e todo o processo educativo é ignorado.

[...] Os cursos de formação em Pedagogia, para atender aos critérios cada vez mais rígidos, dentre os quais incluem “um sujeito crítico”, com formação integral, colocam o professor em posição de enfrentamento do que se pretende na escola, que é planejar atividades que conduzam o aprendiz à autonomia, ainda na sua formação. Entretanto, não só essa construção de práticas que oportuniza um pensar autônomo e emancipado ocorre hegemonicamente, como quando se dá, ela não é cognoscível ao aprendiz. A experiência formativa no ensino superior ocorre por meio de um planejamento que almeja tanto cumprir o currículo no ensino superior quanto oportunizar um esclarecimento em uma ação dialética, estabelecendo, assim, um paradoxo na produção do conhecimento, que distanciará o indivíduo de um pensamento próprio, esclarecido. A divergência que se instaura entre um pensamento próprio na educação, dentro de um regime econômico capitalista, está na manutenção de recursos vitais tanto para o professor quanto para o aluno. Se ambos cumprem a demanda institucional, são reconhecidos como parte e sujeitos importantes no processo formativo. Se ocorre o contrário, eles são excluídos. Para que a escola possa obter recursos para sua manutenção, precisa atender aos padrões de normatização instaurados pelo Estado no sistema de ensino, mas o futuro educador precisa estar ciente disso. (p. 30)

O sistema educacional, ao estar subordinado ao regime econômico capitalista, cria uma dinâmica de exclusão, em que tanto educadores/as quanto educandos/as são reconhecidos/as e valorizados/as apenas quando atendem às demandas institucionais e normativas, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e transformadora.

O último texto que contribuiu diretamente para a construção deste segundo eixo de análise, o texto 16 (Santos; Tavares, 2013), que trata da entrevista com o Professor Celso de Rui Beisiegel, renomado especialista no pensamento de Paulo Freire, foi realizada em junho de 2013 em seu gabinete na USP. O tema central da conversa foi “Paulo Freire e a Educação Superior”, abordando as contribuições do pensador para o ensino superior e sua influência no contexto educacional. A entrevista foi uma gentileza especial do Professor Celso para a Revista Lusófona de Educação.

O texto 16 (Santos; Tavares, 2013) deixa claro que existe um sistema capitalista dominante e que o Brasil em todas as suas áreas faz parte deste sistema, desde nossa colonização. Porém o professor Beisiegel, entrevistado, afirma que existem elementos de originalidade que surgem dentro deste sistema dominante.

[...] Há alguns temas que a gente precisaria de muito tempo para poder examinar, a gestação interna ou externa da organização e da dinâmica social num mundo como o Brasil. Nós somos um mundo atrasado, chegamos tarde na festa, fomos produtos de uma invasão cultural durante a colonização e depois, em grande parte da nossa existência, o mundo teve uma dinâmica de expansão cultural que foi afetando de maneiras desiguais o conjunto do planeta. Um dos focos de gestação dessa dinâmica, nos últimos tempos, é o mundo Ocidental, particularmente os Estados Unidos. Mas a dinâmica é mesmo capitalista e passa pela produção de mercadorias e pela organização do mundo a partir das mercadorias que são produzidas. A ciência e a tecnologia caminham também de forma particular. Então, a universidade, a ciência, a tecnologia, a cultura, as artes, num país como o Brasil, são pesadamente determinadas pelos centros e pelas dinâmicas dessas organizações. Há muitos aspectos em que a criatividade num país como o nosso tem campo para se manifestar, apesar de toda essa ação externa. Costuma-se dizer que fomos copiar tudo ao estrangeiro, desde a Constituição até à organização do ensino. Na verdade, nós procuramos algumas formulações que os outros fizeram no exterior para problemas específicos que estamos vivendo e, muitas vezes, de uma forma original. No entanto, mesmo nessa importação de instituições, nesse conjunto de normas que são testadas no exterior, há um campo para uma recriação, uma reinterpretação, uma criatividade. Apesar disso, há muita originalidade no Brasil – e eu acentuei isso em alguns trabalhos –, em que as condições internas se exprimem mais vigorosamente, como é o caso daqueles campos mais artesanais como a música, a pintura, e aí aparece um Portinari, na educação, e temos um Paulo Freire, mas de um modo geral o peso dessa demonstração e das exigências de um modo de produção na vida interna... Precisaríamos ver e examinar coisa por coisa. (Santos; Tavares, 2013, p. 179)

O texto 16 (Santos; Tavares, 2013) apresenta um caminhar lento na busca de resoluções propriamente brasileiras para todas as áreas, inclusive a educação. Nele, a educação é destacada como um direito e necessidade para todos/as:

[...] Deixa eu fazer um contraponto. De vez em quando eu levo um recorte de jornal aos meus alunos sobre a Guiné Bissau. Atualmente, Paulo Freire tem a importância dele. Não acredito que no aspecto operacional o professor tal, na escolinha tal, no bairro dos Fonseca, vai fazer melhoras pelo fato de ser um professor até querido, Paulo Freire é um contexto muito mais [...]. O Paulo tem importância inclusive na sensibilização para a importância real da educação, para uma população que não está conseguindo obter da escola o sucesso a que tem direito, uma escola que ela já conquistou. A população conquistou a escola, a luta pela universalização da escola foi muito bem sucedida, não só no Brasil, mas também em grande parte do mundo.

Agora que conseguiu o acesso à educação, o que nós podemos considerar tranquilamente é que a valorização da educação de qualidade foi afetada por gente como Paulo Freire e por outros engajados nesse movimento. Atualmente, há uma universalização do

acesso à educação não só no antigo ensino primário, mas também no secundário, e assistimos também à expansão do ensino superior. No entanto, essa expansão não foi acompanhada de recursos que possibilitassem a qualidade do ensino. Os problemas sociais na sociedade brasileira ainda são enormes e, por isso, grande parte da população que tem acesso à educação é uma população pobre. E a possibilidade de acompanhamento e de colaboração das famílias pobres na formação das crianças é muito pequena; o professor que se dispõe a enfrentar a violência, o trânsito e a pobreza de uma escola da periferia, esse professor é aquele que não conseguiu qualquer outra coisa melhor, inclusive pelo salário, que é um dos mais precários. Eu tenho um moleção que trabalha no jardim lá de casa que ganha mais que um professor primário, o que significa que, atualmente, não é uma proposta pedagógica que vai resolver problemas desse tipo. Pode ser que sim quando você tem uma liderança comprometida, e até numa escolinha com essas condições ele pode avançar, mas ainda não se conseguiu tanto engajamento assim. (Santos; Tavares, 2013, p. 175)

Apesar das vitórias e do caminhar lento em prol de uma educação melhor para o Brasil, ainda existem muitas questões de desigualdade social que precisam ser urgentemente atendidas.

No texto 16 (Santos; Tavares, 2013), o professor Beisiegel deixa claro o propósito da educação de atender a todos/as começando da problematização de suas realidades, o entrevistado afirma trabalhar de forma heterogênea, tal afirmação não apenas combate implicitamente a mercantilização da educação como também demonstra a preocupação pela defesa do acesso e permanência dos educandos/as na Educação Superior.

[...] Eu enfrentei as questões como pró-reitor em 1990. Nós tínhamos que fazer um segundo vestibular para preencher 13% das vagas que não tinham sido preenchidas na universidade pelo vestibular, e porque, principalmente na USP, o curso de Pedagogia é o curso dos pobres. Atrai alunos com uma formação escolar mais precária e, por isso, com dificuldades no vestibular. As vagas aqui no curso de Pedagogia e das licenciaturas não foram preenchidas, então, fizemos um segundo vestibular. Deu para sentir a reação de alguns colegas, alguns até de esquerda, muito mais do que eu, mas o argumento e o sentimento é que a USP é uma universidade para alunos que têm condições de acompanhar aquilo que ela quer lecionar no nível em que os seus professores colocam os temas. Isso é absolutamente contrário àquilo que Paulo Freire defendia. Quando ele afirmava que era necessário partir dos conhecimentos dos alunos... mas que conhecimentos? Quais são os conhecimentos que os alunos têm de Física? Não se pode partir do conhecimento que eles têm no Ensino Médio! Então, é necessário ser sensível ao ponto de partida disponível nestes alunos que entram na universidade. Na USP existem três turmas nos cursos noturnos de Pedagogia, o que significa que aumentou consideravelmente o número de alunos que vêm da periferia, da escola pública, no ensino superior em geral aumentou muito em função do PROUNI. Há, hoje, jovens da

periferia que colocam a possibilidade de entrar na universidade, o que não acontecia há algum tempo atrás. Esta é uma temática que em muitos aspectos é a temática da educação popular. Vou partindo daquilo que eu acho, que tenho que ensinar para um aluno no primeiro ano, num curso da sociologia da educação, não consigo coisa nenhuma. Não é só Paulo Freire que defende, é muita gente, que é preciso tomar como ponto de referência aquilo que o seu aluno é, e depois ir tentando chegar com ele a um nível aceitável na universidade.

Isso não implica abandonar os mais capazes, eu sempre trabalhei de forma heterogênea, tenho alunos muito bons, e por isso não se pode nivelar por baixo; com bibliografia adequada e com envolvimento vamos conseguindo alguns resultados. (Santos; Tavares, 2013, p. 176)

Em sua fala, o entrevistado professor Beisiegel também destaca a importância de cursos noturnos e de programas como o PROUNI, no sentido de ampliar o acesso de grupos populares à Educação Superior.

No texto 1, Freire (1986), escancara uma contradição ética e política, pois enquanto a educação é proclamada um direito universal, na prática ela se torna um privilégio para poucos.

[...] Quando uma mesma geração chega ao momento de ir à Universidade, o mínimo de pobres que terminou a escola pública só tem um caminho para a Universidade: o que os leva à Universidade ou às Faculdades privadas, caras e quase sempre precárias, com professores mal pagos, explorados, ofendidos. Os ricos, que atravessam a escola paga, estes vão para as boas Universidades federais e estaduais ou para uma ou outra Universidade privada de espírito público. Aos pobres ou aos mais pobres é que está se tornando cada vez mais difícil ficar ou chegar até mesmo a estas Universidades privadas de espírito público.

Superar esse abismo exige, não apenas reordenação das políticas educacionais, mas também um compromisso coletivo com a construção de um sistema que garanta equidade e oportunidades reais de emancipação para todos.

O texto 1 (Freire, 1986) também apresenta críticas acerca da dualidade educacional presente no sistema educativo brasileiro e do sucateamento da escola pública com intuito de privatizar a educação:

[...] Perguntemo-nos em torno do estrato social dos meninos e meninas que estão entrando nas escolas públicas de primeiro grau. Façamos a mesma indagação com relação aos meninos e meninas que entram na escola privada de primeiro grau. Perguntemo-nos sobre uma certa deterioração que a escola pública sofreu e vem sofrendo neste país. Observemos como esta deterioração tem que ver com a política

educacional dos governos militares em favor da privatização da educação — como esta política necessariamente teria que enfatizar, de um lado, o crescimento, o desenvolvimento da escola privada, de outro, o deserviço às classes populares. O que ocorre é que uma política como esta, deslavadamente em favor das classes dominantes, não bastará para proibir a presença e representação das classes chamadas menos favorecidas à procura de ensino superior. E aí então é que se verificava e continua verificando-se um escândalo só não ferindo cinicamente insensíveis. De modo geral, os "pobres" neste país passam por uma escola de primeiro e segundo graus, pública, deteriorando-se, enquanto os ricos pagam uma escola privada mais exigente e competente. (p. 14)

Fica evidente as injustiças estruturais do sistema educacional brasileiro, fica evidente a deterioração da escola pública, consequência de políticas educacionais historicamente direcionadas à privatização e ao favorecimento das classes dominantes, que ampliam as barreiras para que as classes populares tenham acesso à Educação Superior e nela permaneçam.

Já no texto 2 (Freire, 2018), defende-se uma formação acadêmica e uma prática científica que transcenda a busca por conhecimento técnico, incorporando dimensões estéticas, éticas e políticas. Esses elementos não apenas enriquecem o processo de aprendizado, mas também fortalecem o compromisso da ciência com os valores humanos e sociais.

[...] Este esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas une, em lugar de afastar, como antagônicas, a formação científica com a artística. O estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica. (Freire, 2018, p. 126)

Neste contexto, essa abordagem holística, permite que a universidade não apenas forme profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes e engajados com as demandas e os desafios do mundo contemporâneo.

Ao considerar os textos de Silva (2013), Pereira (2014), Cruz (2014), Rosa (2019) e de Santos e Tavares (2013) verificam-se convergências fundamentais sobre a democratização da educação e a superação de barreiras estruturais que perpetuam a negação do direito à Educação Superior, essas obras destacam a centralidade de uma educação libertadora, dialógica e situada nas realidades culturais e sociais dos/as educandos/as como forma de enfrentamento à hegemonia tecnicista, neoliberal e excludente que predomina em grande parte das instituições educacionais.

Um dos principais pontos de convergência entre os textos é a defesa da educação como um direito universal e instrumento de emancipação social, que pode ser verificado

nos textos de Silva (2013) e Pereira (2014) que abordam a exclusão histórica de grupos populares e indígenas, evidenciando como as políticas educacionais, muitas vezes, reforçam estruturas coloniais e elitistas. Essa crítica também é percebida em Cruz (2014), que denuncia a alienação promovida por uma educação utilitarista e acrítica, orientada pelas demandas do mercado e por uma racionalidade instrumental.

Os textos de Rosa (2019) e de Santos e Tavares (2013), por sua vez, reforçam a necessidade de políticas inclusivas como o PROUNI e a oferta de cursos noturnos para garantir a não ampliação do acesso de estudantes populares e trabalhadores/as nas universidades, sem deixar de fazer a denúncia da dualidade educacional que naturaliza a distinção na oferta de vagas e de cursos às diferentes classes sociais, como é apontado pelo professor Beisiegel.

Outra convergência significativa, é a crítica à mercantilização da educação, que transforma o ensino em um produto submetido às lógicas de mercado. Essa ideia é explorada por Cruz (2014), ao discutir como o neoliberalismo distorce o propósito educativo, priorizando resultados imediatos e ignorando a formação integral dos sujeitos. No texto de Rosa (2019), amplia-se essa crítica ao destacar como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB, embora apresentem elementos democráticos, acabam reforçando tendências tecnicistas ao vincularem a educação ao mercado de trabalho. Essas discussões ressaltam a urgência de ressignificar uma visão de educação voltada para a transformação social, em vez de sua instrumentalização econômica.

Rosa (2019) e Cruz (2014) alertam para os riscos de uma educação que privilegia a memorização e a competição, em detrimento do pensamento crítico e coletivo. Nesse sentido, urge a proposta de uma educação sensível às especificidades dos/as educandos/as para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Os textos também convergem na defesa de uma pedagogia dialógica e problematizadora, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, como alternativa ao modelo tradicional e autoritário de ensino. Nos textos de Silva (2013) e Santos e Tavares (2013), destaca-se a importância de partir dos saberes prévios dos/as educandos/as, especialmente em contextos de desigualdade social, e nos textos de Pereira (2014) e Cruz (2014), encontramos o apoio a essa abordagem, ao valorizarem a historicidade e a cultura local como elementos essenciais na construção do conhecimento. Essa pedagogia, além de humanizadora, promove a autonomia e a conscientização crítica dos/as educandos/as, permitindo-lhes questionar e transformar suas realidades.

Por fim, os textos enfatizam a necessidade de superar a visão homogeneizadora e elitista da maior parte das instituições educacionais que, muitas vezes, desconsidera a diversidade cultural e social dos/as educandos/as. Pensando nisso, recorro a Santos e Tavares (2013), que destacam a importância de reconhecer a heterogeneidade cultural dos/as educandos/as a fim de ajustar práticas pedagógicas às suas realidades.

Finalizando este eixo, os textos analisados convergem na denúncia das limitações do sistema educacional contemporâneo e na defesa/anúncio de uma educação problematizadora, que promova o acesso, a permanência e a valorização das diversidades culturais e sociais. Ao unirem críticas às práticas excludentes e propostas para a democratização do ensino, esses textos oferecem um caminho promissor para reimaginar a educação como um espaço de transformação social.

6.3 EIXO 3: ATO DE ESPERANÇAR

Os próximos parágrafos contribuem para o estabelecimento do **Eixo 3: Ato de esperançar**. Este terceiro Eixo sublinha a importância de identificar e desenvolver "inéditos viáveis" na Educação Superior, propondo práticas educativas que rompam com o tecnicismo e promovam uma formação que inspire uma inserção crítica na realidade. Destaca-se a relevância dos processos de organização de grupos populares, especialmente por meio da extensão popular, que fortalece o vínculo entre universidade e sociedade, fomentando uma educação comprometida com as demandas sociais. A ideia de "unidade na diversidade", ou pluriversidade, valoriza a coexistência de múltiplos saberes e perspectivas, criando um espaço educativo acolhedor e enriquecido pela diversidade cultural e social dos/as educandos/as.

Por meio da educação como ferramenta de mudança, educadores/as podem adotar a abordagem de Paulo Freire para promover processos educativos voltados à construção de conhecimentos críticos com vistas à transformação social. Ao alimentar a esperança através da educação problematizadora, é possível colaborar com o processo de “expulsar a sombra do opressor” e de “assunção como sujeitos” (Freire, 2015b). Isto é, para que possamos nos reconhecer como agentes de transformação, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, com equidade, é necessário um

processo educativo que problematize o fatalismo e o discurso neoliberal que leva o ser humano a buscar ter, em vez de buscar ser (Freire, 2015b, 2011).

O texto 3 (Leite, 2015) aborda a perspectiva problematizadora na investigação do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química. A pesquisa busca compreender as concepções e práticas dos estagiários, assim como os fatores que influenciam o desenvolvimento dessa prática pedagógica na educação de Química.

Leite (2015) ressalta a importância do diálogo permanente, do fazer pedagógico com os estagiários e da construção coletiva na formação e prática pedagógica do profissional que atua na educação de Química. Além disso, propõe a organização do estágio supervisionado a partir da Problematização como forma de construir uma educação emancipatória, alinhada à prática problematizadora de Paulo Freire e considerando a práxis pedagógica dos/as educadores/educadoras. Nesse sentido, esse texto também poderia ser debatido no Eixo analítico 1. Mas optamos por apresentá-lo, aqui, por considerarmos que a abordagem pedagógica apresentada na pesquisa dialoga diretamente com a reorganização de práticas educativas na Educação Superior para além do tecnicismo e, desta maneira, contribui para a formação deste terceiro Eixo de análise.

O texto 3 (Leite, 2015) nos traz um anúncio, quando trata da formação do docente, propondo o despertar, a tomada de consciência,

[...] Nesse sentido, a compreensão da posição que o professor ocupa diante da natureza do trabalho que realiza e da escola na qual participa, compreende um importante fator para a tomada de consciência e luta em busca da transformação educacional. Com isso, a discussão de aspectos ligados ao trabalho docente e a sua subordinação ao sistema de produção, se torna oportuno na formação de professores, a fim de desmascarar a exploração do trabalho pelo capital, e contribuir para a construção de outra realidade social. Freire (2011) menciona que a superação da exploração pode ocorrer quando o professor adquire a consciência de sua situação de explorado chegando ao completo entendimento do seu contexto, passando a refletir sobre sua prática. (Leite, 2015, p.38)

Desta forma os/as educadores/as podem ou não praticar a educação problematizadora, mas acredita-se que uma formação docente problematizadora pode favorecer o questionamento de velhas rotinas educacionais tidas como suficientes, eficientes e absolutas, a fim de favorecer a superação da "visão ingênua da realidade, imposta por saberes prontos." (Leite, 2015, p.52), somente assim será possível encontrar

ações que estimulem educandos/as a descoberta de um conhecimento que não está pronto e acabado.

[...] A conscientização da relação opressor-oprimido estabelecido no ensino, pode levar o professor a buscar ações para “desacostumar” os alunos de receber um conhecimento pronto e acabado, e buscar a dialogicidade no ensino problematizador. Nessa abordagem, a ação educativa é mediada pelo diálogo e o conteúdo não é “depositado”, mas se organiza, articula e se constitui na visão de mundo dos alunos. (Leite, 2015, p.39)

Espera-se que o docente adote práticas pedagógicas mais dialógicas e problematizadoras, sendo capaz de, em conjunto com os/as educandos/as, promover um processo educativo mais crítico e reflexivo.

Esta concepção é destacada no texto 3 (Leite, 2015), ao se discutir as dificuldades de compreensão de conceitos químicos.

[...] Em relação ao conhecimento Químico, um dos aspectos mais discutidos pelos professores de química é a dificuldade de aprendizagem dos conceitos científicos pelos alunos. Conceitos utilizados na compreensão das ligações Químicas e da estrutura molecular, por exemplo, apresentam alto grau de dificuldade de entendimento, em função da necessidade de maior abstração e por não fazerem parte das concepções prévias dos alunos. (Leite, 2015, p. 51)

[...] Nesse contexto, o estudo de conceitos científicos de difícil compreensão como, por exemplo, os modelos atômicos, podem exigir do professor, adaptar materiais pedagógicos para possibilitar a aprendizagem dos alunos. (Leite, 2015, p. 52)

[...] Nesse sentido, os protótipos são uma alternativa para que os alunos compreendam esses assuntos, e ao possibilitar o acesso a uma forma de exploração visual, são manipulados e discutidos com o aluno segundo uma perspectiva dialógica. (Leite, 2015, p. 52)

[...] o reconhecimento da cultura e do saber trazido pelos educandos à escola, assume papel fundamental para que os alunos se reconheçam como um dos elementos constituintes da sociedade e sejam conduzidos à superação do conhecimento do senso comum. Quando o assunto trabalhado não envolve de imediato o contexto do aluno, o professor deve criar momentos de discussão, de pergunta e participação, dentro de uma pedagogia dialógica. Nesse caso, o aluno passa, a saber, os conceitos abstratos para compreender a realidade na qual está inserido. (Leite, 2015, p. 52)

Sendo assim, a falta de participação dos/as educandos/as durante as aulas pode estar relacionada ao tipo de abordagem utilizada. Aulas que não envolvem um diálogo problematizador e crítico tendem a ser menos interessantes. Por outro lado, quando se considera o/a educando como um participante ativo/a em sala de aula, é possível

promover discussões e interações durante todo o processo educativo, possibilitando aprendizagens contextualizadas.

Por fim, o texto 3 (Leite, 2015) afirma que a educação problematizadora é uma alternativa em oposição à ordem existente, capaz de promover a transformação social, e, quiçá, de favorecer uma nova visão de universidade como lugar de libertação, não como lugar de formatação, homogeneização ou de formação para o mercado de trabalho.

O texto 7 (Querubim, 2013) aborda a reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire para o atual processo de democratização da Educação Superior, destacando através da análise da experiência de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a necessidade de parcerias entre as universidades e outros espaços educativos como forma de promover práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Dessa forma, compreende-se como a Educação Superior pode se configurar como um espaço não apenas de reprodução de saberes, mas de mudança e construção de novos conhecimentos, alinhados aos desafios do tempo presente. Sendo assim, o texto 7 contribui para este eixo de análise.

No texto 7 (Querubim, 2013), é possível verificar os inéditos-viáveis de Freire, como a conexão entre conhecimento científico às vivências e saberes populares,

[...] As contradições que Freire via no ensino superior ainda não foram superadas. O seu pensamento e sua prática é referência para a construção de novas abordagens. Em diversos momentos deste estudo, foi possível comprovar que Freire, mesmo estando no espaço da universidade, não deixou de problematizar a necessidade que via da academia abrir-se para o saber popular. (p. 15)

Fica evidente a atualidade do pensamento de Paulo Freire ao apontar que as contradições estruturais da Educação Superior permanecem desafiadoras, especialmente no que diz respeito à sua elitização e desconexão com os saberes populares.

No momento polarizado em que vivemos no Brasil e com a evidente perseguição às obras e à imagem de Freire como educador, os inéditos-viáveis podem ser percebidos no texto 7 (Querubim, 2013).

[...] Ao falar sobre as tarefas da universidade, Freire o faz com a preocupação de não só situá-la politicamente, mas também de buscar esclarecer como ele via o exercício cotidiano da universidade, por meio da prática das virtudes como a tolerância, a humildade e o respeito democrático.

Em relação à prática da tolerância, Freire destaca a necessidade da universidade ser um espaço para viver as diferenças e aprender sobre as diferenças. Ao falar do direito dos diferentes, Freire aborda a importância da universidade estar aberta ao mundo. Outra tarefa essencial da universidade, segundo Freire, é a de desocultar verdades em sua “tríplice função” de docência, pesquisa e extensão. (Querubim, 2013p. 52)

É importante, pois, que a universidade se configure como um espaço aberto e de acolhida a diferentes epistemologias para que seja capaz de reconhecer os inéditos-viáveis que podem favorecer a problematização o tecnicismo que limita a educação ao mero treinamento funcional. Somente por meio da humildade, tolerância, escuta sensível será possível tecer uma reorganização das práticas educativas que conecte o conhecimento científico às vivências e saberes populares, promovendo um diálogo emancipador entre ambos.

Neste movimento de busca por inéditos-viáveis, o texto 7 (Querubim, 2013) apresenta uma denúncia de grande relevância, que é a urgente reorganização de práticas educativas na Educação Superior, pois as práticas tradicionais sufocam os educandos/as.

[...] Outro fator de exclusão é a dificuldade desse público conciliar o universo do trabalho com a formação acadêmica. Muitos alunos enfrentam uma carga horária diária de trabalho alta que prejudica seu envolvimento com o tempo universitário.

Além disso, outro fator é a atividade de trabalho em exercício, em geral, não relacionada com a sua área de formação. Por exemplo, alunos que, para garantir sua sobrevivência, trabalham como vendedores, operadores de telemarketing etc. e, em geral, cursam pedagogia ou as demais licenciaturas pelo sistema Prouni, não dispendo de tempo mínimo para a realização do estágio obrigatório do curso. (Querubim, 2013, p.100)

Essa realidade reflete a falta de políticas institucionais e sociais que integrem de maneira efetiva a formação acadêmica às demandas econômicas e sociais desses educandos/as trabalhadores/as, perpetuando uma lógica de exclusão.

Ainda no texto 7 (Querubim, 2013), pode-se entender a universidade como espaço de produção e disseminação de conhecimento, que enfrenta o desafio de superar as estruturas historicamente excludentes que perpetuam desigualdades sociais e limitam o acesso pleno de grupos populares.

[...] É necessária uma mudança radical de sua forma de gestão, currículo e processos avaliativos, além da resignificação das demais

funções típicas da universidade, de pesquisa e extensão. A ressignificação não pode ser a falta de rigor e comprometimento ético da universidade com esses grupos. (Querubim, 2013, p.103)

Ao ressignificar as funções universitárias, como ensino, pesquisa e extensão, estas devem estar fundamentadas em um compromisso ético com os grupos populares, valorizando suas experiências e saberes.

O texto 7 (Querubim, 2013) traz outra denúncia que é a evidência da necessidade urgente de políticas públicas e institucionais que favoreçam a permanência de estudantes populares nas universidades.

[...] esses alunos enfrentam regimes de trabalhos exaustivos que os impedem de dedicar algumas horas por dia aos estudos. Gastam parte de seu tempo em longos trajetos entre trabalho, universidade e casa. Residem em áreas sem estrutura mínima para os estudos extraclasse, não têm condições econômicas para uma boa alimentação. (Querubim, 2013, p.105)

Pensando em inéditos-viáveis, evidencia-se a importância de políticas de assistência estudantil como bolsas de estudo, infraestrutura de estudos compartilhada, bom acervo de biblioteca e inclusão digital, programas de alimentação como restaurantes universitários, moradia estudantil e outras ações que podem minimizar os impactos dessas adversidades, criando condições para que os/as educandos/as ingressem, permaneçam e prosperem no ambiente acadêmico.

Também no texto 7 (Querubim, 2013), o despreparo em relação ao domínio das tecnologias digitais (e até mesmo de domínio linguístico), combinado com uma estrutura universitária que exige fluência nesse ambiente, cria barreiras que dificultam a aprendizagem dos educandos/as.

[...] Outro fator identificado é a virtualização da informação e o despreparo dos alunos para esse mundo digital. São alunos que não estão familiarizados com as novas tecnologias de comunicação, mas a estrutura universitária oferecida a eles cobra-lhes o domínio dessa linguagem. Por exemplo, esses alunos precisam acompanhar, via plataformas virtuais, uma rotina da graduação como validação de matrículas, histórico de notas e frequência, acesso a material didático, cursos virtuais etc.

Quando chegam à sala de aula, enfrentam diversos tipos de preconceitos dos demais alunos e professores devido às dificuldades de compreensão de textos com uma linguagem acadêmica, dificuldade de se expressarem tanto na produção escrita quanto na comunicação oral. Enfrentam condições financeiras difíceis para manterem uma rotina de compra de materiais didáticos e para se alimentarem dentro

da universidade. Falas autoritárias dos professores que os colocam em posição de inferioridade, aulas discursais que pouco contribuem para que o aluno compreenda sua trajetória histórica, predominando, portanto, a sua cultura do silêncio. (Querubim, 2013, p.104)

Neste contexto, para romper com esse ciclo, é fundamental que as universidades promovam a inclusão digital, criem espaços de acolhimento e adaptem suas práticas pedagógicas para reconhecer e valorizar a diversidade de experiências dos educandos/as, garantindo uma formação mais equitativa e transformadora.

No texto 7 (Querubim, 2013), pode-se verificar que a universidade, para muitos, é um ambiente que perpetua as desigualdades, impedindo que esses educandos/as expressem suas dificuldades ou participem ativamente do processo de aprendizagem.

[...] As dificuldades enfrentadas por esse grupo contribuem para a instituição da cultura do silêncio: os alunos evitam colocar suas dúvidas durante as aulas, ou mesmo buscar diálogo com os professores para elaborarem alternativas para conciliar suas dinâmicas de vida com a rotina universitária. Ou mesmo, quando procuram os professores não sentem reciprocidade ou abertura. São alunos que não têm tempo para socializar suas dificuldades com os alunos veteranos e, portanto, desconhecem outras possibilidades para sobreviverem ao discurso autoritário dos professores. Eles não sentem o espaço para falar e incorporam a relação de submissão. (Querubim, 2013, p.107)

É fundamental que educadores/educadoras adotem posturas mais dialógicas, incentivando os/as educandos/as a compartilhem suas dificuldades e a buscarem alternativas em um ambiente de respeito e acolhimento. Além disso, a criação de redes de apoio entre educandos/as, com o envolvimento de veteranos e programas de tutoria, pode auxiliar na construção de uma vivência acadêmica menos isolada e mais inclusiva.

O texto 7 (Querubim, 2013) apresenta que a proposta de metodologias participativas, como os círculos de cultura, pode inicialmente encontrar resistência devido ao medo de exposição e à falta de confiança em um ambiente que, muitas vezes, reforça a desigualdade e o preconceito. Essa resistência, no entanto, não é apenas um reflexo da falta de preparo dos/as educandos/as, mas também da estrutura educacional que historicamente os/as excluiu e os/as fez acreditar que suas vozes não têm valor.

[...] Em uma experiência com alunos com uma sala de aula da pedagogia em que havia um número significativo de alunos provindos da EJA, e na qual a cultura do silêncio era predominante, foi proposta

como metodologia de trabalho a organização das aulas em formato de círculo de cultura. Inicialmente esses alunos rejeitaram a proposta, diziam que quando o professor os colocava em círculo sentiam-se muito mais expostos e praticamente eram obrigados a falar e por diversas vezes os demais alunos ridicularizavam suas falas.

Diante da resistência dos alunos, houve a necessidade de contextualizar o trabalho metodológico do círculo de cultura e da perspectiva educativa de Paulo Freire. Após assistirem vídeos com depoimento de alunos e professores sobre as potencialidades do círculo de cultura, os alunos foram se encantando com o trabalho e aos poucos perderam o medo de exporem suas opiniões etc. (Querubim, 2013, p.107)

Por fim, a experiência apresentada no texto 7 (Querubim, 2013), reitera o potencial de problematização do círculo de cultura como metodologia que valoriza a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Essa transformação evidencia que o diálogo e a mediação crítica são essenciais para romper com a cultura do silêncio e criar um ambiente educacional onde os educandos/as possam se sentir valorizados/as, a partir de suas próprias experiências e perspectivas.

O texto 13 (Monteiro, 2019) realiza uma análise da prática docente de uma educadora que adota a perspectiva freireana na Educação Superior, focando na educação crítico-emancipatória. A investigação foi realizada em uma universidade comunitária em Santos (SP), e emprega uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas.

A análise revelou que as práticas dialógicas docentes são essenciais para a reinvenção das aulas, adaptando-as às situações e aos desafios enfrentados no contexto educacional. A pesquisa mostra que o/a educador/a, ao adotar uma abordagem freireana, estabelece uma relação crítica e emancipatória com os/as educandos/as, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e humanizadora.

[...] Consideramos relevante perceber e destacar o fato de as estudantes reconhecerem que a disciplina contribuiu, com transformações em seus pensamentos e práticas, para o crescimento pessoal e profissional, através de um processo humanizador. Podemos conferir essa perspectiva nas falas das participantes a seguir:

- Eu aprendi a didática na prática durante esse semestre e isso faz muito sentido para mim. Nessa disciplina a gente tem espaço para falar, para fazer comentários. Isso faz muita diferença. Em outras aulas, só a professora comenta. Sou muito grata pela união do grupo. Temos aprendido a conviver melhor e a respeitar as nossas diferenças (ESTUDANTE MAYA).
- Aprendi que a construção do conhecimento se fez através do vínculo que a gente conseguiu criar. Nesse semestre, foi possível

aprender sob vários aspectos para além da leitura e da escrita (ESTUDANTE CHIQUINHA).

- Na prática, eu aprendi a importância de entender o que os alunos estão trazendo para depois avaliar. Na verdade, aprendi muito com o grupo e com toda essa diversidade que a gente tem aqui e com as nossas diferenças de idade (ESTUDANTE LINA).
- Eu gostaria de falar também. Sobre essa questão das diferenças de idade do grupo, sinto que contribuí muito para a nossa aprendizagem no semestre (ESTUDANTE MARIE).
- Lembrem disso quando forem trabalhar na EJA. Como um grupo formado por pessoas com diferente faixa etária pode contribuir no processo de ensino- aprendizagem. Valorizem os saberes que os alunos trazem para a sala de aula (PROFESSOR).
- Sinto muita gratidão pela forma como fui acolhida por vocês. Sempre acreditei que a educação pode ser democrática. Gostaria de destacar como foi importante termos a política pautando a nossa aula na véspera da eleição (ESTUDANTE BERTHA).

O professor, coerente com a sua opção pela aula dialógica fundamentada em princípios democráticos, assim expressou os seus principais aprendizados no semestre:

- Em alguns momentos tive vontade de colocar vocês em fileira e impedir o uso de celular, mas não cedi às tentações autoritárias e exerci o meu papel de docente que assume uma proposta democrática e coloca limites com autoridade, mas sem autoritarismo. Não é uma tarefa fácil, mas nós conseguimos. A aula não é minha. A aula é nossa. Nesse semestre, com vocês, eu aprendi a delegar e sinto que estabelecemos relações de confiança (PROFESSOR). (Monteiro, 2019, p.83)

Sendo assim, a troca de saberes e experiências, como mencionado pelas educandas, favorece a construção de uma educação democrática e dialógica, em que os/as educandos/as podem se reconhecer como sujeitos no processo de ensino-e-aprendizagem. Por sua vez, educadores/as, ao optarem por uma abordagem mais coletiva e não autoritária, podem vivenciar experiências significativas que corroboram a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, com respeito às diferenças e valorização da participação.

[...] Quando o professor observou que algumas delas tinham pouca familiaridade com o exercício da leitura, problematizamos essa questão tão presente entre a juventude da atualidade. Para não ficarmos apenas na constatação do problema, pensamos em propostas com o objetivo de interferir na realidade dessas jovens e consideramos que o livro *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, seria um bom ponto de partida para nos ajudar a alcançar o intento.

Na semana seguinte, levei o meu exemplar da obra freireana. Ao final da aula, o professor me incentivou a fazer o livro circular entre as estudantes. Elas observaram a capa, folhearam, fizeram anotações e receberam a indicação da leitura do capítulo II para discussão no

próximo encontro. O texto foi enviado a todas para que pudessem ler e retornar com impressões para diálogo em grupo.

A maioria das estudantes relatou dificuldade para ler devido à escassez de tempo por conta de suas rotinas dinâmicas, que implicam levantar cedo para trabalhar durante o dia e estudar à noite. Outras, avaliaram o texto como muito difícil. Diante do exposto, o professor contou que também teve dificuldade para colocar a própria leitura em dia durante a semana porque havia textos de muitos orientandos para acompanhar. Ele ainda elogiou a relação respeitosa e honesta que o grupo tem conseguido estabelecer e analisou cada uma das justificativas para a não leitura. A exceção ficou por conta da estudante Lina, que revelou ter lido o texto em 15 minutos e o considerou muito bom e de fácil compreensão. (Monteiro, 2019, p. 80)

Destaca-se como a participação ativa dos/as educandos/as a permissão para desvelar um problema e também solucioná-lo coletivamente, tal solução é capaz de promover transformações na estrutura verticalizada dos currículos universitários.

Por fim, o texto 13 (Monteiro, 2019) apresenta a importância da valorização da diversidade cultural e a promoção de uma educação que respeite as diferenças.

[...] Na prática, eu aprendi a importância de entender o que os alunos estão trazendo para depois avaliar. Na verdade, aprendi muito com o grupo e com toda essa diversidade que a gente tem aqui e com as nossas diferenças de idade.” (ESTUDANTE LINA) (Monteiro, 2019, p.84)

No processo educativo, a diversidade contribui para uma educação que respeite as diferenças, fundamental na formação crítica e transformadora proposta pela pedagogia freireana.

O texto 15 (Beisiegel, 2018) examina e desenvolve reflexões sobre as questões discutidas durante um seminário internacional sobre a Educação Superior em Paulo Freire. Propondo um estudo mais amplo sobre as articulações entre a Educação Popular e o ensino das elites, abordando a práxis educacional de Paulo Freire tanto no Brasil quanto no exterior, ao longo de um extenso período histórico.

No texto 15 (Beisiegel, 2018), destaca-se a importância e a necessidade de incluir as práticas de extensão no processo educacional universitário como uma luta de Paulo Freire:

[...] As orientações de Paulo Freire em seus trabalhos no Ensino Superior, nestes primeiros tempos, estão claramente expostas em suas atividades na Escola de Serviço Social, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (FREIRE, 1959), e nos trabalhos que realizou no Movimento de Cultura Popular (MCP) e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade. Conforme relatos do educador, elas procedem de experiências mais antigas, especialmente no contato com

trabalhadores no SESI de Pernambuco. No MCP, essas mesmas orientações aparecem na criação do Centro de Cultura e do Círculo de Cultura, e, logo depois, nas propostas do método de conscientização e alfabetização de adultos. Concebido e ensaiado pela primeira vez no Centro de Cultura Dona Olegarina, do MCP, o método de alfabetização continuou como foco das atividades do grupo de trabalho organizado por ele no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Freire relata conversas com o Reitor e assessores da reitoria, desde os anos finais da década de 50, sobre a necessidade da criação de um serviço de extensão cultural na universidade. (BEISIEGEL, 2018, p.12)

A atuação de Paulo Freire na Educação Superior demonstra como suas práticas pedagógicas estavam profundamente conectadas às necessidades sociais e culturais de seu tempo, revelando o compromisso inabalável com a conscientização e a emancipação dos/as educandos/as.

O texto 15 (Beisiegel, 2018) destaca a necessidade de repensar a Educação Superior, exigindo sempre docência com qualidade,

[...] Afirma, enfaticamente, que a aproximação da universidade aos interesses das classes populares não poderia ser entendida como ausência de compromisso com o rigor e a competência. Pelo contrário, envolvia rigorosa preocupação com a qualidade da docência e da pesquisa científica. Freire menciona a ambiguidade radical da universidade privada mas de espírito público, exemplificando-a na oposição entre greves de servidores que reivindicam melhores salários e greves de estudantes que reivindicam custos menos elevados para sua educação. Este tema, afirma, não poderia escapar do horizonte de quem sonha com uma universidade comprometida com o povo. (Beisiegel, 2018, p. 13)

Neste contexto, a reflexão sobre a Educação Superior apresentada evidencia a urgência de superar a dualidade educacional, promovendo práticas educativas que integrem rigor acadêmico e compromisso social.

No texto 15 (Beisiegel, 2018), encontra-se o conceito de luta política e do processo de perceber-se como sujeito de sua história, ambos elementos importantes para o campo da Educação Popular e para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

[...] É bem verdade que a inclusão de jovens e adultos das massas iletradas entre os destinatários da escolaridade básica, de alguma forma, por si mesma, já alterava a natureza dessa prática social. Na época, o analfabeto não tinha direito de voto. Ao alfabetizar-se, imediatamente incluía-se entre os participantes das disputas eleitorais.

Mas, nas práticas observadas a partir do final dos anos 50, muito além desta ampliação do eleitorado, o processo educativo buscava transformar o educando em agente ativo na realização de um determinado projeto de sociedade no futuro. Não bastava possibilitar ao adulto o direito ao voto. Mais do que isso, era necessário dotá-lo da consciência da importância desse voto como recurso de atuação. Esta nova acepção de educação popular poderia, assim, definir-se como um campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população. Naturalmente esta nova educação popular solicitava outros conteúdos e outros agentes educativos. O foco no aprendizado dos conteúdos tradicionais da escolaridade primária deslocava-se para a compreensão das possibilidades de atuação do educando na preservação ou na transformação da ordem social. As tensões da intensa luta política e ideológica desse período passam a integrar e a determinar as características e orientações da educação popular. (p. 6)

Por fim, reconhecer e respeitar as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, não apenas potencializa seu protagonismo social, mas também fomenta a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

O texto 17 (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021) destaca a importância do legado de Paulo Freire para a educação brasileira, em particular para a Educação Superior. Ao entrevistar a professora Ana Maria Araújo Freire, última esposa de Paulo Freire, sobre a vida e obra do renomado educador, o texto ressalta a amplitude da teoria do conhecimento de Paulo Freire e sua relevância para uma educação problematizadora em diferentes contextos, inclusive nas universidades.

A partir dessa entrevista, é possível compreender como os princípios freireanos podem inspirar práticas educativas que vão além da simples transmissão de conhecimento, abrindo espaço para a problematização das realidades dos educandos/as, o levantamento de inéditos-viáveis e a reorganização das práticas educativas na Educação Superior. Portanto, esse texto está alinhado ao eixo de análise 3.

O texto 17 (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021) destaca que a formação docente na Educação Superior é um desafio que exige reflexão profunda e comprometida com os ideais de transformação social. Ao adotar uma abordagem crítica e integradora, é possível romper com práticas educacionais ultrapassadas e promover um modelo mais inclusivo e humanista.

[...] A formação de docentes para ensinar nos cursos superiores ainda é um inédito viável. Ou seja, sendo viável um sonho utópico, mas que pode concretizar-se a partir de um estudo profundo, sério e rigoroso da obra de Paulo, complementado com outras verdades de educadores

especialistas das diferentes áreas do saber ensinadas nas universidades ou faculdades isoladas no país. (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021, p. 10)

Sendo assim, a formação docente, portanto, deve ser vista como uma contínua busca por uma educação emancipada e plural, que não terá fim e sempre produzirá frutos de vida digna em seu processo de realização.

O texto 17 (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021) apresenta a Educação Popular que sempre foi um dos pilares da pedagogia de Paulo Freire, ou seja, a luta pela educação de qualidade para todos/as aliada a uma leitura crítica da realidade. De acordo com (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021, p.4): “[...] O MOVA resgata experiências anteriores de Paulo, que, antes do golpe de 1964, criou, a convite do governador do Rio Grande do Norte, um movimento de alfabetização em Angicos.”

As diversas iniciativas de Paulo Freire demonstram que, mesmo em tempos difíceis, é possível criar e manter movimentos que promovam a problematização da realidade por meio do encontro de seres humanos que visam pronunciar o mundo.

Por fim, no texto 17 (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021), apresenta-se a educação, que vai além da simples transmissão de conhecimento, uma educação que é um espaço de liberdade, reflexão e transformação, construída com respeito mútuo e compromisso com a verdade.

[...] A obra de Paulo Freire discute a educação como prática da liberdade, sem que essa liberdade possa ser entendida como permissividade. [...] O diálogo deve ser amoroso e vigoroso, sem os quais não se obtém a verdade." (Freire; Braga; Ariovaldo, 2021, p. 8)

A educação proposta por Freire é construída na relação educador/a-educandos/as ao compartilharem suas experiência e conhecimentos, endereçados à transformação da realidade.

O texto 1 (Freire, 1986) ressalta a urgência e a responsabilidade da universidade em agir, mesmo dentro das limitações impostas por uma sociedade hierarquizada.

[...] Mas, agora, no término de uma fala já prolongada, poderíamos repetir uma pergunta à qual se têm dado diferentes respostas. É possível fazer um pouco pelo menos, do que se disse até agora, através da Universidade, numa sociedade hierarquizada como a nossa? Será que, na verdade, como educadoras e educadores não temos nada a fazer antes que a sociedade seja radicalmente transformada? Ou não será que, fazendo um certo possível e lutando para viabilizar alguns possíveis apontados como impossíveis, não estaremos transformando já um pouco? Sem cair em nenhuma espécie de candura romântica estou certo de que não apenas temos o que fazer, mas também de que é

preciso fazer agora o que temos de fazer para que a transformação maior se possa dar. (Freire, 1986, p. 24)

O desafio não é esperar pelas condições ideais, mas encontrar possibilidades dentro do contexto atual, viabilizando o que parece impossível e tornando a universidade um agente ativo de transformação, fixando o compromisso com o "fazer agora" reafirmando o papel da educação como meio de mudanças sociais significativas, recusando a inércia e apostando no potencial do presente para construir o futuro. Embora a transformação radical da sociedade seja um objetivo distante, a mudança começa com pequenas ações que, somadas, alimentam a esperança e constroem caminhos para um futuro mais justo.

O texto 1 (Freire, 1986) apresenta a universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento, tendo um papel estratégico no processo de formação permanente de educadores/as e de valorização da escola pública.

[...] Precisamos aproveitar as administrações mais abertas para avançar na melhoria da escola pública. E aí creio que a Universidade teria muito o que fazer além de seus cursos de graduação e de pós-graduação, em convênios com órgãos de categoria dos professores, ajudando-os a desenvolver um esforço sério, rigoroso, no sentido da formação permanente do professor. Formação permanente que se fundasse sobretudo no exercício a ser proposto aos professores de pensar criticamente a própria prática, a fim de iluminá-la teoricamente. Um tal exercício pode, de um lado, tornar-nos mais competentes do ponto de vista do saber dos conteúdos sendo e também a ser ensinados, de outro, mais competentes quanto aos métodos com os quais tratar os conteúdos. Para mim, este é um dos aspectos centrais de uma reflexão pedagógica. Primeiro, porque só ensinamos se conhecemos o conteúdo a ser ensinado; segundo, porque conhecer o conteúdo que deve ser ensinado implica saber como ensiná-lo. (Freire, 1986, p. 16)

Neste contexto, investir na formação permanente dos educadores/educadoras é essencial para que eles/as possam atuar com ética, rigorosidade e criatividade na complexidade das salas de aula, a partir desse compromisso reafirma-se a importância da educação pública como ferramenta transformadora e pilar de uma sociedade mais justa e democrática.

O texto 2 (Freire, 2018) defende que a universidade deve ser um espaço de integração entre docência, pesquisa e extensão, esse tripé fortalece o papel transformador da instituição, permitindo que ela atenda às demandas contemporâneas de maneira coesa. Sendo assim, a universidade deve contribuir para a formação integral

dos/as educandos/as e para o processo de criação de respostas aos desafios e problemas sociais.

Com a análise destes textos, procuramos evidenciar o "ato de esperar" (Freire, 2013) como um compromisso coletivo de transformação educacional e social, uma abordagem visa caminhar em direção a uma universidade popular pautada em uma educação emancipadora, que valorize a diversidade, promova a valorização de diferentes epistemologias e fomente inéditos-viáveis capazes de romper com as estruturas excludentes do sistema educacional.

Os textos de Leite (2015) e Querubim (2013) denunciam o tecnicismo e a mercantilização do ensino, apontando a urgência de práticas pedagógicas que integrem o conhecimento científico às realidades culturais dos educandos. Contrapondo a denúncia está o anúncio do texto de Monteiro (2019), que apresenta a educação humanizadora como um caminho para superar as barreiras impostas pelo capitalismo educacional, reafirmando que uma pedagogia democrática e dialógica é essencial para criar vínculos entre os diferentes atores do processo educativo.

Também se destaca inéditos-viáveis nos textos de Querubim (2013) e Beisiegel (2018), que propõem a reorganização das práticas educacionais para superar as contradições estruturais do ensino superior, valorizando as experiências de vida dos/as educandos/as, especialmente dos oriundos de grupos populares. Reorganizar as práticas educacionais requer formar docentes comprometidos/as com a transformação social, capazes de aliar rigor acadêmico e compromisso ético com a inclusão, outro anúncio realizado no texto de Freire, Braga e Ariovaldo (2021).

Os textos de Monteiro (2019) e Beisiegel (2018) evidenciam que a democratização da Educação Superior e o reconhecimento das diferenças são elementos centrais para a construção de saberes coletivos e contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade e, por conseguinte, universidade mais justa e equitativa.

A extensão universitária, sobretudo a popular, é apresentada como uma prática fundamental para conectar a universidade às demandas sociais, sendo possível verificar isso em Beisiegel (2018) e Querubim (2013), que apontam que a prática extensionista, quando fundamentada na pedagogia freireana, não apenas amplia o impacto social do ensino superior, mas também fortalece a formação e organização social dos/as educandos/as.

Finalizando este eixo, os textos convergem na construção de uma educação pautada no "ato de esperar", sendo muito ousado, podemos chamar de uma

esperança ativa, um movimento contínuo de resistência e transformação em busca de um futuro mais justo, que transforma a indignação frente às desigualdades em ações concretas de mudança, que prioriza o diálogo, a democratização e a emancipação e oferece um Sul para que possamos enfrentar os desafios da contemporaneidade.

6.4 EIXO 4: FORMAÇÃO POLÍTICA DE EDUCADORES/AS

Os próximos parágrafos contribuem para o estabelecimento do **Eixo 4: Formação política de educadores/as**. Este último eixo enfatiza a importância de o educador e a educadora assumirem um compromisso ativo com os grupos populares, reconhecendo suas lutas e necessidades. Rejeita-se a ideia de neutralidade, reforçando que a educação deve se posicionar em prol da justiça e da emancipação social. Os processos de solidariedade são destacados como fundamentais para fortalecer vínculos e apoiar causas sociais, promovendo uma educação que se comprometa verdadeiramente com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O texto 9 (Medeiros, 2019), intitulado *Perspectivas para a construção de uma universidade pública e popular: a experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS)*, busca compreender os pressupostos, perspectivas e implicações para a construção de uma universidade popular no Brasil contemporâneo, à luz do materialismo histórico e dialético, com destaque para os desafios, limites e possibilidades de implementação dessa proposta no contexto político, econômico e social atual.

O texto 9 (Medeiros, 2019) destaca alguns elementos como centrais para a concepção de Educação Popular, enquanto prática pedagógica comprometida com a classe trabalhadora e com a construção de um poder popular. Essa abordagem reflete a não neutralidade da educação, posicionando-a como um instrumento essencial na luta por justiça social e equidade.

[...] Há assim elementos importantes dos quais para o presente trabalho não podemos abrir mão, como a politicidade e a não neutralidade da concepção de educação popular, sua perspectiva crítica e transformadora, e seu compromisso com a classe trabalhadora na busca pela construção de um poder popular. (Medeiros, 2019, p.100)

Ao promover a conscientização e a transformação social, fica evidente que a educação não é apenas um espaço de aprendizado, mas também de resistência e construção coletiva de novas possibilidades de organização.

No texto 9 (Medeiros, 2019), a Educação Popular emerge como uma abordagem comprometida em promover a inclusão social e a emancipação de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo os sujeitos populares como agentes de mudança.

[...] A educação popular, que se constitui inicialmente como crítica ao modo tradicional da educação e da escola, passa a se constituir como a possibilidade de um “saber popular”, legitimando-se um “saber de classe”, e tendo como horizonte a constituição de uma nova hegemonia no interior da sociedade classista. Considerando que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico. (p. 95)

Ao valorizar os saberes populares e o papel ativo dos sujeitos no processo educativo, a Educação Popular se consolida como um pilar essencial para o combate das estruturas de opressão, assim como inspira práticas pedagógicas que promovem a igualdade social, a democracia e a participação coletiva na construção de um futuro mais solidário.

No texto 9 (Medeiros, 2019), encontra-se o destaque para a solidariedade como um valor fundamental na Educação Popular, orientando práticas pedagógicas que promovem o princípio ético-político essencial para a formação de uma sociedade mais equitativa.

[...] Para além destas questões, o GTUP traz uma perspectiva de democratização também no que diz respeito a relação da universidade com a sociedade, trazendo em suas pautas questões que dialogam com os movimentos sociais e suas demandas, como a defesa dos territórios quilombolas, contra os projetos de barragens e hidrelétricas que afetam as comunidades do entorno, contra o extermínio da juventude negra, entre outros, se colocando enquanto movimento social organizado ao lado de outros movimentos. Em 2012, junto com o Fórum de Ações Afirmativas, divulgou uma moção de solidariedade ao Quilombo do Rio dos Macacos em Simões Filho, Bahia. (Medeiros, 2019, p. 113)

Ao colocar a solidariedade como alicerce das práticas educativas, a Educação Popular transcende a dimensão pedagógica, consolidando-se como uma ferramenta poderosa para fortalecer laços comunitários e promover a justiça social e a emancipação coletiva.

No texto 9 (Medeiros, 2019), a Educação Popular emerge como uma prática transformadora que vai além da crítica ao modelo tradicional de ensino, posicionando-se como uma ferramenta de luta e emancipação das classes trabalhadoras. Ao promover o "saber popular" e a construção de uma nova hegemonia, essa abordagem reafirma o papel pedagógico na transformação das relações.

[...] A educação popular se apresenta como uma convergência de e entre culturas – acadêmica, científica, popular, - com diferentes atores políticos. Visa a uma necessária ruptura da hegemonia burguesa e uma transformação radical da sociedade. Há uma inversão do sujeito econômico reprodutor de riqueza, para um sujeito político, criador da sociedade de vida em que vive, sendo “sujeito político”. (Medeiros, 2019, p. 97)

Ao reconhecer a educação como um instrumento de luta e emancipação, a Educação Popular consolida-se como um projeto político-pedagógico transformador da sociedade.

O texto 18 (Costa; Pavan, 2021) analisa o significado de ser, hoje, um educador/a comprometido/a com a humanização, liberdade e dignidade dos indivíduos. Este texto se encaixa perfeitamente nos objetivos deste eixo, que envolvem o compromisso com grupos populares, a recusa à neutralidade, a solidariedade e o engajamento na transformação social.

Primeiramente, o texto 18 (Costa; Pavan, 2021) aborda a educação freireana, que é conhecida entre suas ênfases pelo compromisso com grupos populares. Costa e Pavan, 2021, p.4 afirmam que: “[...] Retomar constantemente o pensamento de Paulo Freire, que teve sua vida marcada pela luta por uma educação libertadora e humanizadora, não só é urgente, como também necessário.”

No texto 18 (Costa; Pavan, 2021), verifica-se que a educação nunca é um processo isolado ou descompromissado com a realidade social, pelo contrário, ela está sempre inserida em um contexto de questões que envolvem poder, desigualdade e transformações sociais.

[...] Por meio do processo educativo, o ser humano pode construir-se, tornar-se participativo, transformador da própria condição de existência. Mediante uma educação humanizadora, pode-se desconstruir o pensamento da sociedade na qual vivemos, de que alguns indivíduos ficam naturalmente à margem, como se o processo de desumanização que muitos, infelizmente, sofrem fosse inevitável. (Costa; Pavan, 2021, p.4)

Neste contexto, a verdadeira educação deve engajar-se com as realidades de opressão e injustiça, oferecendo aos educandos e às educandas a capacidade de pensar criticamente e agir para mudar seu mundo.

Também no texto 18 (Costa; Pavan, 2021), destaca-se a educação transformadora fundamentada no princípio da solidariedade, confrontando o individualismo propagado no discurso neoliberal.

[...] Portanto, é necessário desconstruir o individualismo, reafirmando a educação humanizadora. O individualismo, longe de ser uma característica natural do ser humano, foi produzido pelo neoliberalismo e adentrou na educação superior concomitantemente com a desqualificação das ciências humanas, formando sujeitos com dificuldade de se solidarizar com a dor dos outros. (Costa; Pavan, 2021, p. 8)

Sendo assim, ao colocar a solidariedade no centro do processo educativo, assumimos o compromisso mútuo entre educadores/as e educandos/as, o que possibilita uma aprendizagem que respeita e eleva todos/as os/as envolvidos/as.

Por fim, no texto 18 (Costa; Pavan, 2021), ressalta-se como a educação se articula à participação social e a humanização.

[...] A partir do momento que o processo de tornar-se dono de sua própria história vai acontecendo de maneira participativa, a educação torna-se um caminho para a humanização e a construção da dignidade humana. Nesse sentido, o educador e a educadora devem estar sempre atentos à realidade de todos os alunos e alunas. O aluno traz para o ambiente acadêmico uma bagagem do ambiente externo. Questões financeiras, sentimentais, emocionais e situações outras, consequências da desigualdade social vigente, devem ser consideradas criticamente. (p. 6)

Por isso, é preciso entender a educação como um ato de resistência e mudança que pode gerar problematizações capazes de alterar as estruturas sociais, causando mudanças no modo como educandos/as se percebem e atuam no e sobre o mundo.

O texto 19 (Nogaro; Jung, 2021) aborda diretamente a questão da presença e relevância da prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea, o que está intrinsecamente ligado ao compromisso político dos/as educadores/as com grupos populares, à recusa à neutralidade, à solidariedade e ao compromisso com a transformação social.

Primeiramente, o texto 19 (Nogaro; Jung, 2021) destaca na pedagogia de Paulo Freire seu compromisso com uma educação humanizadora e transformadora,

especialmente ao valorizar os saberes das classes populares ressignificando o papel dos educandos/as como sujeitos/as ativos/as na construção do conhecimento.

[...] Freire retoma a ideia de respeito aos saberes dos educandos, especialmente aqueles oriundos das classes populares que chegam à universidade, e abre espaço na prática pedagógica para o debate a respeito desses saberes. (Nogaro; Jung, 2021, p. 9)

Ao priorizar o respeito aos saberes dos/as educandos/as, a pedagogia freireana reafirma a necessidade de uma prática educativa crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade como força motriz para a transformação social.

A seguir, destaca a importância de compreender as condições sociais como fruto de processos históricos marcados por desigualdades estruturais. De acordo com Nogaro e Jung (2021, p.10): “As condições em que as pessoas se encontram não são fruto do acaso ou desígnio divino, mas resultado da constituição histórica da sociedade calcada sobre um modelo econômico-político desigual e excludente.”

O texto (Nogaro; Jung, 2021) ressalta a responsabilidade coletiva na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, bem como a defesa da prática pedagógica que promova atitudes que fortaleçam a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade entre educadores/educadoras e educandos/as.

Ao valorizar a dimensão ética e solidária da educação, a prática pedagógica pode contribuir para a formação de cidadãos/ãs conscientes e comprometidos/as com o bem comum.

Por fim, no texto 19 (Nogaro; Jung, 2021), em consonância com a obra de Paulo Freire, destaca-se que a educação crítica vai além do reconhecimento das condições de opressão, sendo essencial que esse entendimento se transforme em ação. Nesta perspectiva, a educação demanda ação concreta em direção à superação das injustiças, tomando um pouco mais de liberdade nesta escrita, é possível relacionar a palavra educação com o sentido de agir, sendo então educ(a)ção.

O texto 20 (Sousa; Vasconcelos, 2022) aborda a importância da reflexão sobre leituras descolonizadoras na Educação Superior, em consonância com os princípios da Educação Popular, especialmente aqueles presentes nas obras de Paulo Freire e de outros/as autores/as latino-americanos/as. A reflexão proposta envolve a problematização de temas como colonialidade do poder, invasão cultural, consciência crítica, resistência e utopia, todos fundamentais para uma análise crítica da realidade e para o engajamento político dos educadores e educadoras da educação superior. Este

texto contribui para os objetivos deste eixo, que envolvem o compromisso com grupos populares, a recusa à neutralidade, a solidariedade e o engajamento na transformação social.

Sousa e Vasconcelos (2022) apresentam a relevância da prática educativa que alia utopia e resistência, buscando caminhos que reafirmam o compromisso com a emancipação dos grupos populares e a luta contra as opressões.

[...] Ancoramos nossas investigações, teorias e práticas a essa práxis dialógica que representa o baluarte de nossa militância como mulheres, professoras e pesquisadoras latino-americanas comprometidas com a busca de coerência entre o que postulamos e o que fazemos. Intencionamos contribuir para que jovens educadoras e educadores em formação tomem como bandeira coletiva a resistência e a insubmissão a toda forma de opressão e que vislumbrem a utopia como um inédito viável, no sentido de uma sociedade que se descolonize cada vez mais. (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 17)

Sendo assim, a articulação entre educação e transformação social revela a potência da práxis crítica e dialógica para construir um futuro pautado na justiça social e na emancipação.

O texto 20 (Sousa; Vasconcelos, 2022) discorre sobre as dinâmicas de poder presentes na sociedade, tendo a pedagogia como um espaço de disputa entre dominação e libertação.

[...] Freire e Ira Shor (1986) denunciam que todas as pedagogias e processos formativos possuem formas e conteúdos que se relacionam com a sociedade, os quais apresentam relações com o poder e a dominação/libertação. (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 10)

Ao questionar as relações de poder presentes nos processos educativos, abre-se caminho para a construção de uma educação libertadora, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

No texto 20 (Sousa; Vasconcelos, 2022), também está presente a solidariedade, entendida como um princípio radical e transformador, que desempenha um papel central nas práticas educativas problematizadoras.

[...] Essas pesquisas têm como fios condutores o diálogo e a convivência metodológica, promovendo a apreensão da solidariedade como atitude radical, descolonial, de resistência e insubmissão à onda neoconservadora que tem assolado o nosso país. (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 16)

Dessa forma, essa abordagem fortalece os vínculos entre os sujeitos, ressignificando o papel da educação como prática de emancipação e construção coletiva de novas possibilidades.

Por fim, o texto 20 (Sousa; Vasconcelos, 2022) apresenta a inquietude e a autenticidade que emergem como características fundamentais de uma consciência crítica que busca romper com a passividade e construir novas possibilidades de emancipação, fomentando uma postura indagadora frente à realidade.

O texto 1 (Freire, 1986) reafirma o compromisso político com os grupos populares e também nos convida a assumir essa postura de indagação e não de adaptação frente à realidade:

[...] Talvez se possa dizer: “Mas, que têm estas considerações de ordem política a ver com o tema que nos trouxe aqui?” O tema que nos trouxe aqui é substantivamente político. A posta em prática do que nos parece ser o compromisso da Universidade com o povo implica uma decisão que é política. Uma Universidade não se “aproxima” ou se “afasta” das áreas populares a não ser através de uma decisão política. Por outro lado, não se aproxima ou se afasta por puro arbítrio de uma liderança. Deve haver uma relação dinâmica entre uma certa demanda das camadas populares e a decisão política de responder a ela. A decisão não se toma no ar, não se dá ao gosto da liderança mas na história, nas condições materiais que estão aí. (Freire, 1986, p. 12)

Sendo assim, reconhecer o caráter político das decisões educacionais implica compreender que não há neutralidade possível em nosso posicionamento, ou seja, a aproximação ou o afastamento das áreas populares reflete escolhas que impactam diretamente a justiça social e a inclusão.

O texto 1 (Freire, 1986) reafirma também o compromisso com a transformação de uma sociedade injusta que exige que a classe dominada assuma o protagonismo em sua formação e organização, contando com o apoio daqueles que realmente se solidarizam com sua luta.

[...] A formação da classe dominada com vistas à transformação da sociedade injusta é tarefa da classe dominada mesma e de quem a ela realmente adere. É interessante lembrar a luta política na Itália, nos anos 70, liderada por sindicatos operários, no sentido de obter o que chamavam de “52 horas” ou algo assim. No fundo reivindicavam tempo para si no meio do trabalho para os industriais. Tempo para estudar. (p. 13)

Sendo assim, a luta por tempo e espaço para aprender, por moradia, por bolsa, por alimentação, mesmo em contextos de opressão, é um passo crucial para que os

trabalhadores compreendam suas condições e construam estratégias para transformá-las e para que possam garantir o seu direito à educação.

Freire (2018) destaca a função da universidade, ao refutar a neutralidade, pois tanto a pesquisa, a docência com a extensão, são práticas que, longe de serem neutras, estão sempre permeadas por escolhas éticas, políticas e sociais.

[...] Faço estas considerações preliminares para enfatizar o malogro, na análise das tarefas de uma Universidade Católica, que implica não levar em consideração as opções político-teológicas dos seus responsáveis. Dos que preponderantemente fazem o seu perfil, projetam sua política de ensino, de pesquisa, de extensão. O que quero dizer é que a própria compreensão da pesquisa, da docência, da extensão está sujeita às opções antes referidas. Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade. Em suma, a pergunta em torno das tarefas de uma Universidade Católica não pode ter uma resposta universal que seja a resposta. A própria especificidade da Universidade Católica que a singulariza em face de outras universidades privadas ou públicas é trabalhada de forma diferente se o poder que a governa se orienta numa perspectiva progressista ou tradicionalista. (Freire, 2018, p. 120)

Por isso, reconhecer a impossibilidade de neutralidade nas atividades acadêmicas é fundamental para que a universidade assuma um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Depois destas análises é possível considerar que os textos convergem ao destacar o papel central da formação política de educadores/as fundamentada nos princípios da Educação Popular, destacando a educação como um espaço de resistência, solidariedade e construção de novas possibilidades de emancipação coletiva, no enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nos textos de Medeiros (2019) e Costa e Pavan (2021), fica evidente que a educação não pode ser neutra, pois destacam o compromisso com os grupos populares como um princípio ético e político indispensável para a prática educativa transformadora.

Já a solidariedade, está presente nos textos de Medeiros (2019), Costa e Pavan (2021) e de Sousa e Vasconcelos (2022), sendo reafirmada como um elemento central na construção de uma educação humanizadora e libertadora, ou seja, uma prática que fortalece vínculos comunitários, promove o engajamento social e ressignifica a relação entre educadores/as e educandos/as.

A educação, nos textos analisados, é apresentada como um instrumento de resistência contra as estruturas de dominação. Nogaro e Jung (2021) ressaltam a necessidade de que o conhecimento crítico adquirido em sala de aula se traduza em ação concreta, engajando educadores/as e educandos/as na transformação das condições sociais opressoras. Sousa e Vasconcelos (2022), por sua vez, destacam a pedagogia como um espaço de disputa entre dominação e libertação, reforçando a importância de uma práxis que questione e transforme as relações de poder na sociedade.

Nos textos de Costa e Pavan (2021) e de Sousa e Vasconcelos (2022), destaca-se a consciência crítica como inquieta e transformadora, rejeitando a passividade e o conformismo. Essa formação exige que os/as educadores/as se posicionem como agentes de mudança, assumindo uma postura ativa e comprometida com a dignidade, a liberdade e os direitos humanos.

Finalizando este eixo, os textos convergem na ideia de que a formação política de educadores/as não é apenas um componente adicional da educação, mas sim sua essência, que ao promoverem o diálogo, a solidariedade e o engajamento político, a prática educativa torna-se uma ferramenta de emancipação e resistência, capaz de transformar não apenas indivíduos, mas também as estruturas sociais. Assim, a formação política dos/as educadores/as transcende o campo da pedagogia, consolidando-se como uma prática indispensável para o avanço da democracia e da justiça social.

Como resultado da pesquisa, considerou-se que o material recuperado no levantamento bibliográfico evidencia e visibiliza a multiplicidade de trabalhos acadêmicos já produzidos, os quais demonstram a influência de Paulo Freire na Educação Superior. Tal afirmação foi possível de ser produzida a partir das categorias de análise que emergiram durante as leituras consecutivas do material recuperado, as 4 categorias se resumem em Eixo 1: Práticas educativas dialógicas, ao destacar práticas que promovem o diálogo entre educadoras e educadores como educandos/as; Eixo 2: Crítica ao fatalismo e a ideologia neoliberal, que entende que a educação é uma ferramenta para combater a imoralidade capitalista que entende a educação como produto; Eixo 3: O ato de esperança, lembrando da esperança ativa e transformadora como guia das ações pedagógicas e por fim; Eixo 4: Formação política dos educadores e educadoras, que contribui para a conscientização política e ética dos educadores e educadoras.

Estas categorias são tidas nesta tese como pilares das contribuições do legado freireano no contexto da Educação Superior, defendendo uma educação dialógica e crítica que rompe com a abordagem bancária e promove a conscientização política dos educandos/as e educadores e educadoras envolvidos/as.

A partir da práxis freireana, busca-se a conexão dos conteúdos acadêmicos com as realidades vividas no combate/resistência à ideologia neoliberal reafirmando a educação como prática de liberdade e direito fundamental de todos/as, reafirmando assim a esperança ativa de uma maior democratização do acesso e permanência ao ensino superior na busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para Freire, a libertação se dá na coletividade, pois ninguém se liberta sozinho e nem liberta o outro, mas se libertam em comunhão, em um permanente processo de ação-reflexão-ação sobre e na realidade. “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não há libertação de uns feita por outros.” (Freire, 2015b, p.63)

No entanto, com as crescentes mudanças nas instituições de Educação Superior, como o ensino híbrido que permite que uma parcela significativa de aulas seja ofertada remotamente, mesmo em cursos presenciais, além dos avanços da Inteligência Artificial e de outras Tecnologias Educacionais, encontramos-nos em um contexto de virtualização da informação e de despreparo de educadores/as e educandos/as frente a esse mundo cada vez mais digital. Esses fatores necessitam de maior problematização, caso contrário vão se configurar como entraves para uma educação emancipadora. As tecnologias educacionais podem tanto figurar como uma ferramenta de aproximação e diminuição de fronteiras, como também pode se converter em ferramenta de controle e de distanciamento para aqueles que estão lado a lado, tornando as relações frias, e criando pessoas que somente se importam com o mundo virtual, minimizando assim as potencialidades da práxis educativa.

As dificuldades enfrentadas por alguns educandos/as no tocante ao acesso às tecnologias contribuem para a instituição da “cultura do silêncio”, em que evitam colocar suas dúvidas durante as aulas ou buscar diálogo com docentes. A proposta de metodologias participativas, como os círculos de cultura, pode inicialmente encontrar resistência devido ao medo de exposição e à falta de confiança em um ambiente que, muitas vezes, reforça a desigualdade e o preconceito. Superar essas dificuldades exige um compromisso coletivo com a construção de um sistema educacional mais justo e

equitativo, que promova o diálogo, a diversidade e a transformação social. É necessário valorizar os saberes dos/as educandos/as, adaptar as práticas pedagógicas às suas realidades e criar espaços de diálogo e participação onde todos se sintam valorizados e respeitados.

A relação da universidade com os grupos populares é complexa e multifacetada. Embora existam desafios significativos, como as barreiras de acesso e a visão tecnicista da educação, há também práticas e políticas que buscam promover a inclusão, a transformação social e o compromisso com os grupos populares. A universidade atende, ou deveria atender, a todos os estratos sociais, visando uma educação que emancipa e promove a justiça social.

A articulação entre os eixos da educação problematizadora apresentados nesta tese é fundamental para construir uma educação dialógica e democrática na universidade. Os quatro eixos identificados: 1) práticas educativas dialógicas, 2) recusa do fatalismo e da ideologia neoliberal, 3) ato de esperar e 4) formação política de educadores/as se complementam para criar um ambiente de ensinar-e-aprender transformador.

A combinação de teoria e prática possibilita uma educação comprometida com os princípios freireanos, a qual requer diálogo, escuta sensível e transformação coletiva. Ao promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade fortalece seu papel transformador, atendendo às demandas contemporâneas e contribuindo para a formação integral de educandos/as e para a criação de respostas aos desafios sociais. A esperança ativa se torna um movimento contínuo de resistência e transformação, priorizando o diálogo, a democratização e a emancipação.

Como professor, percebo que a articulação desses eixos é um desafio constante, que exige reflexão crítica, adaptação das práticas pedagógicas e compromisso com a transformação social. No entanto, é um caminho promissor para construir uma educação dialógica e democrática, que emancipe educandos/as e educadores/as e contribua para uma sociedade mais justa e equitativa

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a educação problematizadora evidenciou seu papel fundamental na construção de uma prática pedagógica que valoriza a emancipação, a criticidade e o diálogo. Inspirada nos princípios freireanos, ela propõe uma ruptura com modelos tradicionais e tecnicistas, priorizando a emancipação dos educandos/as e a formação de sujeitos conscientes de seu papel transformador na sociedade. Ao longo desta tese, tornou-se evidente como a educação problematizadora se manifesta em diversas dimensões da Educação Superior, com destaque para sua capacidade de atender às demandas específicas de grupos populares, frequentemente, invisibilizados nos espaços acadêmicos.

Os eixos de análise desenvolvidos permitiram uma compreensão mais ampla das contribuições da educação problematizadora. Práticas educativas dialógicas, recusa ao fatalismo neoliberal, o ato de esperar e a formação política de educadores/as compõem os pilares que sustentam a educação problematizadora, configurando-se como caminhos para uma educação que efetivamente acolha as diversidades sociais e culturais dos/as educandos/as.

As práticas educativas dialógicas, destacadas no Eixo 1, ilustram a importância do diálogo genuíno entre educadores/as e educandos/as. Através de práticas como rodas de conversa e do trabalho com temas-geradores, grupos populares são convidados a compartilharem suas vivências, trazendo à tona saberes, muitas vezes invisibilizados, mas essenciais para a construção de conhecimentos coletivos. A escuta sensível, elemento central da prática dialógica, emerge como uma ferramenta transformadora, ao respeitar as subjetividades e reconhecer a relevância de cada voz no processo educativo.

No Eixo 2, a recusa ao fatalismo e à ideologia neoliberal destaca-se como um movimento essencial para combater a mercantilização da educação, reforçando a visão de que a educação deve ser tratada como um direito universal, acessível a todos, e não como um produto subordinado às leis de mercado e privilégio da elite. Essa crítica ganha força ao incluir as experiências de comunidades indígenas, população negra e trabalhadores urbanos (grupos populares) que enfrentam barreiras históricas no acesso à educação de qualidade.

A democratização do acesso e da permanência na Educação Superior foi identificada como um dos principais desafios para a implementação de uma educação verdadeiramente democrática, evidenciando a urgência da promoção de políticas públicas e metodologias sensíveis às realidades dos grupos populares imprescindíveis para que a universidade cumpra seu papel de promotora da equidade social.

O Eixo 3, que aborda o ato de esperançar, reafirma a capacidade da educação de promover transformações sociais, especialmente para grupos historicamente oprimidos, o ato de desvelar inéditos-viáveis e reorganizar práticas pedagógicas são passos fundamentais para transcender modelos educacionais limitantes, criando espaços onde a unidade na diversidade, ou a pluriversidade, possa se tornar uma realidade. Essa perspectiva fortalece a convivência de diferentes saberes e culturas no ambiente acadêmico, ampliando as possibilidades de aprendizagem e enriquecendo as experiências formativas.

A extensão universitária foi destacada como uma prática que reforça o papel social da universidade, ocorrendo por meio de projetos que conectam a academia às comunidades, é possível articular ensino, pesquisa e transformação social. Essas iniciativas mostram como o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes comunitários pode gerar impactos concretos na qualidade de vida das pessoas.

O Eixo 4, que discute a formação política de educadores/as, enfatiza a necessidade de compromissos éticos com as causas populares, refutando assim a neutralidade pedagógica e assumindo uma postura solidária reafirmando o papel político da educação. A formação política também envolve o reconhecimento de educadores/as como agentes de mudança social que atendem currículos que vão além da técnica, incorporando reflexões críticas sobre justiça social e ética.

A influência de Paulo Freire está presente em todos os eixos analisados, e em toda a tese, ressaltando a importância de suas ideias para a renovação da Educação Superior. Sua pedagogia propõe uma prática educativa voltada à transformação das estruturas sociais, rompendo com práticas opressoras e reconhecendo o protagonismo das comunidades populares, frequentemente excluídas do debate educacional.

É preciso superar os modelos educacionais homogêneos e mercadológicos, o ensino deve respeitar as especificidades culturais e sociais dos/as educandos/as, é uma ação indispensável para promover equidade no acesso ao conhecimento. A inclusão de grupos populares neste processo permite que a universidade se torne, verdadeiramente, um espaço democrático.

Os desafios enfrentados pelos/as educandos/as indígenas e por outros grupos populares (população negra, pessoas com deficiência, etc) evidenciam a urgência de políticas inclusivas que atendam às suas demandas específicas. A educação problematizadora se apresenta como uma resposta viável a essas necessidades, ao criar condições para que os/as educandos/as não apenas acessem, mas também permaneçam e se desenvolvam no espaço universitário.

A prática da extensão universitária revelou-se uma estratégia poderosa para promover o engajamento social e a conscientização sobre questões sociais. Essa abordagem amplia o papel da universidade como agente de mudança, uma vez que pode fomentar parcerias com comunidades quilombolas, povos indígenas e movimentos sociais urbanos, fortalecendo as redes de solidariedade.

Ao integrar teoria, prática e ética, a educação problematizadora reafirma seu compromisso com uma educação libertadora. Ela desafia os/as educadores/as a repensarem suas práticas e a perceberem os/as educandos/as no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-os/as como protagonistas na construção de um futuro mais justo.

O legado freireano é caracterizado pela defesa de uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a transformação social, que valoriza a escuta sensível, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A educação é vista como um direito universal e um instrumento de emancipação, que deve promover a inclusão, a justiça social e a superação das desigualdades, oferecendo um conjunto de princípios e práticas que podem transformar a Educação Superior em um espaço mais democrático, inclusivo e engajado com as demandas sociais.

Ao adotar uma abordagem problematizadora, dialógica e comprometida com a transformação social, a universidade pode cumprir seu papel social colaborando para o desenvolvimento de sujeitos conscientes e capazes de construir um futuro mais justo e equitativo.

Para isto, é preciso enfrentar as hegemonias culturais e linguísticas presentes nas instituições de ensino, pois a estrutura tradicional do ensino superior pode enfatizar as qualidades do colonizador em detrimento das habilidades dos/as colonizados/as, dificultando a integração de estudantes indígenas, população negra e de outros grupos tidos como minoritários. É importante ressaltar que quando se trata do colonizador não se trata apenas do historicamente dominador do colonialismo, mas atualmente o

colonizador continua a existir sobre a perspectiva da economia, os colonizados seguem os padrões impostos pelo neocolonialismo e pelas marcas da colonialidade.

Também é fundamental superar a visão tecnicista da educação em prol de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e promovam a emancipação e a autonomia dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, tendo em vista que o modelo de universidade contemporânea centrado nas tecnologias educacionais cada vez menos prioriza a autonomia docente. A educação tecnicista limita o ensino a questões de eficácia e rendimento, moldando alunos/as para atender às exigências do mercado. A visão neoliberal transforma a educação em mercadoria, o que dificulta o acesso e a permanência de estudantes, principalmente daqueles oriundos das classes populares.

A recusa do fatalismo e da ideologia neoliberal é essencial para garantir a educação como um direito universal e não como um produto. O processo educacional falha ao não considerar as especificidades e necessidades dos/as educandos/as, resultando em desinteresse e falta de engajamento nas atividades propostas. É preciso desvendar o sentido oculto das palavras, descobrindo seus contextos culturais, históricos e sociais, o que só se faz possível por meio de problematização da realidade.

Outro ponto de atenção e lamento é a eliminação de disciplinas de caráter filosófico em detrimento de concepções tecnicistas, que priorizam apenas a formação técnico/profissional de mercado. A dificuldade de conciliar o universo do trabalho com a formação acadêmica é um fator de exclusão, já que muitos educandos/as enfrentam uma carga horária de trabalho alta que prejudica seu envolvimento com o tempo e as demandas da formação universitária.

Por fim, esta tese evidencia que a educação problematizadora não é apenas uma metodologia, mas uma postura política e ética diante dos desafios educacionais contemporâneos. Ao inspirar a transformação de educandos/as, especialmente entre os grupos populares, ela reafirma seu papel como caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

8. REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo.; SILVEIRA, Carlos. A educação segundo Paulo Freire: da participação à libertação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n.1, p. 149-164, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.10602>

ANDRADE, Diandra dos Santos. **A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Sinos/RS**: contribuições para uma formação humanizadora. 2021. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e Ensino Superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p.e104010, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844104010>

BÊNIA, Gerson Carvalho. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. *In*. RESENDE, Guilherme Mendes; SACCARO JUNIOR, Nilo Luiz ; MENDONÇA, Mário Jorge (orgs.). **Avaliação de políticas públicas no Brasil** : uma análise das políticas de defesa da concorrência. v. 5, Brasília: Ipea, 2020, p. 79-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-015>

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In*. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico] epub.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 12ª ed. 1991, p. 313.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“O que é educação”**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 55–68, 2005. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3216>

CORREIA, Larissa; SOUZA, Nadia Aparecida de. Pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura: traçando limites e ampliando compreensões. In. **Anais... XIX EAIC**, 28 a 30 de outubro de 2010, UNICENTRO, Guarapuava –PR. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/xixeaic/pdf/1262.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2022.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed., São Paulo, Cortez, 2011.

COSTA, Marcelo Augusto da; PAVAN, Ruth. A importância de Paulo Freire para a educação humanizadora na educação superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34551>

CRUZ, Andreia Gomes da; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 848–868, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300016>

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire e Milton Santos: fundamentos para uma Pedagogia do Espaço**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DELIZOICOV, Demétrio. O ensino de Física e a concepção freireana da educação. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, nº 2, 1983. Disponível em: <https://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a19.pdf> Acesso em 7 out. 2023.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. In. LEITE, Vanessa Carneiro. Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In. STRECK, Danilo.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis : Vozes, 2013, p.49-63.

FIORI, Ernani Maria.. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015b. [recurso eletrônico] epub.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo; BRAGA, Daniel Santos; ARIIVALDO, Thainara Cristina de Castro. Contribuições do legado de Paulo Freire para a Educação Superior: reflexões da professora Nita Freire”. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35047>

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. [recurso eletrônico] epub.

FREIRE, Paulo. Transcrição do I Seminário **Universidade e Compromisso Popular**, 20 de Agosto de 1986, Campinas : PUCCAMP, 1986.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GONÇALVES, Fernanda Carneiro Leão ; DAL-FARRA, Rossano André. A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 401–422, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>

GUERRERO, Miguel Escobar. **Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática.** Campinas: Liber Livro Editora, 2010.

LACOSTE, Yves. (1988). A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI,

Valdemar. (org.). **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. p. 107-149.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241425>

LEITE, Vanessa Carneiro. **Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química**. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p.37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LIMA, Venício Artur de. Prefácio. *In*. FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. [recurso eletrônico] epub.

MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. **Por uma educação humano-crítico-ética**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais”. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v.17, n.3. p. 4–6, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>

MEDEIROS, Tanise Baptista de. **Perspectivas para a construção de uma universidade pública e popular**: a experiência do Grupo De Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS). 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza; et. al. (orgs.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MISOCZKY, Maria Ceci; CAMARA, Guilherme Dornelas. Enrique Dussel: contribuições para a crítica ética e radical nos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 2, p. 286–314, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395115875>

MONTEIRO, Angélica Ramacciotti. **Prática docente inspirada em Paulo Freire**: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária. 2019. 105 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NEME, Gláucia Guimarães de Souza; LIMONGI, Jean Ezequiel. O trabalho docente e a saúde do professor universitário: uma revisão sistemática. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 16, p. 1–10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/Hygeia16049861>

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>.> Acesso em: 03 mar. 2025.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana. 2021. Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea?. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34884>

NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 71–86, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220106-8121>

OLIVEIRA, Hebe Maria Gonçalves de. Influência e atualidade de Paulo Freire nos estudos de comunicação e no jornalismo: o retorno ao pensamento freiriano diante dos desafios contemporâneos. *Extraprensa*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 66-80, jul./dez. 2021. DOI: 10.11606/extraprensa2021.191311. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/191311/181464>. Acesso em: 1 abr. 2023.

PAIVA, Wilson Alves de. **Os jesuítas e a formação educacional do povo brasileiro**. *Cad. Educ. FaE/UFPel*, Pelotas (21): 35 - 49, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/141>> Acesso em: 03 mar. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freireana e a universidade**. 2018. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Políticas de educação especial no estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.747-764, Out.-Dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400013>

PEREIRA, Maria Rita Nascimento. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil: a educação de jovens e adultos (EJA) como ilustração**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o Ensino Superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira**. 2013. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>> Acesso em: 14 dez. 2022.

ROSA, Gisele da Silva Rezende da. A percepção do conceito de autonomia de acadêmicos dos cursos de pedagogia de instituições de Ensino Superior do Extremo Sul Catarinense. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros; BORGES, Regilson Maciel. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1429–1450, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684908>

SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior: Entrevista com Celso Beisiegel. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 24, p.1165-180, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Educação em Química: Compromisso com a Cidadania. In. LEITE, Vanessa Carneiro. Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 37-45, 31 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e permanência do estudante indígena ao Ensino Superior**: uma reflexão pautada em Paulo Freire. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

SOARES, Ivani. **Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no Ensino Superior**: auto(trans)formações possíveis. 2019. 176f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento, n. 1. 173 p. Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2000.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 369-389, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2023-69478>

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria. Oliveira de. Paulo Freire e Educação Popular: práxis descolonizadoras em tempos neoconservadores. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 07-22, 21 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.15894>

SOUZA, Adnna Raquel Araújo de ; ROCHA, Maria Augusta Bezerra da. Autocracia burguesa, EC 95 e o (des)financiamento do ensino superior público brasileiro. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/ssd.v6i1.7257>

SOUZA, Rogério Luiz de. O pensamento de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier no campo católico brasileiro e a educação libertadora de Paulo Freire. **Revista Brasileira de História**, v. 39, n. 82, p. 177–198, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472019v39n82-09>

SOUZA, Tiago Zankêta de. **A extensão popular em Educação Ambiental e seus processos educativos**. 2017. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **O Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm> Acesso em 8 out. 2022.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, p. e 75679, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75679>

TURMENA, Leandro; NUNES, Sidemar Presotto. A financeirização da educação: os fundos de investimentos nos “grupos educacionais”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022046, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8661334>

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Ângela Beatriz. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KOBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 fev. 2023.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e política. In. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a. [recurso eletrônico] epub.

WEINTRAUB, Abraham. “O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.”. Tweet. 26 Abr. 2019. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>. Acesso em: 10 Jan 2021.

Imagens

G1 POLÍTICA. Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. **G1- Política**, 03 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-gove>

[rno-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghml](#) Acesso em 22 out. 23.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022. População por cor ou raça.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> Acesso em 25 dez. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021.** Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-basica> Acesso em: 28 de abr de 2023.

PODER 360. Mercado de ensino superior tem concentração recorde... **Poder 360**, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poderespecial/brasilafrente/mercado-de-ensino-superior-t-em-concentracao-recorde>

SALDAÑA, Paulo. Na mira de Bolsonaro, obra de Paulo Freire é pilar de escolas de elite. **Folha Uol**, 6 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/na-mira-de-bolsonaro-obra-de-paulo-freire-e-pilar-de-escolas-de-elite.shtml> Acesso em 12 nov. 23.

SENADO NOTÍCIAS. 2019. Novo governo promove mudanças profundas na educação, **Senado Notícias**, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao> Acesso em 15 out. 2023.