

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

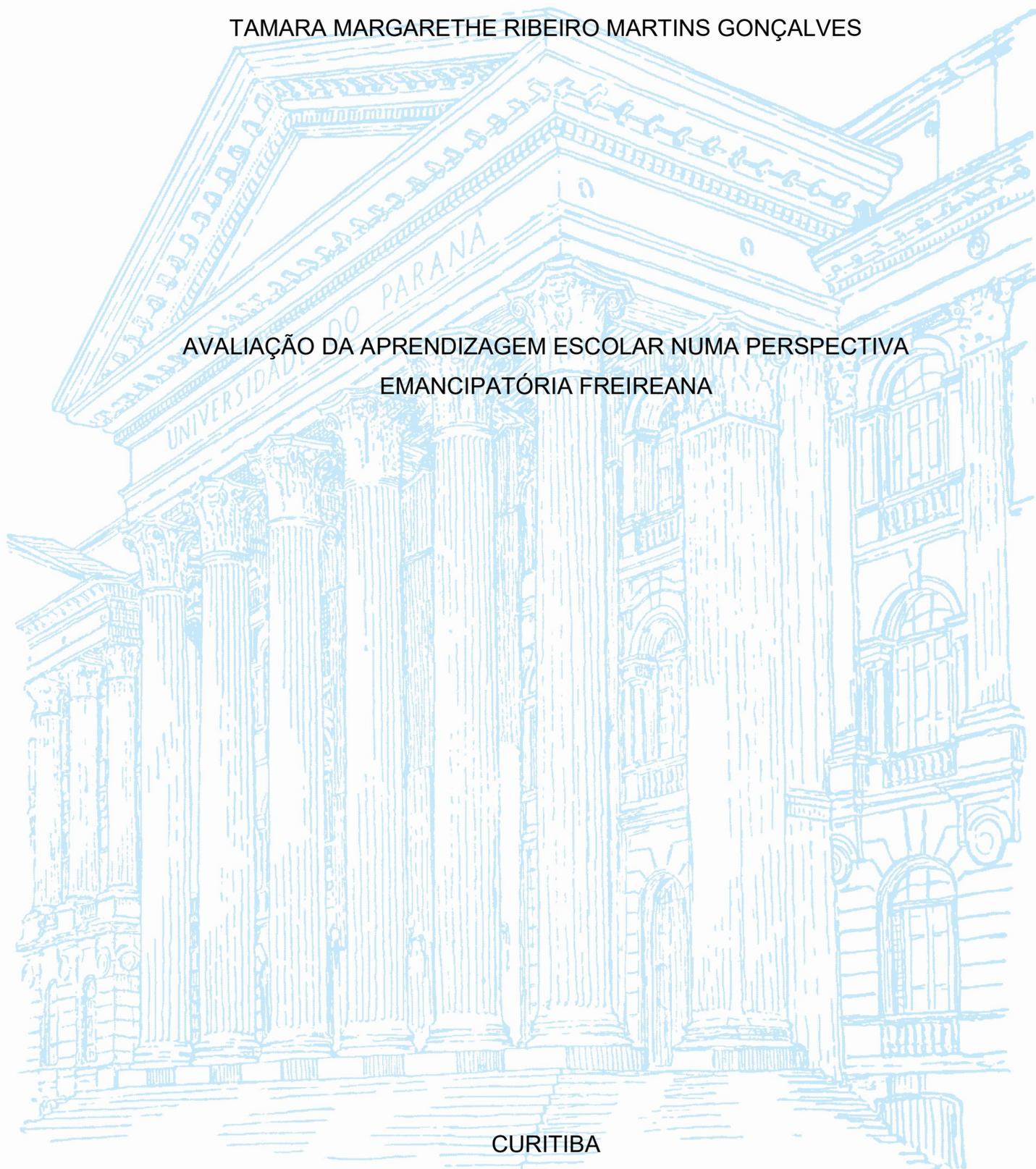
MICHELE CHABU

TAMARA MARGARETHE RIBEIRO MARTINS GONÇALVES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA FREIREANA

CURITIBA

2023



MICHELE CHABU
TAMARA MARGARETHE RIBEIRO MARTINS GONÇALVES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA FREIREANA

TCC apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Zanetti.

CURITIBA
2023

AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização, gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão a todos que desenvolveram para o sucesso deste trabalho. Cada passo desta jornada foi iluminado pelo apoio generoso de pessoas incríveis, e é com muita emoção que dedicamos nossos agradecimentos.

Primeiramente, agradecemos a Deus pela orientação e força que nos foram concedidas ao longo dessa jornada desafiadora. Sua presença foi nossa fonte constante de fortalecimento e esperança.

À nossa amada família, expressamos nosso mais profundo agradecimento pelo apoio incondicional e pelo incentivo contínuo. Vocês são nossa força motriz e razão de ser.

Aos nossos respeitados professores, cujas orientações e conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, em especial a nossa orientadora, professora Cida, expressamos nossa sincera gratidão pelo apoio e contribuição valiosa para nossa formação.

Aos amigos e colegas de curso, agradecemos a troca de experiências enriquecedoras que moldaram nossa jornada acadêmica. Aos amigos mais próximos, cujo apoio constante foi um alicerce essencial, agradecemos do fundo do coração.

À nossa parceria de trabalho enquanto dupla, agradecemos pela colaboração dedicada e pela jornada compartilhada. Ambas contribuímos para este projeto de maneira única, e estamos orgulhosas de conseguir alcançar juntas.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho, nossos mais profundos agradecimentos. Cada gesto, conselho e palavra de incentivo foram peças fundamentais para a concretização deste marco em nossas vidas acadêmicas. Obrigada!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”
(FREIRE, 2021b, p. 95).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi destacar a importância da avaliação da aprendizagem escolar sob uma perspectiva emancipatória, demonstrando como ela se torna um elemento essencial da atividade educativa, presente tanto de maneira explícita quanto implícita nas obras de Paulo Freire. Embora a avaliação não tenha sido o foco central de nenhuma obra específica de Paulo Freire, sua teoria e visão educacional fornecem fundamentos para a discussão. Este estudo bibliográfico exploratório analisou três obras de Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido” (1968), “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” (1986) e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), bem como outros escritos de diversos autores. Como conclusão, destacou-se a necessidade premente de repensar as práticas educativas de avaliação. Nesse sentido, a abordagem defendida pela teoria Freireana promove uma reflexão crítica das estruturas tradicionais de avaliação e incentiva a adoção de práticas mais inclusivas e igualitárias. Assim, esta pesquisa demonstrou que a teoria de Freire pode inspirar reflexões essenciais que impulsionam uma transformação significativa na forma como educadores e educandos são avaliados, promovendo, deste modo, uma educação mais enriquecedora.

Palavras-chave: Paulo Freire; avaliação; perspectiva emancipatória; educação libertadora.

ABSTRACT

The aim of this research was to highlight the importance of assessing school learning from an emancipatory perspective, demonstrating how it becomes an essential element of the educational process, both explicitly and implicitly present in the works of Paulo Freire. Although assessment was not the central focus of any specific work by Paulo Freire, his educational theory and vision provide a foundation for the discussion. This exploratory bibliographic study analyzed three works by Paulo Freire: "Pedagogy of the Oppressed" (1968), "Fear and Audacity: the daily life of the teacher" (1986), and "Pedagogy of Autonomy: knowledge necessary for educational practice" (1996), as well as other writings by various authors. In conclusion, the pressing need to rethink educational assessment practices was highlighted. In this regard, the approach advocated by Freirean theory promotes a critical reflection on traditional assessment structures and encourages the adoption of more inclusive and egalitarian practices. Thus, this research demonstrated that Freire's theory can inspire essential reflections that drive a significant transformation in how educators and learners are assessed, thereby promoting a more enriching education.

Keywords: Paulo Freire; assessment; emancipatory perspective; liberating education.

LISTA DE FIGURAS

FLUXOGRAMA 1 – TIPOS DE AVALIAÇÃO	45
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RECORRÊNCIAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE	47
GRÁFICO 2 – RECORRÊNCIAS DAS OBRAS (%) POR PUBLICAÇÃO	49

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÕES ENTRE OS TIPOS DE AVALIAÇÕES E AS PESQUISAS	44
QUADRO 2 – RECORRÊNCIAS DE PESQUISAS POR ESPAÇOS DE PUBLICAÇÃO	51
QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS DUAS TIPOLOGIAS DE EDUCAÇÃO DICOTOMIZADAS POR PAULO FREIRE	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO	51
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
SESI	- Serviço Social da Indústria
MCP	- Movimento de Cultura Popular
ICIRA	- Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDC	- Partido Democrata Cristão
CMI	- Conselho Mundial das Igrejas
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
MOVA	- Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo
USP	- Universidade de São Paulo
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	- Ministério da Educação
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
3MP	- Três momentos pedagógicos
PI	- Problematização Inicial
OC	- Organização do Conhecimento
AC	- Aplicação do Conhecimento
EAD	- Educação a distância
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
RJ	- Rio de Janeiro
SP	- São Paulo
MG	- Minas Gerais
RS	- Rio Grande do Sul
PR	- Paraná
SC	- Santa Catarina
MT	- Mato Grosso
CE	- Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA, REFLEXÕES E OBRAS	16
2 NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	34
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	54
3.1 INTERFACES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DIFERENTES OBRAS DE PAULO FREIRE	56
3.1.1 Pedagogia do oprimido.....	57
3.1.2 Medo e Ousadia: o cotidiano do professor	74
3.1.3 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa	93
3.2 ALGUNS INDICATIVOS DAS INTERFACES DA AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES OBRAS DE PAULO FREIRE	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar revela seu verdadeiro propósito quando se integra a um projeto pedagógico e ao plano de ensino correspondente, desempenhando um papel fundamental na experiência educacional. (LUCKESI, 2008, p. 71). Entretanto, historicamente, a avaliação tem sido percebida como uma ferramenta para medir o desempenho dos estudantes, se restringindo a uma visão unidimensional que deixa escapar a riqueza do potencial emancipatório da educação, oprimindo os sujeitos nela envolvidos.

Essa prática de avaliação, muitas vezes, evoca uma série de termos que a acompanham como diagnósticos, controles, classificações, seleções, retenções e tantos outros elementos. Este tipo de avaliação, segundo Hoffmann (2009), bem comum nas escolas, é tida como uma avaliação tradicional, na qual a classificação acontece a partir do processo corretivo e punitivo, é um instrumento vago, fornecendo uma visão restrita e muitas vezes desprovida de significado.

É nesse contexto que a avaliação da aprendizagem escolar sob uma perspectiva emancipatória ganha relevância. Essa abordagem visa libertar os estudantes das amarras de uma educação restritiva, contribuindo com a igualdade, a justiça e a capacidade de participação plena na sociedade. Ela busca capacitar os estudantes para se tornarem pensadores críticos e conscientes. Nesse sentido, a teoria e a visão educacional de Paulo Freire emergem como uma fonte inestimável. A obra de Freire coloca ênfase na importância da conscientização, do diálogo, da participação ativa dos estudantes e na missão de transformar a sociedade.

A decisão de abordar este tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) resulta de uma reflexão sobre o papel que a educação desempenha na produção de conhecimento. A avaliação constitui uma oportunidade singular para gerar conhecimentos sobre como podem impactar as trajetórias individuais e sociais. Essas avaliações, podem atravessar a vida de cada indivíduo de maneira profunda, influenciando seu percurso educacional, seu desenvolvimento pessoal e sua inserção social. Além disso, as avaliações são fatos sociais, inseridos em um sistema que penaliza grupos, e conseqüentemente, ampliam desigualdades. Portanto, a pesquisa sobre avaliação não se limita à esfera acadêmica, é uma abordagem que convida a pensar profundamente nas implicações individuais e

sociais, contribuindo assim, para uma compreensão mais profunda de como a educação pode ser uma força propulsora na construção do conhecimento.

A motivação das autoras para abordar esse objeto de estudo está intrinsecamente ligada à trajetória acadêmica de cada uma. Desde suas experiências iniciais como estudantes até a conclusão da graduação, foram submetidas a várias fases avaliativas que moldaram suas perspectivas de mundo. Durante a universidade, ao aprenderem e adotarem os princípios emancipatórios de Paulo Freire, sentiram-se impulsionadas a desafiar as práticas avaliativas convencionais, acreditando que a avaliação pode transcender a classificação simples e se tornar uma ferramenta capacitadora e libertadora. Então, surge o propósito central e desafiador desta pesquisa, que compartilham como pedagogas: como é possível, baseado nas ideias de Paulo Freire, contribuir para a transformação das práticas avaliativas da aprendizagem escolar que moldaram a jornada educacional e, conseqüentemente, a sociedade como um todo?

O presente objeto de estudo consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico voltada para a avaliação da aprendizagem, com especial ênfase na perspectiva educacional Freireana. A abordagem bibliográfica permitirá uma análise aprofundada das obras de Freire, explorando seus conceitos e contribuições no que diz respeito à avaliação educacional.

O primeiro capítulo, dedica-se à rica bibliografia de Paulo Freire. Essa análise permite entender a sua pedagogia para com a sociedade e também apreciar a sua formação enquanto indivíduo. Explorar as obras de figuras renomadas clássicas, como Paulo Freire, reflete o passado, ilumina o presente e projeta um futuro esperançoso. Já o segundo capítulo desempenha um papel crucial para a fundamentação, pois permite examinar as abordagens existentes de outros autores que dialogam com Paulo Freire, bem como mapear o que já foi explorado no campo e, principalmente, identificar as oportunidades de contribuição. E, por fim, no terceiro capítulo, ao analisar as obras "Pedagogia do Oprimido" (1968), "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" (1986) e "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (1996) de Paulo Freire, é possível contextualizar o pensamento do autor ao longo do tempo. Isso gera uma visão abrangente de sua pedagogia e, mais importante, orienta sobre como suas ideias podem ser aplicadas para promover uma prática avaliativa emancipatória.

Este estudo tem como objetivo geral investigar como os princípios da perspectiva emancipatória de Paulo Freire podem contribuir para repensar as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem na educação, e como objetivos específicos, analisar os princípios da perspectiva de Paulo Freire, identificando suas principais características e fundamentos relacionados à avaliação da aprendizagem, além disso, identificar os pontos de convergência e divergência entre as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem e os princípios de Paulo Freire, visando compreender como a perspectiva emancipatória pode influenciar positivamente a avaliação e contribuir para a fundamentação das concepções de avaliação de aprendizagem através da compreensão das possibilidades de uma prática emancipatória.

A relevância de abordar a avaliação sob a perspectiva de Paulo Freire reside na sua capacidade de atravessar as esferas social e individual, proporcionando uma oportunidade de construção da libertação com aqueles que continuam oprimidos. Embora a divulgação dessas ideias possa enfrentar desafios, a verdadeira transformação só ocorre ao alcançar aqueles na base do sistema educacional, os agentes da mudança social.

Educar numa perspectiva emancipatória implica atender à singularidade de cada aluno, em um processo de desenvolvimento social no qual a avaliação desempenha uma função formadora, não segregadora. Ela é reflexiva e emancipadora, contribuindo para a formação de um sujeito envolvido ativamente em sua própria aprendizagem, questionando, criticando, pesquisando e buscando constantemente crescimento. Assim, este estudo não apenas busca contribuir individualmente, mas também almeja a transformação social, reconhecendo o poder da educação como uma ferramenta fundamental para a emancipação de todos os envolvidos.

1 TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA, REFLEXÕES E OBRAS

Cê conhece Paulo Freire? hum...conheço! Já ouvi falar, mas eu não sei quem é. Escritor? Professor aqui da faculdade. Ele trabalha com cultura, né? É um educador, não é? É secretário da educação. Foi exilado, né? Tem um método pedagógico com uma proposta de educação dessas, assim, da classe mais operária. Tem um método avançado, que desenvolveu por ele em vários países, não sei hoje em dia como está tecnicamente o método dele. Ele trabalha muito pouco com a teoria mesmo, ele trabalha mais com o lado prático das pessoas, com a vivência mesmo, de forma que você aprenda em cima daquilo da tua realidade, né? É um dos grandes homens desse país, né? sem dúvida.¹ (PODCAST CAFÉ HISTÓRIA, ep. 006, 2019).

Paulo Freire, cujo legado tem gerado uma ampla variedade de opiniões e interpretações ao longo dos anos, é o foco central deste capítulo. Suas concepções acerca da educação, pedagogia crítica e a promoção da conscientização têm suscitado debates intensos e dividido opiniões em diferentes partes do mundo. Assim, a pergunta focal que surge no início deste capítulo é: afinal, quem foi Paulo Freire? E, como ele se destacou no mundo da Educação?

Neste capítulo, a ideia primordial é apresentar um breve retrato da vida e das contribuições desse intelectual, expondo o que os registros históricos revelam acerca de sua trajetória e sua influência como ser humano no mundo. Isso será realizado por meio de sua produção escrita, anotações sobre sua vida e depoimentos dele e de pessoas próximas. Ao apresentar uma visão geral da vida e das conquistas desse indivíduo espera-se capacitar o leitor a desenvolver sua própria interpretação sobre essa identidade. Isso destacará a habilidade singular dos leitores para realizar uma análise crítica de quem realmente foi Paulo Freire e não se limitarem a ser propagadores de dúvidas e inverdades a respeito da existência e da história de vida desse pensador.

Paulo nasceu numa segunda-feira de tristeza e aflições, pois o seu Papá estava muito mal sem esperanças de restabelecer-se, quase que o Paulinho seria órfão ao nascer, porém, o bom Jesus livrou-o dessa desventura,

¹ Trata-se de uma descrição do trecho inicial do podcast “Quem foi Paulo Freire?”, narrado pelo historiador Nilton Mullet Pereira, professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Ensino de História. Pereira (2019), ajuda na compreensão de quem foi, de fato, Paulo Freire, e qual a importância do seu trabalho para o campo educacional.

presenteou-o restituindo a saúde ao seu Papá.² (FREIRE, A. M. A., 1996 *apud* GADOTTI, 1996, p. 29).

Todas as pessoas do mundo têm um nome. O seu nome próprio. Tem um nome que é dele e tem ainda outros nomes, que são os nomes da sua família, também os nomes que são modificados para representar carinho e ternura. Não é diferente com o Paulo, esse a quem foi dedicado este capítulo para contar um pouquinho de sua trajetória.

Paulo Reglus Neves Freire, embora fosse carinhosamente chamado de Paulinho por sua família, desde quando era menino, era mesmo lembrado por todos como Paulo Freire, e foi com esse nome de apenas duas palavras que ficou conhecido mundialmente até hoje.

Nasceu em Pernambuco, na cidade de Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Ele passou sua infância na companhia de seus irmãos e seus pais, Joaquim Temístocles Freire, que era capitão da Polícia Militar, e Edeltrudes Neves Freire, que fazia trabalhos domésticos, bordava e tocava piano, uma família típica da classe média nordestina.

No livro "Paulo Freire: Uma Biobibliografia", na seção intitulada "A trajetória de Paulo Freire", Ana Maria Araújo Freire (1996), descreve algumas recordações de Paulo Freire que foram compartilhadas com ela há algum tempo atrás. De acordo com relatos, a mãe dele foi uma grande influência em seu desenvolvimento inicial, incentivando-o desde sempre na leitura e escrita. Quando era criança ele costumava riscar palavras no chão do quintal de sua casa usando gravetos retirados das enormes mangueiras.

“Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.” (FREIRE, 1989, p. 11). Através deste ato tão simbólico, as letras, as palavras e as frases começaram ali a fazer sentido para ele e também para sempre em sua vida, o que será comprovado mais adiante. O que ele queria expressar é que o próprio mundo que ele vivia e pertencia,

² Esta é uma narrativa retirada do diário "O Livro do Bebê", criado por Edeltrudes Neves Freire, mãe de Paulo Freire quando ele ainda era um bebê. Essa passagem específica foi inserida na primeira seção e no capítulo intitulado "A Voz da Esposa: A trajetória de Paulo Freire", escrito por Ana Maria Araújo Freire, presente no livro "Paulo Freire: Uma Biobibliografia", organizado por Moacir Gadotti, no ano de 1996.

aquele com os pés no chão, pendurado em árvores, escrevendo com gravetos, o educava por meio da vivência afetuosa e atenta de cada momento, minuto, hora do seu cotidiano, do seu mundo. Essa simplicidade que Paulo Freire viveu é algo que as crianças aprendem naturalmente sem a necessidade de instrução formal na escola. Elas aprendem interagindo com as plantas, animais, pessoas e tudo o que compõe os momentos felizes e tristes da vida. É claro que na escola, os estudantes adquirem conhecimentos relacionados à parte mais administrativa da vida, abrangendo números, cálculos matemáticos, letras, vocabulário e expressões, o que, indiscutivelmente, também é de grande importância.

É interessante mencionar como foi a primeira experiência escolar de Paulo Freire. Aos seis anos de idade, como já falado, ele dominava a leitura e a escrita, devido ao estímulo de seus pais, que o colocaram diretamente em contato com seu ambiente e a natureza circundante. Sua alfabetização foi um processo orgânico, pois se baseou em palavras e frases relacionadas ao seu cotidiano. Quando ingressou na escola, já tinha habilidades de leitura e escrita, o que facilitou muito sua transição. Conforme descreve, não houve uma quebra abrupta entre a escola da Professora Eunice, com o mundo de suas primeiras experiências: “[...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’.” (FREIRE, 1989, p. 11).

Quando tinha aproximadamente 10 anos, Freire e sua família se mudaram para o município vizinho, Jaboaão dos Guararapes, um fato bem conhecido e que marcou sua biografia. Sua experiência nessa cidade teve um impacto significativo em sua vida e em sua abordagem à educação. Os sentimentos de tristeza e alegria deram boas-vindas nesse período, e, ao analisar, é possível associar as experiências vividas por Freire em Jaboaão e como essas experiências influenciaram seu pensamento e suas ideias sobre educação posteriormente. Três anos após sua mudança para essa cidade, quando tinha 13 anos, ele passou pelo sofrimento de testemunhar a morte de seu pai, e com isso a situação se tornou extremamente desafiadora para sua família.

No meio disso tudo, experimentou também a alegria de estabelecer relações e compartilhar situações da vida com verdadeiros amigos, assim como pessoas solidárias que estiveram ao seu lado nos momentos mais difíceis. Tristemente testemunhou sua mãe lutando para garantir o sustento de si mesma e dos seus

quatro filhos, e fortaleceu-se com o amor que cresceu entre eles devido à união para resolver os problemas e dificuldades materiais que passaram juntos. Neste cenário, Paulo Freire e sua família enfrentaram também a pobreza e a fome com os resquícios da grande depressão³ de 1929, uma vivência que o instigaria mais tarde a se sensibilizar com os menos favorecidos e adotar uma perspectiva inovadora em relação à alfabetização.

Ainda em Jaboatão, Ana Maria, conhecida por muitos como Nita, conforme as confissões de Paulo Freire a ela, em uma nota para o livro "Pedagogia da Esperança", descreveu sobre ele:

Mas foi também em Jaboatão que sentiu, aprendeu e viveu a alegria no jogar futebol e no nadar pelo rio Jaboatão vendo as mulheres, de cócoras, lavando e 'batendo' nas pedras a roupa que lavavam para si, para a própria família, e para as famílias mais abastadas. Foi lá também que aprendeu a cantar e assobiar, coisas que até hoje tanto gosta de fazer, para se aliviar do cansaço de pensar e das tensões da vida do dia-a-dia; aprendeu a dialogar na 'roda de amigos' e aprendeu a valorizar sexualmente, a namorar e a amar as mulheres e por fim foi lá em Jaboatão que aprendeu a tomar para si, com paixão, os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Assim Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança.⁴ (FREIRE, A. M. A., 1997 *apud* FREIRE, 1997 p. 115).

Nesta cidade repleta de experiências de aprendizado, Paulo Freire concluiu sua educação primária. Com grandes desafios, ele e sua mãe retornaram a Recife em busca de uma bolsa de estudos para cursar o ginásio, no Colégio Oswaldo Cruz, sob a direção de Aluizio Araújo:

Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma mulher extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: 'Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso'. (FREIRE, [19--], p. 5).

³ A crise de 29 ou a Grande Depressão, ficou conhecida historicamente como o maior colapso econômico mundial, disseminou-se nos EUA e depois por todo o mundo capitalista por volta de 1929, perdurando por uma década e gerando impactos de natureza social, econômica e política por todo o globo.

⁴ Esta passagem foi escrita por Ana Maria Freire (Nita), para a Nota no. 20 do livro de Paulo Freire, chamado Pedagogia da Esperança. Está na página 115.

Essa bolsa de estudos representou uma oportunidade significativa na trajetória educacional de Paulo Freire e, sem dúvida, serviu como um incentivo para continuar seus estudos. O que era muito difícil naquela época. Ademais, naquele instante, ele não tinha a menor ideia de quão crucial se tornaria o relacionamento que desenvolveu com a família de Aluísio Araújo. Mais tarde, esse laço seria determinante para avanços significativos em sua vida pessoal.

Aos dezoito anos aproximadamente, passou a ministrar aulas de gramática portuguesa, com o intuito de conseguir dinheiro e ajudar a família. “Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 51-52).

Em 1943, aos 22 anos de idade, Paulo Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Vale ressaltar que sua escolha por cursar Direito não decorreu de uma paixão pelo campo, mas sim devido ao seu interesse em continuar sua formação nas áreas das ciências humanas, uma vez que, naquela época, não existia um curso superior específico para a preparação de professores em sua região.⁵ Simultaneamente, ele também se dedicou ao estudo da filosofia da linguagem e começou a lecionar Língua Portuguesa para estudantes do ensino médio:

Lembro-me que quando ensinava português em escolas de segundo grau, de forma muito dinâmica, alguns alunos vieram e me disseram que as aulas os faziam se sentir mais livres. Costumavam me dizer: ‘Paulo, agora eu sei que posso aprender!’. Isso significa sem dúvida, um tipo de Libertação de alguma coisa. No plano individual, alguns alunos estavam sofrendo um autobloqueio, devido a uma restrição externa que vinha de outros professores que lhes diziam que não eram capazes de aprender. Na medida em que, ao desafiá-los, pude provar-lhes que podiam aprender, eles se sentiram mais livres. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 52).

Desde o início de sua carreira como professor, Paulo Freire demonstrava uma sensibilidade e dedicação notável ao cuidado com o seu próximo. Diferentemente de muitos professores que adotavam uma postura autoritária e não respeitavam a autonomia do aluno no processo educacional, Freire dava voz a seus alunos e não se via como superior a eles em nenhum momento. “Desde o início eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me

⁵ Embora em outros estados, já existiam em outras universidades cursos na área de ciências humanas, como a UFPR e a USP, na década de 30, entre outras.

perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 53). Ele costumava dizer que nesse início como professor, como qualquer um, cometia erros, tinha abordagens educacionais tradicionais, mas era sempre capaz de ir além.

Antes de concluir sua formação universitária, em 1944, Paulo Freire conheceu e casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, uma simpática professora primária de quem Freire era professor.

Naquele momento, também foi importante, para minha vida afetiva, conhecer Elza, que era minha aluna, e depois nos casarmos. Eu era seu professor particular e a ajudava na preparação para um concurso para diretora de escola, em cujo programa havia uma parte de sintaxe. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 55).

O casal teve três filhas e dois filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim Temístocles e Lutgardes. Ainda no ano de 1944, Paulo Freire tornou-se professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, a mesma instituição onde havia estudado como bolsista em sua juventude.

Após acumular uma extensa experiência como professor do Colégio Oswaldo Cruz, ele foi convidado para assumir a posição de diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria - SESI⁶. Freire desempenhou esse papel de 1947 a 1954 e, posteriormente, de 1954 a 1957, ocupou a função de Superintendente.

Durante esse período, teve um contato direto com trabalhadores jovens e adultos, o que o levou a compreender a importância significativa da educação e alfabetização para esse público em particular. De acordo com Freire (2021c, p. 55), nesse novo contexto, começou “[...] a aprender lições diferentes, um momento novo da minha transformação. Foi exatamente minha relação com trabalhadores e camponeses nessa ocasião que me levou à compreensão mais radical da educação.” O envolvimento de Paulo Freire com esses jovens e adultos foi uma fonte rica de aprendizado para ele. Principalmente, porque compreendeu a distinção entre "falar para alguém" e "falar com alguém", uma distinção genuína que, infelizmente, tem caído em desuso nos tempos atuais. Essa sensibilidade na arte da

⁶ Trata-se de uma instituição na época estabelecida pela Confederação Nacional da Indústria, em virtude de um acordo com o governo de Getúlio Vargas. Essa organização foi voltada para o ensino e qualificação da mão de obra operária no período da industrialização.

escuta e a dedicação em atender às necessidades do outro tornaram-se características ainda mais acentuadas nesta etapa de sua vida:

Claro que eles não pretendiam me ensinar o que eu aprendia em meu trabalho com eles! Mas foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria. Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. Ensinaram-me, sem nada dizer, que sua linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto a minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 56).

Paulo Freire percebeu que há uma diferença substancial entre simplesmente falar, agindo como alguém que acredita saber tudo, compartilhando suas supostas certezas apenas para que os outros ouçam e acreditem estar aprendendo. Por outro lado, existe uma riquíssima habilidade, que é a de ouvir os outros, mais do que ouvir, é escutar. Ele entendeu e exemplificou essa jornada de aprendizado que, posteriormente, compartilhou com todos a ideia de quem ensina como um educador, primeiro aprende a aprender com outros educadores e também, claro, com seus alunos.

Em um momento seguinte, exatamente no ano de 1955, Paulo Freire se destacou como um dos fundadores de uma instituição de ensino particular localizada em Recife, o Instituto Capibaribe⁷, e em 1956, juntamente com oito outros educadores de Pernambuco, foi nomeado pelo prefeito Pelópidas Silveira para integrar o Conselho Consultivo de Educação do Recife.

No ano de 1958, durante o mandato do presidente da República do Brasil, Juscelino Kubitschek (que governou de 1956 a 1961), ocorreu um Congresso de Educação de Adultos. Nesse contexto, Paulo Freire apresentou um trabalho que vinha desenvolvendo no Nordeste do país. Argumentando que o subdesenvolvimento do Brasil não poderia ser atribuído apenas à falta de habilidades de leitura e escrita da população, ou seja, o analfabeto não era o problema. O problema do país era a miséria da população, a extrema pobreza que afligia as pessoas. Paulo Freire fez críticas incisivas à educação e ao sistema

⁷ Instituição concebida por Paulo Freire e outros educadores, diante da inquietação com o contexto social em Recife, onde a educação, em sua maioria, mantinha uma abordagem acrítica, preservando a tradição de forma estática.

educacional brasileiro, enfatizando que ambos estavam desconectados da realidade e não atendiam às necessidades da sociedade moderna, nem aos requisitos de desenvolvimento do país naquela época. Essa ação e envolvimento o levaram indiretamente a se envolver nos aspectos políticos da nação em defesa das camadas menos privilegiadas. (BICCAS, 2021).

Um ano depois do congresso de educação de adultos, Paulo Freire prestou concurso e conquistou o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Sua tese, intitulada "Educação e Atualidade Brasileira", lhe valeu o título, conferido pelo reitor João Alfredo da Costa Lima, e garantiu sua nomeação como professor efetivo de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Ao final de 1961, foi nomeado professor efetivo de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Recife. (GADOTTI, 1996, p. 34).

A trajetória de Paulo Freire no campo da educação foi tomando forma à medida que ele acumulava experiências e recebia nomeações que o destacavam ao longo dos anos nesse domínio educacional. Ainda na década de 60, ele apoiou os movimentos populares de educação, e participou efetivamente do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. Esse movimento era considerado uma verdadeira escola aberta de cultura. Então, em 1961, Paulo Freire assumiu o cargo de diretor da Divisão de Cultura e Recreação no Departamento de Documentação e Cultura do Recife e durante esse período, as iniciativas e propostas para promover a alfabetização de adultos e trabalhadores do campo, começaram a se tornar cada vez mais fortes e atraindo cada vez mais adeptos.

Também é relevante mencionar que, no período do governo do Presidente João Goulart, que se estendeu de 1961 a 1964, (representando o último governo democrático antes do golpe Civil-Militar em 1º de abril de 1964), houve uma maior aproximação entre o Ministério da Educação e Cultura e as entidades estudantis, sindicatos e setores da Igreja Católica, que estavam e estiveram envolvidos com a educação popular e a defesa das reformas de base. Nessa ocasião, Paulo Freire foi encarregado de conduzir levantamentos e pesquisas sobre a questão do analfabetismo no país. Através disso e com um ritmo bem acelerado, nesta época, deu início à influência do desenvolvimento dos movimentos culturais, que se disseminaram em todo o país e envolveram líderes de ambos os setores, privado e público. E foi nesse cenário que ocorreu o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e

Cultura Popular, juntamente com o estabelecimento de um programa abrangente de educação de adultos. (BICCAS, 2021).

Em 1963, a partir do Movimento de Cultura Popular mencionado anteriormente, foi produzida uma série de recursos educacionais voltados para jovens e adultos. O objetivo era fazer com que o processo de alfabetização se transformasse em uma jornada de conscientização e mudança da realidade. Para isso, durante esse período, os educadores e artistas associados ao MCP colaboraram com as comunidades menos privilegiadas. Eles buscaram compreender as emoções, pensamentos, estilos de vida, práticas e criações do dia a dia das pessoas. Esse acúmulo de experiências e conhecimento foi denominado "cultura popular" por Paulo Freire.

Os membros do MCP começaram a aprender com as comunidades, bem como ensinar algumas coisas a eles também. Por um lado, buscavam levar cultura ao povo, no entanto, por outro, almejavam aprender com o povo sobre a sua cultura. Era o anseio por uma troca mútua, que se compartilhava e se adquiria conhecimento. O ato de ensinar estava intrinsecamente ligado ao ato de aprender, e as pessoas aprendiam enquanto também compartilhavam seus conhecimentos, construía uma cultura coletiva, mais verdadeira, mais feliz e mais bonita. Nesse cenário, onde ninguém se considerava superior ou melhor que os outros, seja intelectualmente ou socialmente, mas sim unicamente pelo desejo de compartilhar conhecimento, foi possível celebrar e abraçar as diferenças. Cada um pôde participar desse diálogo trazendo suas próprias ideias, criando e expressando livremente seus sentimentos e opiniões para os demais.

É fundamental destacar que o Movimento de Cultura Popular marcou o início da trajetória de Paulo Freire na área da "alfabetização de adultos". Nessa fase, ele e alguns voluntários deixaram Recife e se dirigiram a uma pequena cidade no sertão do Rio Grande do Norte, conhecida como Angicos. Nesse local, eles adotaram uma abordagem inovadora e distinta para educar adultos, e acabar com o analfabetismo. Nesta ocasião 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 40 horas. Esta abordagem eventualmente evoluiu para uma metodologia de alfabetização para adultos e posteriormente ficou denominado como: "método"⁸ Paulo Freire. Observa-

⁸ "Durante muito tempo, muita gente me pensou em mim e falou em mim como se eu fosse um especialista em métodos ou técnicas de alfabetização. [...] Só que a minha preocupação desde o

se nas palavras do Professor Ernani (1967) para o prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, sobre o “método” Paulo Freire:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso do abstrato: simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FIORI, 2021 *apud* FREIRE, 2021b, p. 17).

Através desse movimento, Paulo Freire tinha como objetivo primordial estimular os adultos a se perceberem como agentes ativos na sociedade em que viviam. Ele sustentava que seu “método” convidava os analfabetos a romperem com a apatia e o conformismo que frequentemente os mantinham à margem da vida, desafiando-os a reconhecer que também desempenhavam um papel na criação de cultura, ao introduzi-los ao conceito antropológico de cultura. (GADOTTI, 1996, p. 37).

É possível visualizar um recorte da experiência de Maria Eneide, uma ex-aluna das 40 horas de Angicos:

Eu tinha seis anos de idade quando eu conheci a metodologia de Paulo Freire, meu nome é Eneide, nome do meu pai Severino, minha mãe Francisca. Então, passou um carro de som avisando que havia aula pra adulto no bairro que a gente morava, aí como eu era pequena, aí quando meu pai chegou do trabalho eu pedi a ele, eu disse ‘papai se você for eu quero ir também’, aí ele disse ‘vai minha filha, num tem com quem deixar, eu levo todas as duas’, eu e minha irmã mais velha, e eu aprendi sentada no colo do meu pai. E eu me sinto muito honrada por isso, porque é muito difícil, um filho aprender na mesma escola do pai, sentada no colo dele, né? E a mãe do lado, foi assim que eu aprendi. Aí, as aulas eram aulas muito boas, elas eram projetadas. Naquele tempo a gente não via filme, cinema, essas coisas, aí a gente se encantava com o que via né? Por acaso, falado a palavra TIJOLO, aí tinha a imagem que passava projetada, era um homem construindo, né? Construindo, colocando um tijolo em cima do outro e aquilo fascinava a gente, todo mundo ficava olhando, tanto que meu pai foi pedreiro depois.⁹ (As 40 horas de Angicos, 2021).

As atividades de Freire e seus colegas causaram grande repercussão na cidade. Por um lado, muitas pessoas viam na ação deles uma esperança.

começo era um pouco, um pouco mais gulosa do que essa, quer dizer o que eu buscava já naquela época, nos anos 50 era uma crítica à educação brasileira e até não só brasileira, eu queria obviamente que eu incluía nesta crítica, a uma crítica ao formalismo mecanicista das práticas da alfabetização de adultos.” (FREIRE, 1988).

⁹ Trata-se de uma transcrição de uma parte do documentário “As 40 horas de Angicos”, retirado do Youtube, do canal TV da Assembleia Legislativa de Sergipe (TV Alese) - Entrevista.

Percebiam que havia sido descoberta uma abordagem diferente para educar adultos que não tinham frequentado a escola anteriormente. Reconheceram que essa abordagem tinha tanto potencial que poderia ser aplicada também nas escolas para crianças. Observaram que os professores e professoras podiam adotar um método de ensino em que as pessoas aprendiam a ler e escrever de maneira mais rápida e eficaz. Isso porque não se tratava de um método de memorização, repetição alienada ou “decoreba”, mas além de aprender a decifrar palavras, também desenvolvia um pensamento crítico.

Além disso, em vez de uma sala de aula formal, com filas individualizadas, ele optou por organizar a turma em um círculo. As pessoas se sentavam lado a lado, todos juntos. E, visto que os alunos discutiam suas vidas, suas ocupações diárias e a forma de vida na comunidade, o professor Paulo Freire denominava isso como “círculo de cultura”, bem como utilizava para o assunto a ser discutido e trabalhado nas aulas de alfabetização as chamadas “palavras geradoras”, palavras essas que faziam parte do cotidiano dos estudantes, da vivência de cada um. (GADOTTI, 1996, p. 38).

No entanto, em meio a tanta novidade e felicidade havia aquelas pessoas que viam o “método” Paulo Freire e todas as suas ideias como uma grande ameaça e um enorme perigo.

Aqui, faz-se uma pausa para reflexão e uma pergunta simples: qual seria a ameaça associada à intenção de proporcionar acesso à leitura e escrita a indivíduos que carecem dessas habilidades e que, sem um projeto como este, talvez nunca teriam tido oportunidade? Oferecer essa oportunidade a pessoas desfavorecidas em termos de posição social e recursos financeiros significa promover a igualdade entre diferentes estratos sociais, possibilitando que tanto os menos privilegiados quanto os mais abastados, independentemente de sua cor, gênero ou origem, tenham a oportunidade mínima de participação na sociedade. Quem se oporia a isso e por quê? Como mencionado anteriormente, esta questão merece uma reflexão individual e aprofundada.

Os escritos de Freire, selecionados para este estudo, revelam que este autor e sua equipe eram professores e professoras muito preocupados e comprometidos com tudo o que viam acontecer à sua volta. Havia tanta pobreza por toda a parte, tanta desigualdade entre as pessoas de um mesmo povoado, de uma mesma cidade, como Angicos, no Rio Grande do Norte, de um Pernambuco, e de tantos e

tantos outros lugares, dentro de um mesmo Brasil e em todo o Mundo! Essa preocupação e luta pela causa dos menos favorecidos marcou a história de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, ao longo de toda a sua trajetória, mostrou o quão sensível era esse homem.

Freire expressava uma compreensão da alfabetização de como a leitura crítica de mundo precede a leitura da palavra. Essa compreensão, associada ao fato de que, naquele momento, o voto do analfabeto era proibido e que garantir, em âmbito nacional, um processo de conscientização e alfabetização, poderia significar uma mudança na correlação de forças, vimos, como parte da recomposição das forças reacionárias no país, o rompimento do processo de constituição de reformas de base, através do golpe Civil-Militar de 1964.

Depois de Angicos, Freire havia se tornado conhecido nacionalmente e foi convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, porém o golpe ditatorial encerrou esse programa e deu início a um longo processo de perseguição política. Freire foi preso duas vezes, permanecendo na prisão por 75 dias, acusado de “subversivo e ignorante” por ensinar as camadas populares a perceberem as injustiças que os oprimiam. Durante este período, Paulo Freire, adquiriu conhecimentos significativos que mais tarde se revelaram fundamentais para sua vida no exterior. Em uma carta que escreveu a seu colega de cela Clodomir Morales, conta um pouco de sua experiência:

Clodomir, velho de guerra, amigo-irmão, nas minhas conversas comigo mesmo sempre lembrado; nas minhas conversas com outras gentes, nas minhas memórias de nossas ‘férias’ passadas juntos, no R-2, lá em Olinda, lembro sempre. Amigo-irmão, velho de guerra, que me ensinou, com paciência, como viver entre paredes; como falar, com coronéis, jamais dizendo um aliás; que me ensinou a humildade, não só a mim, também aos outros que lá estavam, na prisão grande da bela Olinda, não com palavras que o vento leva, mas com exemplo – palavração! que me contou histórias lindas de Pedro Bunda e seu irmão – ‘pencas de almas’ dependuradas em fortes troncos, na solidão; soldados alemães desembarcados no São Francisco. que me falou, com amor tanto, de seu povo lá do sertão, de seus poetas, de seus músicos, de seus maestros. Clodomir, Colodomi, velho de guerra, amigo-irmão, sempre lembrado, agora, de longe, de bem longe, te mando a ti, a Célia e aos que de ambos já chegaram, uma penca enorme de abraços nossos. (FREIRE, P., 1975 *apud* GADOTTI, 1996, p. 41).

Apesar da sua resiliência, ele reconhecia seu pertencimento naquele espaço e tempo, esboçou Freire: “O meu espanto na prisão era um espanto de classe

social.” (O EDUCADOR DA LIBERDADE, 1988)¹⁰. Freire se viu acometido pelos inquéritos policiais e foi obrigado a deixar o Brasil. Com a proteção do próprio embaixador boliviano, encontrou abrigo generoso em La Paz, na Bolívia, onde trabalhou como consultor educacional no Ministério da Educação. No entanto, apenas vinte dias após a sua chegada, ele presenciou um novo golpe de Estado contra a gestão reformista de Paz Estenssoro.¹¹

Foi nesse momento que decidiu procurar apoio no Chile junto com sua família, chegando lá foi convidado a atuar no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA), na formação de profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança conduzido pelo governo recém-eleito democrata-cristão Eduardo Frei. Depois, trabalhou também no Escritório Especial para a Educação de Adultos. Tornou-se professor na Universidade Católica de Santiago e trabalhou como consultor especial do escritório regional da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Em 1968, escreveu “Pedagogia do Oprimido”, a sua obra mais conhecida, que levou o autor a difundir seu pensamento pelo mundo. Estes escritos foram um retrato, uma denúncia, um pensamento filosófico de sua Pedagogia:

Escreveu os três primeiros capítulos da Pedagogia do oprimido em apenas quinze dias porque os tinha pensado por mais de um ano. Ficou meses escrevendo o quarto e último capítulos, porque os escreveu logo após os momentos em que ia ordenando as idéias em seu pensamento. (GADOTTI, 1996, p. 59).

Contudo, enfrentou forte oposição da ala direitista do Partido Democrata Cristão (PDC) neste mesmo ano, alegando que havia escrito um livro considerado "extremamente violento" contra a Democracia Cristã. Esse descontentamento foi um dos motivos que o levaram a deixar o Chile no ano seguinte. No ano de 1969, foi convidado a ministrar aulas durante um período na Universidade de Harvard, no Centro de Estudos para o Desenvolvimento e a Transformação Social, atuando como professor convidado.

¹⁰ Trata-se de uma transcrição de uma parte do vídeo “O Educador da Liberdade”, retirado do Acervo Paulo Freire.

¹¹ Víctor Paz Estenssoro, representante do (MNR de centro reformista) foi presidente da Bolívia por três mandatos até que sofreu um golpe de Estado do seu vice René Barrientos que ocupou militarmente o país e findou os movimentos revolucionários.

Em 1970, Paulo Freire aceitou o convite para se juntar ao Conselho Mundial das Igrejas (CMI) em Genebra, na Suíça. Durante esse período, ele percorreu vários continentes, mas foi na África que desempenhou um papel crucial no processo de emancipação das nações em formação:

Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao 'campus' da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, 'desenhando o mundo', a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 9).

Enquanto estive na Suíça, Freire também atuou como professor na Universidade de Genebra. Ele participava ativamente de seminários e encontros, mas sempre falava em português. De acordo com Gadotti (1996):

Participou, em março de 1977, da banca examinadora da minha tese, mas falou em português, sendo traduzido por outro membro da banca, o professor Pierre Furter. Percebi que fazia disso um ato político. Em outras ocasiões, quando havia alguém do grupo do qual ele participava que só falasse português, ele também, solidarizando-se, só se expressava em português, criando a necessidade de tradução para ambas as pessoas. (GADOTTI, 1996, p. 69-70).

Este sentimento de identidade com o Brasil, que Paulo Freire expressou, foi relatado em uma carta de Henfil (1979 *apud* GADOTTI, 1996, p. 43) ao presidente Ernesto Geisel, após ter negado o passaporte de Freire: "Considerando que, desde que nasci, me identifico plenamente com a pele, a cor dos cabelos, estatura, cultura, o sorriso, as aspirações, a língua, a música, a história e o sangue destes oito senhores."

No final dos anos 70 e se estendendo até o começo dos anos 80, houve um processo inicial de retorno da democracia¹² ao Brasil. Foi nesse período que Paulo Freire teve a oportunidade de retornar ao país. Partiu daqui aos 43 anos e regressou com 58 anos, no ano de 1979. Neste mesmo ano, ao ser proclamada a Lei da Anistia, foi concedido o passaporte brasileiro a Paulo Freire:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (BRASIL, 1979, não p.).

Em junho desse mesmo ano (1979), Freire desembarcou no Aeroporto de Viracopos, em São Paulo, expressando às pessoas que o receberam o seu desejo de "re-aprender seu país". (GADOTTI, 1996, p. 43). Mas só em 1980, conseguiu firmar sua volta definitiva ao Brasil, ingressando como docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Supervisão e Currículo do curso de pós-graduação. Também fez parte do quadro de professores da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. E uma situação marcante que aconteceu nessa vivência acadêmica foi o pedido da reitoria ao conselheiro Rubem Alves, um "Parecer sobre Paulo Freire", que em seu apontamento afirmou:

Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas, ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir. A questão é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado. (FREIRE, A. M. A., 1996 *apud* GADOTTI, 1996, p. 45).¹³

Em 1984, durante uma residência de Freire em Amherst, na Universidade de Massachusetts, Ira Shor apresentou a ele a ideia de colaborarem juntos em um livro-

¹² Na realidade, é interessante destacar que esse processo ainda está em curso até os dias atuais. Parece que a democracia está sempre renascendo no Brasil.

¹³ Este é um parecer de Rubem Alves protocolado sob nº. 4.838/80, nos registros administrativos da Universidade Estadual de Campinas. Essa passagem específica foi inserida na primeira seção e no capítulo intitulado "A Voz da Esposa: A trajetória de Paulo Freire", escrito por Ana Maria Araújo Freire, presente no livro "Paulo Freire: Uma Biobibliografia", organizado por Moacir Gadotti, no ano de 1996.

diálogo. Se reuniram algumas vezes em diversos locais para repassarem a agenda das questões que falariam e gravariam as conversas, finalmente, em 1985, na região de Massachusetts, ocorreu o encontro decisivo para finalizar a edição do manuscrito que culminaria no livro "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor". Essa obra é extremamente reconhecida na trajetória de Paulo Freire, pois aborda questões cruciais relacionadas à educação libertadora e transformadora, um tema que ele sempre defendeu fervorosamente.

No ano de 1986, Paulo Freire pediu sua demissão da Universidade Estadual de Campinas, pois a Constituição Brasileira não permitia dois cargos públicos e ele já havia se tornado aposentado da Universidade Federal de Pernambuco desde 1964. Ao final deste mesmo ano, em outubro, Freire sofreu a perda de sua esposa, Elza, com quem viveu 42 anos. A tristeza que ele experimentou nesse momento foi profundamente significativa. Elza, assim como Paulo, era uma professora, e muitas vezes ele destacava o quanto aprendia com ela e o quanto ela o ajudou a superar diversas situações da vida.

Após dois anos, em 1988, ele se uniu em matrimônio com Ana Maria Araújo, carinhosamente conhecida como Nita. A mesma autora que escreveu o relato no início deste capítulo, sobre a infância de Paulo Freire quando ele se mudou de Recife para Jaboatão. Nita era uma das filhas daquele diretor do Colégio Oswaldo Cruz, Aluizio Araújo, em Recife, que possibilitou a Freire em sua juventude estudar sem despesas, desde que ele fosse "um bom estudante". Eles se encontraram novamente durante o programa de mestrado na Pontifícia Universidade Católica, na qual ele desempenhou o papel de professor orientador e ela de aluna orientanda. Ambos perderam seus parceiros, e a relação que já havia significado uma amizade quando eram jovens ganhou um novo e afetuoso significado, "Sentimos que, ao carinho de amigos, somaram-se a paixão e o amor." (FREIRE, A. M. A., 1997 *apud* GADOTTI, 1996, p. 46). Quando Paulo se casou com Nita, ele já tinha 66 anos de idade.

Ainda neste tempo, Paulo Freire foi convidado por uma mulher, também nordestina como ele, Luiza Erundina, prefeita de São Paulo, para ser o Secretário Municipal da Educação da cidade. Em janeiro de 1989, ele aceitou o desafio e foi empossado ao cargo, permanecendo até o ano de 1991. Empenhou-se na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e na recuperação salarial dos professores, bem como procurou integrar toda a

comunidade escolar no compromisso de transformar a escola. Uma das muitas coisas importantes que ele criou foi o Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo, o MOVA.¹⁴ (FREIRE, 2021a, p. 127). Foi tão bom este trabalho que depois foi sendo replicado por prefeituras de várias outras cidades de todo o Brasil.

A passagem de Freire pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se concretizou em uma série de transformações que não se limitaram apenas aos aspectos visíveis e tangíveis, mas também afetaram profundamente o âmbito interno e intelectual de cada ser humano que teve contato com este cenário de mudanças. Em um diagnóstico sobre a situação das escolas municipais realizado pelo educador no mês de dezembro do mesmo ano de sua posse, Paulo Freire (2021a) diz:

Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podemos mudá-la, construindo uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática. Entendemos que essa escola deva ser um espaço de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social. Para isso, partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuramos fazer circular todas as informações que tivemos sobre a situação real de todos os setores da secretaria. Mostraremos também os caminhos possíveis de mudança. Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária. Não vamos impor ideia, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática de liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela. (FREIRE, 2021a, p. 66).

Em 1991, Paulo Freire saiu da gestão educacional do município de São Paulo por vontade própria para dedicar-se a seus escritos, deixando um “manifesto à maneira de quem, saindo, fica” e nele escreveu: “Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja, estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.” (FREIRE, P., 1991 *apud* GADOTTI, 1996, p. 103).

¹⁴ O MOVA foi um projeto de alfabetização desenvolvido para o município de SP, que tinha os seguintes objetivos gerais: 1) Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade. 2) Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade. 3) Contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos. 4) Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.

Coerente com o compromisso assumido ao deixar a Secretaria Municipal de Educação, Freire cumpriu a promessa de continuar escrevendo, conforme conta Vera Barreto (1998, p. 48):

A promessa de escrever foi cumprida fielmente. A partir do momento em que deixou a secretaria, Paulo escreveu: A educação na cidade (1991), Pedagogia da esperança (1992), Política e educação (1993), Professora sim, tia não (1993), Cartas a Cristina (1994), À sombra desta mangueira (1995) e, por último, Pedagogia da autonomia (1997). (BARRETO, 1998, p. 48).

Nesta mudança de frente, sem abandonar o compromisso com a causa, ele continuou a ministrar aulas, redigir textos, dialogar, orientar, e, claro, contribuir para a continuação da construção da felicidade e liberdade educacional. Neste mesmo ano de 1991, foi convidado pela USP - Universidade de São Paulo para desenvolver um projeto abrangente e dinâmico, ministrando palestras em diversas faculdades, criando conteúdo em vídeo e explorando inovações dentro da Universidade.

Cinco anos mais tarde, em 1996, o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” foi publicado, oferecendo propostas de abordagens educacionais destinadas a fomentar a independência dos alunos, ao mesmo tempo em que valorizam e respeitam sua cultura e o conjunto de conhecimentos adquiridos. Esta obra representa a despedida de Paulo Freire deste mundo, trata-se do último livro escrito por ele, pois no ano seguinte, em 1997, faleceu na cidade de São Paulo, vítima de um ataque cardíaco, aos 76 anos. Sua ausência deixou uma lacuna sentida por amigos, familiares e um legado de imensa importância no campo da educação, não somente no país, mas também além de suas fronteiras.

Durante sua vida, Paulo Freire recebeu um reconhecimento substancial por suas contribuições à educação, sendo reconhecido com um total de 48 títulos honoríficos. Sua influência e legado na área educacional foram tão significativos que, em um marco histórico, ele foi proclamado o Patrono da Educação Brasileira, através da Lei 12.612/12, durante a gestão da presidenta Dilma Rousseff, reconhecendo sua dedicação e desenvolvimento com a educação brasileira.

Por fim, mediante tudo que foi exposto sobre a vida, reflexões e as obras de Paulo Freire, entende-se, segundo Pereira (2019), que:

Falar de Paulo Freire significa falar de alguém que pensou e produziu conhecimento, sobre o campo educacional, sobre processo de

alfabetização, sobre relações entre professores e alunos, sobre afinal de contas, como é possível aprender criticamente sobre o seu mundo e como transformar esse mundo [...]. (PODCAST CAFÉ HISTÓRIA, ep. 006, 2019).

É importante, além disso, salientar que Paulo Freire era um professor, e como todo bom professor, ele se envolveu profundamente no processo educativo e demonstrou um profundo compromisso com a educação das pessoas mais desfavorecidas da sociedade, das mais humildes, daquelas que mais sofriam em sua época e ainda sofrem. Ele as incentivou a refletir sobre sua identidade, aspirações e a construção do mundo que desejavam.

Paulo Freire concebia a educação como um elemento fundamental, enxergando a alfabetização como a chave para abrir as portas das pessoas para uma experiência consciente do mundo, uma experiência que pudesse ser crítica em relação ao mundo. Nesse contexto, ele enxergava a educação como um processo intrinsecamente libertador, acreditando que, “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 2021b, p. 13), que educar-se significava libertar-se, e/ou libertar-se da impossibilidade de não se conhecer, de não conhecer seu próprio mundo. Libertar-se das formas de opressão que tratavam os trabalhadores, os camponeses e os mais humildes como seres desumanizados, incapazes de se reconhecer como agentes de suas próprias vidas, de suas próprias histórias e de seu próprio mundo.

2 NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A avaliação desempenha um papel significativo na vida humana, constituindo-se em diferentes momentos e contextos individuais e sociais. Na educação, a avaliação é considerada uma ferramenta pedagógica importante que permite acompanhar o desenvolvimento de estudantes, professores e das relações escolares entre eles ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a avaliação revela a complexidade inerente ao seu processo, conforme conceitua Rabelo e Araújo (2015):

[...] a complexidade do processo avaliativo reflete a complexidade dos envolvidos e suas relações: quem avalia, quem ou o que é avaliado, os contextos e intenções criam teias intersubjetivas, em um processo permanente de constituição e de diferenciação, no qual a subjetividade não se configura como um fenômeno exclusivamente individual, mas

interrelaciona-se aos sistemas de relações sociais e a cenários constituídos e presentes nos contextos formativos. (RABELO; ARAUJO, 2015, p. 444).

No amplo espectro da avaliação educacional, há uma diversidade de abordagens e perspectivas que têm sido exploradas por pesquisadores desde os anos 80. Nesse contexto, destacam-se contribuições significativas de conhecidos autores, cujas obras têm enriquecido o debate e promovido reflexões críticas sobre o papel da avaliação no contexto educacional. Celso Vasconcellos, renomado educador brasileiro, destaca-se por sua visão crítica da avaliação, buscando transcender a mera mensuração de resultados para compreender o desenvolvimento integral do aluno. Em sua obra, "Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar" (2006), Vasconcellos (2006), propõe uma abordagem formativa, em que a avaliação se torna uma ferramenta pedagógica capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Maria Teresa Esteban, por sua vez, oferece valiosas contribuições à área ao explorar a avaliação como instrumento para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Em seus escritos, notadamente em "Avaliação no cotidiano escolar" (1999), Esteban (1999), defende a importância de considerar a diversidade de contextos e a pluralidade de saberes no processo avaliativo, visando a equidade e a promoção do acesso igualitário à educação.

Outra figura essencial no panorama da avaliação educacional é Claudia de Oliveira Fernandes, cujo trabalho tem se destacado pela análise crítica das políticas e práticas avaliativas. Em obras como "Avaliação: diálogo com professores" (2012), Fernandes (2012), dialoga sobre os impactos das políticas de avaliação sobre a ótica dos professores, propondo reflexões sobre como esses instrumentos podem influenciar as dinâmicas escolares e a qualidade do ensino.

De acordo com Luckesi (2011), as avaliações são instrumentos para análise do progresso da comunidade escolar e para estabelecer um referencial teórico-prático na formação, não deve ser apenas uma medida de classificação ou controle. Ele reconhece que o momento de avaliar não deve ser o caminho inicial para a trajetória escolar, mas sim uma oportunidade de parar e observar se essa caminhada está ocorrendo com qualidade.

No entanto, é importante ressaltar que apesar dos avanços na compreensão da avaliação, ainda persiste uma concepção tradicional de avaliação que

frequentemente levanta questões problemáticas. Muitas vezes, a avaliação é utilizada como um instrumento de controle e classificação dos estudantes, o que pode gerar impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem tradicional tende a valorizar a hierarquização dos resultados, negligenciando a compreensão integral do desenvolvimento dos estudantes e suas capacidades individuais. Diante desse cenário, emerge a perspectiva emancipatória utilizada por Paulo Freire, que propõe uma visão mais crítica e transformadora da avaliação, buscando promover a reflexão e a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Para Freire, a avaliação vai além da mensuração de resultados, sendo um processo dialógico que estimula o pensamento crítico e a autonomia dos alunos:

A avaliação é a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, P., 1997, v. 25, p. 65).

Neste capítulo, a proposta é apresentar e analisar alguns trabalhos e estudos realizados por pesquisadores, destacando as contribuições, limites e desafios presentes em diferentes abordagens da avaliação em uma perspectiva emancipatória Freireana.

Com este propósito, foi levantado e analisado a partir do Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação do Ministério da Educação - MEC), produções acadêmicas entre os anos de 2003 e 2023, que abordam a temática da "Avaliação" e "Paulo Freire" e foram encontrados 15 (quinze) artigos científicos que contém os descritores combinados para análise e síntese dos resultados, a fim de proporcionar uma visão abrangente sobre a relação entre a avaliação e a perspectiva de Paulo Freire. Essa análise crítica dos trabalhos acadêmicos encontrados servirá como base para as reflexões e discussões apresentadas ao longo desta pesquisa.

Dentre os estudos pesquisados, está o texto "**Reflexões sobre avaliação a partir da obra 'Pedagogia da autonomia' de Paulo Freire**", publicado pela Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, na Universidade

Estadual do Ceará, das autoras Jayane Mara Rosendo Lopes e Alessandra de Oliveira Maciel (2020), estas realizam uma análise crítica da concepção de avaliação presente na obra de Paulo Freire, intitulada "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". O estudo destaca a visão Freireana de avaliação como um processo dialógico, participativo e emancipatório, voltado a uma prática progressista. As autoras examinam as contribuições de Freire para repensar a prática avaliativa, enfatizando a importância de envolver os estudantes como sujeitos ativos, promovendo a reflexão, a crítica e a autonomia. A partir dessa reflexão, o texto ressalta a relevância de repensar as práticas avaliativas no contexto educacional, buscando uma abordagem mais humanizada sobre a prática docente.

Já no texto **"Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire"**, publicado na Revista Espaço Pedagógico, da Universidade de Passo Fundo, dos autores Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Jarbas Dametto (2016), são abordadas as Avaliações Educacionais Externas em larga escala, e são feitas ponderações críticas sobre elas à luz das obras: "Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos", "Pedagogia do Oprimido", "Educação e Mudança", "Política e Educação", e "Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos" de Freire. Os autores exploram como essas avaliações padronizadas direcionadas para a melhoria da qualidade da educação, podem perpetuar um modelo educacional hierárquico e excludente, contrapondo-as à visão Freireana de educação como um processo de conscientização e transformação social. O texto analisa as limitações e os impactos (homogeneização, neutralidade e ranqueamentos) dessas avaliações e defendem uma abordagem mais significativa e inclusiva na educação.

No estudo **"Da avaliação educacional à educação popular: uma análise a partir da perspectiva de Paulo Freire"**, publicado na Revista Eletrônica de Cadernos CIMEAC, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e escrito por Fabíola Dutra Amaral, Rafael Vidal Tavares, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Eloy Alves Filho (2020), é realizada uma análise da relação entre avaliação educacional e a educação popular a partir da perspectiva de Paulo Freire. Os autores exploram como as concepções e práticas de avaliação podem ser repensadas a partir dos princípios da educação popular propostos por Freire, nas obras: "Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos", "Educação e Mudança" e "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". Eles destacam

que a avaliação precisa partir das experiências da realidade, inserindo-se no contexto da educação popular para alcançar uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos. O estudo contribui para uma reflexão sobre a integração entre avaliação e educação popular, buscando uma abordagem mais democrática e transformadora da avaliação.

No artigo "**Questões éticas e pesquisa em educação: diálogos com Paulo Freire**", publicado na Revista Dialogia, da Universidade Nove de Julho, Maria Nilceia de Andrade Vieira e Valdete Côco (2022), discutem as implicações éticas da pesquisa entre a formação continuada e a avaliação institucional na educação infantil, por meio da obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" de Paulo Freire. As autoras destacam a importância de uma postura ética na condução da pesquisa educacional. Elas analisam como a ética está intrinsecamente relacionada aos processos de pesquisa e às relações estabelecidas entre pesquisadores e participantes da pesquisa. O estudo busca elucidar o entendimento da ética na pesquisa em educação e seu alinhamento com a perspectiva Freireana, para a compreensão da pesquisa como ato ético, político e pedagógico, destacando a importância de uma postura comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em "**Qualidades avaliativas e a reinvenção do ENADE: o que Paulo Freire pode nos ensinar sobre isso?**", artigo publicado na Revista Meta: Avaliação, da Faculdade Cesgranrio, Carolina Trentini Moraes Sarmiento e Samuel Mendonça (2022), abordam a relação entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a reinvenção do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Os autores exploram os embates existentes entre a qualidade pedagógica e o ranqueamento das avaliações, destacando que a segunda vem se sobressaindo, principalmente por conta das mídias e do mercado. Nesse sentido, os autores trazem as contribuições da perspectiva Freireana, presentes nas obras "Pedagogia do Oprimido" e "A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam", para repensar as práticas avaliativas no contexto do ENADE, destacando a importância de considerar as qualidades avaliativas, tais como a contextualização, a reflexão crítica e a valorização dos saberes dos estudantes. Desta forma, eles discutem como a abordagem Freireana pode influenciar a

transformação do ENADE em uma avaliação mais significativa, capaz de contribuir na construção do conhecimento e na melhoria da qualidade da educação.

O artigo **"Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise"**, publicado na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Faculdade Cesgranrio, Marcelo Lambach, Carlos Alberto Marques e Antônio Fernando Gouvea da Silva (2018), tratam a avaliação de processos de formação docente com base na perspectiva dialógico-problematizadora proposta por Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido". Os autores apresentam categorias de análise utilizadas na avaliação desses processos formativos, considerando a importância do diálogo, da problematização e da reflexão crítica como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. O estudo busca contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas de avaliação na formação docente, considerando as especificidades da abordagem Freireana e seu potencial para promover ações formativas docentes baseadas nos propósitos investigativo-dialógico que irão resultar em uma melhoria da prática avaliativa.

Ana Maria Saul (2015), publicou na Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo, o artigo **"Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória"**, que discute a necessidade de superar a lógica do controle presente nos processos de avaliação. A autora faz uma análise crítica das práticas avaliativas tradicionais, ressaltando sua natureza controladora, punitiva e excludente. Essa perspectiva está associada à crença de que uma avaliação mais flexível resultaria em um menor nível de aprendizado, comprometendo a qualidade educacional. Em contrapartida, Saul (2015), argumenta e propõe uma abordagem mais participativa e reflexiva, alinhada aos princípios Freireanos em que a avaliação deve ser entendida como uma oportunidade de diálogo, reflexão e aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela resalta a importância de uma avaliação contextualizada, que considere as singularidades dos sujeitos e os desafios enfrentados no contexto educacional, por meio das obras: "A educação na Cidade", "A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam", "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", "Pedagogia do Oprimido", "Política e Educação", "Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar" e, "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor". O artigo contribui para o

debate sobre a avaliação na perspectiva de Paulo Freire, defendendo a necessidade de transformação das práticas avaliativas em prol de uma educação democrática e emancipatória.

Já o texto **“A avaliação padronizada desde o foco Freireano”**, publicado pela Revista Eletrônica de Educação, da Universidade Federal de São Carlos, escrito por Juan Francisco Remolina Caviedes (2013), discute a relação entre as avaliações padronizadas da Colômbia e a abordagem pedagógica de Paulo Freire. Caviedes (2013), questiona a natureza e os efeitos das avaliações padronizadas a partir do campo das relações, da prática educativa e do ato de violência, destacando como elas podem reforçar desigualdades sociais por meio da desumanização e limitar a autonomia dos estudantes e dos professores. O autor argumenta que a abordagem Freireana da avaliação busca promover a horizontalidade dos conhecimentos nas trocas entre alunos e professores em busca da transformação, diante dos argumentos levantados nas obras: “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, “Educação como Prática da Liberdade”, “Política y educación”, e “Extensão ou Comunicação?”.

No artigo científico **“Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos”**, das autoras Sabrina Gabriela Klein, Diuliana Nadalon Pereira e Cristiane Muenchen (2021), publicado pela Revista Investigações em Ensino de Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o objetivo é discutir a avaliação da aprendizagem, destacando os três momentos pedagógicos (3MP) que envolvem Problematização Inicial (PI); Organização do Conhecimento (OC); e, Aplicação do Conhecimento (AC). O texto analisa como a avaliação da aprendizagem pode ser realizada de forma integrada e coerente com os princípios da abordagem temática, que busca relacionar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes. Os autores enfatizam a importância de uma avaliação formativa, que acompanhe o processo de aprendizagem e ofereça feedbacks para os estudantes. O estudo destaca a necessidade de superar uma avaliação tradicional centrada em provas e notas, que apenas avalia reproduções de conteúdo. De modo geral, os autores apresentam reflexões sobre práticas avaliativas na abordagem temática, buscando contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas baseada nas obras “Pedagogia do

Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” de Paulo Freire.

Em **“Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações”**, de Amparo Villa Cupolillo (2007) publicado pela Revista Práxis Educativa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o autor retrata a relação entre a avaliação da aprendizagem escolar e os princípios do pensamento de Paulo Freire presentes nas obras “Educação como Prática da Liberdade”, “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, “Educação e Mudança”, “Extensão ou Comunicação”, “Educação: o sonho possível”, “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Professora Sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, e “A Educação na Cidade”. O objetivo da autora é explorar como a perspectiva Freireana demonstra que a avaliação pode ser concebida como uma oportunidade de construção conjunta de conhecimento entre professores e estudantes.

No texto de Priscila Barros David, Raquel Santiago Freire e Paula Patrícia Barbosa Ventura, publicado pela Revista Perspectiva, da Universidade Federal de Santa Catarina em 2014, nomeado **"O Perfil Dialógico como critério de avaliação na formação online de professores-tutores"**, discute-se o uso do perfil dialógico como critério de avaliação na formação de professores-tutores em ambiente online (EAD - Educação a distância) por meio da percepção de Freire nas obras “Extensão ou Comunicação?”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Educação e Mudança”. O artigo aborda a importância do diálogo na prática educacional e apresenta um estudo que investigou a aplicação desse critério em um programa de formação de professores-tutores. O perfil dialógico é definido como a capacidade de estabelecer e manter diálogos significativos e construtivos com os alunos. O estudo concluiu que o perfil dialógico pode ser um indicador relevante para avaliar as relações dos professores-tutores com seus tutores no contexto online, contribuindo para o processo de formação.

Em **"Práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas"**, de Dilva Bertoldi Benvenuti, Maria Cristina Pansera de Araújo e Nadiane Feldkercher, publicado pela Revista Espaço

Pedagógico, da Universidade de Passo Fundo em 2018, é abordado as práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos, a partir de uma reflexão com professoras pedagogas. O artigo discute diferentes abordagens de avaliação utilizadas nas práticas educacionais das professoras participantes, explorando as concepções e experiências em relação a esse tema e embasando as relações com os livros de Paulo Freire “Conscientização: teoria e prática da libertação”, “Educação e Mudança”, “O papel da educação na Humanização”, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia do Oprimido” e “Professora Sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar”.

Eunice Maria Nazareth Nonato e Edineia Sodré Pereira de Almeida, no artigo **"Breves considerações acerca da historicidade da avaliação pedagógica"**, publicado pela Revista Eletrônica de Educação, da Universidade Federal de São Carlos em 2019, discutem a historicidade da avaliação pedagógica. O texto oferece uma análise sobre a evolução histórica da avaliação no campo da educação, explorando diferentes abordagens e concepções ao longo do tempo, inclusive a de Paulo Freire por meio da obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. As autoras examinam como as práticas e os propósitos da avaliação têm se transformado ao longo dos anos em relação ao seu discurso teórico, mas na prática ainda possuem elementos tradicionais, com isso, as autoras destacam a importância de compreender a historicidade desse processo para uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas atuais.

O artigo **"Vale nota, professor?"**, de Antonio Ozaí da Silva, publicado pela Revista Espaço Acadêmico, na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2004, discute a questão do uso de notas como forma de avaliação na educação. O texto aborda diferentes perspectivas sobre o sistema de notas, analisando seus aspectos negativos por meio de exemplos. O autor questiona se as notas são realmente efetivas na mensuração do aprendizado dos alunos, apontando que as notas acabam sendo uma enganação do professor e do aluno, que estão respectivamente em busca de apresentar “estocagem de notas”. Com essas ponderações, Silva (2004) explora alternativas e possíveis mudanças nesse sistema por meio de “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire, tomando como referências aspectos da autonomia, da troca entre professor-aluno e da criticidade.

E, por fim, "**Avaliação emancipadora: um caminho norteador para o Letramento**". das pesquisadoras Celita Donat e Claudia Lucia Landgraf Valério, publicado pela Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, da Cogna Educação em 2019, explora a avaliação emancipatória como um caminho para promover o letramento. Donat e Valério discutem a necessidade de superar práticas avaliativas tradicionais, que muitas vezes reforçam a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos, e propõem uma abordagem emancipadora, partindo das obras "Pedagogia do Oprimido" e "A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam" que consideram a realidade dos estudantes e as dificuldades e avanços. O artigo ressalta a relevância da avaliação emancipatória como um caminho que direciona o processo de letramento, permitindo aos alunos um desenvolvimento mais significativo e autônomo.

Todos estes estudos pesquisados e analisados abordam a concepção de avaliação na obra de Paulo Freire e exploram suas contribuições para repensar as práticas avaliativas no contexto educacional. Estas pesquisas analisam e colocam em destaque, como as ideias de Paulo Freire sobre a avaliação têm sido aplicadas em diferentes contextos e podem influenciar positivamente a forma como avaliamos o progresso e os aprendizados de todos os envolvidos no processo educativo, superando a concepção tradicional de avaliação.

As pesquisas destacam como as concepções tradicionais de avaliação, baseadas em testes e notas, podem ser repensadas e transformadas com base nos princípios Freireanos. A avaliação, de acordo com as perspectivas exploradas, deve ser entendida como um processo contínuo, dialógico e inclusivo entre educadores e estudantes, que promove a reflexão sobre os aprendizados, avanços, dificuldades e estratégias. Ainda que cada texto trate de um tema específico, grande parte dos periódicos contribuem e estão alinhados com a reflexão sobre a avaliação no cenário educacional, assim como com a perspectiva Freireana. Essas pesquisas demonstram como as ideias deste autor sobre avaliação fornecem subsídios e inspirações para educadores e pesquisadores interessados em promover uma prática avaliativa significativa e emancipadora.

É possível identificar também ao analisar todos estes textos, diferentes instâncias de avaliação: avaliação externa, avaliação interna institucional e avaliação interna da aprendizagem. Quando examinamos os artigos pesquisados junto a CAPES, foram identificados um total de três (3) artigos relacionados à avaliação

externa, dois (2) artigos relacionados à avaliação interna institucional, e também foram identificados dez (10) artigos relacionados à avaliação interna da aprendizagem, que podem ser visualizados abaixo no Quadro 1 “Relações entre os tipos de avaliação e as pesquisas”.

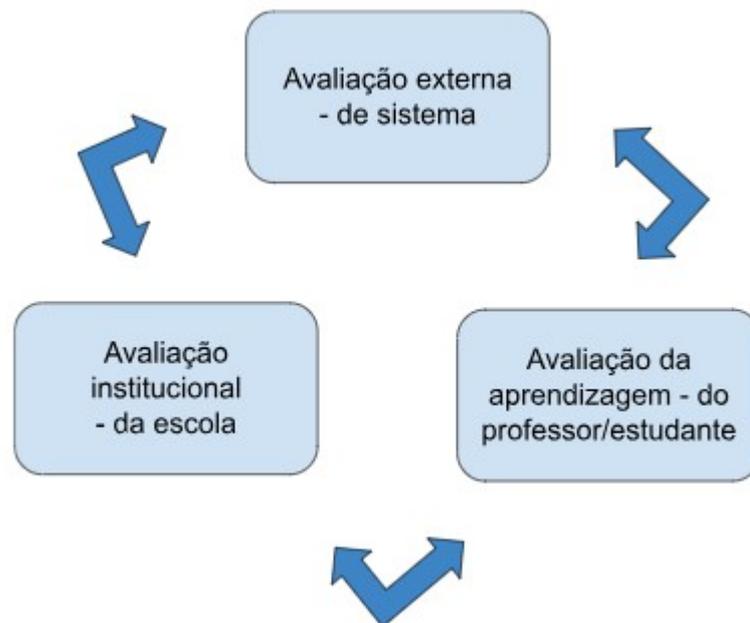
QUADRO 1 – RELAÇÕES ENTRE OS TIPOS DE AVALIAÇÕES E AS PESQUISAS

Tipo de Avaliação	Título da Pesquisa
Externa	Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire
	Da avaliação educacional à educação popular: uma análise a partir da perspectiva de Paulo Freire
	Qualidades avaliativas e a reinvenção do ENADE: o que Paulo Freire pode nos ensinar sobre isso?
Interna: Institucional	Questões éticas e pesquisa em educação: diálogos com Paulo Freire
	O Perfil Dialógico como critério de avaliação na formação online de professores-tutores
Interna: Aprendizagem	Reflexões sobre avaliação a partir da obra 'Pedagogia da autonomia' de Paulo Freire
	Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória
	Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise
	A avaliação padronizada desde o foco Freireano
	Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos
	Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações
	Práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas
	Breves considerações acerca da historicidade da avaliação pedagógica
	Vale nota, professor?
Avaliação emancipadora: um caminho norteador para o Letramento	

FONTE: As autoras (2023).

Estas três categorias de avaliação, mostradas no quadro acima e utilizadas nos artigos de análise, distinguem-se, cada uma com suas características e propósitos específicos e ao mesmo tempo se integram e interagem entre si. Neste espaço, é importante considerar a ideia de que existem diferentes nomenclaturas para estas categorias de avaliações educacionais e muitos autores relacionados ao assunto que demonstram suas nomeações dessemelhantes. Nesta pesquisa optou-se por utilizar os termos avaliação externa e avaliação interna, sendo esta última segmentada entre avaliação institucional e avaliação da aprendizagem.

FLUXOGRAMA 1 – TIPOS DE AVALIAÇÃO



FONTE: As autoras (2023).

Freitas, L. C. *et al.* (2009), tratam a avaliação educacional, como sendo três níveis integrados à avaliação da qualidade do ensino: a avaliação em larga escala em redes de ensino, sendo realizada no país, estado ou município; a avaliação institucional, realizada em cada escola no coletivo e a avaliação da aprendizagem, feita em sala de aula por meio de cada professor.

De acordo com o Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, de criação e iniciativa da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG) entende-se por meio da escrita de Rocha (2014), que a avaliação externa, também utilizada por ela como avaliação sistêmica ou de larga escala, é realizada para além dos muros da escola, ou seja, é “[...] concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola.” (ROCHA, 2014, não p.). Esse tipo de avaliação tem função estritamente reguladora e age como “[...] instrumento de gestão, orientação e promoção de políticas públicas” (ROCHA, 2014, não p.) visando a qualidade do ensino e também em informar os resultados educacionais das escolas a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas, que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido ao longo do ano.

Para Freitas, L. C. *et al.* (2009), esse tipo de avaliação é externa ao controle da escola:

[...] é considerada um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar as políticas públicas. (FREITAS, L. C. *et al.*, 2009, p. 47).

Para eles, se a avaliação de larga escala é externa à escola, a avaliação institucional é considerada interna e sob o controle da instituição, estes autores defendem ser necessário envolver todos os atores da escola como protagonistas na construção coletiva do projeto político-pedagógico para realizar a avaliação global da escola: sendo estes, os gestores, funcionários, pais, estudantes e professores. Assim, a avaliação institucional passa a ser pensada a partir da participação de todos.

Enquanto isso, a avaliação da aprendizagem é assunto estritamente da sala de aula, do professor com aluno e do conhecimento. De acordo com Freitas, L. C. *et al.* (2009), este tipo de avaliação é categorizada como obra central da organização do trabalho pedagógico, pois através de processos formais e informais ela se faz presente diariamente na dinâmica das aulas. Estes processos formais se constituem de avaliações com provas e trabalhos que conduzem a uma nota, já no plano informal pode-se entender como sendo os juízos de valor invisíveis que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelas interações do início ao fim entre os sujeitos das salas de aula (professor-aluno-conhecimento). Na visão dos autores, os aspectos informais são mais significativos para definir aos

professores quais são os alunos que acompanharão melhor o desenvolvimento das atividades escolares, porque estes primeiramente emitem juízos de valor para depois avaliar a compreensão de aspectos dos conteúdos das disciplinas que cada estudante alcançou, sendo assim o processo avaliativo fica mais fluido e dinâmico e menos engessado.

Rocha (2014) salienta que esta avaliação, que pode também ser chamada de avaliação diagnóstica ou formativa:

[...] é entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação. Ou seja, a avaliação diagnóstica pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a avaliação diagnóstica (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2014, não p.).

Portanto, este tipo de avaliação não ocorre (ou não deveria ocorrer) apenas no fim do processo pedagógico, e sim durante os objetivos do trabalho que dão base para a construção de um processo de avaliação.

Os três níveis de avaliação devem estar articulados e integrados entre si, segundo os autores do livro “Avaliação Educacional: caminhando pela contramão”, a avaliação externa - de redes, não deve usurpar o papel das demais e nem estas a dela. Devem cada uma cumprir com seu objetivo para que ocorra o equilíbrio educacional.

Após essa breve introdução aos termos relacionados aos diversos níveis de avaliação e retornando à análise dos artigos discutidos neste capítulo, observou-se a presença do pensamento de Paulo Freire. Seus princípios e ideias encontraram eco nos textos, dialogando diretamente com suas obras. No gráfico 1 “Recorrências das obras de Paulo Freire”, identificamos a presença e a repetição de cada obra de Paulo Freire nos diversos artigos analisados.

GRÁFICO 1 – RECORRÊNCIAS DAS OBRAS DE PAULO FREIRE



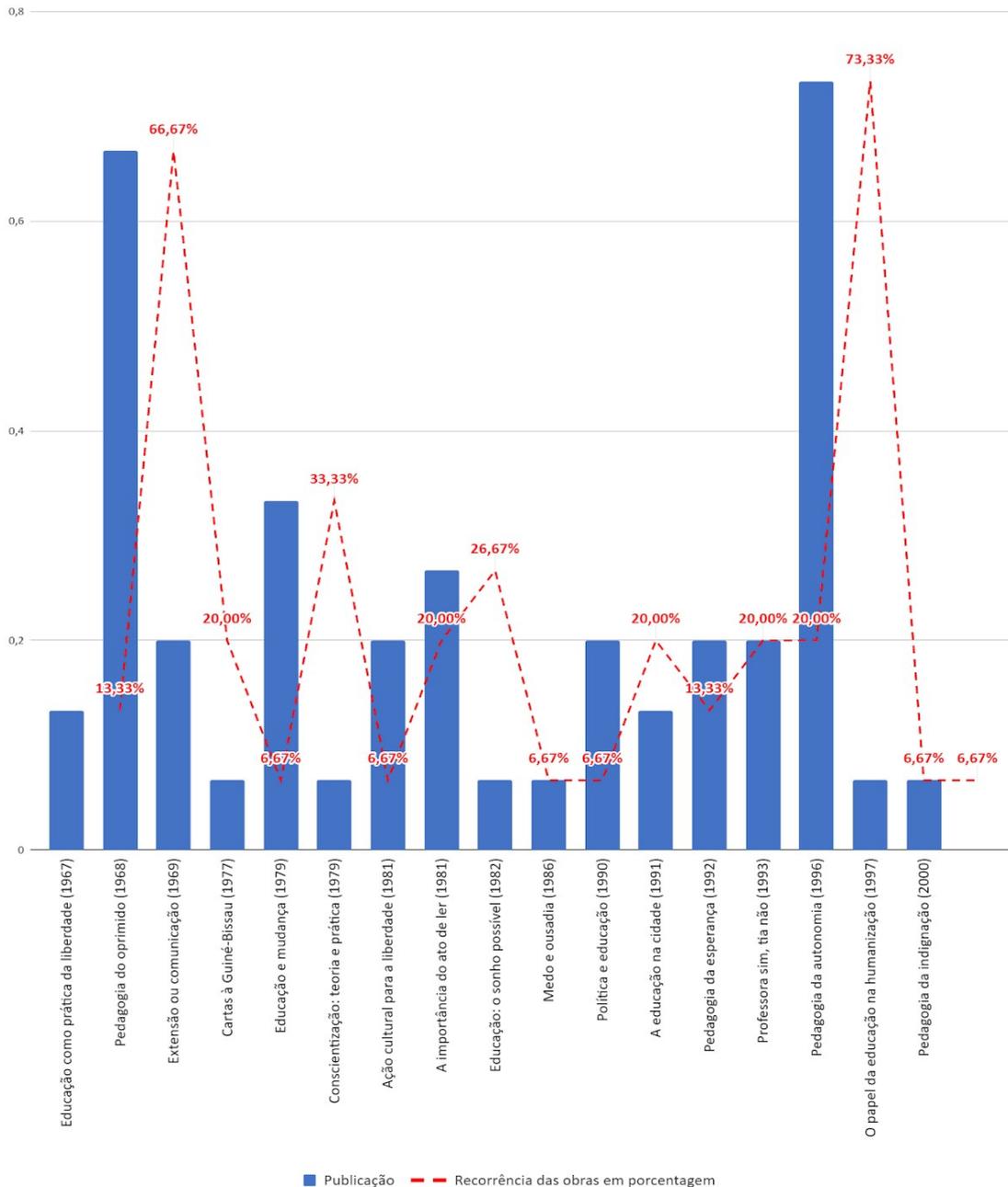
FONTE: As autoras (2023).

Através deste gráfico e por meio de uma simples operação matemática (artigos analisados (15) dividido pela quantidade de obras usadas por cada título), pode-se constatar que aproximadamente 73% dos artigos utilizaram como referência em seus escritos, a obra de Paulo Freire intitulada “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, cerca de 60% retiraram insumos do livro “Pedagogia do Oprimido”, próximo a 33% utilizaram a obra “Educação e Mudança”, 26% a obra A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam, 20% dos artigos utilizaram as seguintes obras: “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos”, “Política e Educação”, “Professora Sim, Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar”, “Extensão ou Comunicação?” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, 13% aproximadamente usaram “A Educação na Cidade” e “A Educação como Prática da Liberdade”, e em percentual menor com aproximadamente 6% utilizaram “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo”, “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, “Educação: o sonho possível”, “Conscientização: teoria e prática” e também utilizaram das ideias de um breve artigo sobre uma conferência em que Paulo Freire participou chamada de “O Papel da Educação na Humanização”.

Com esses dados, podemos observar que as obras “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Pedagogia do Oprimido”, nesta ordem, foram as obras mais utilizadas entre os autores para seus escritos,

sendo esta primeira constatada como a última publicação de Paulo Freire, em 1996, e a segunda, traduzida em mais de 20 idiomas e pela qual Freire é mais conhecido internacionalmente, que teve sua primeira publicação em 1968. Depois dessas, observa-se com maior frequência a utilização da obra “Educação e Mudança”, do ano de 1979, seguida de "A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam", de 1981. Seguindo, as obras “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos”, publicada em 1981, “Política e Educação”, de 1990, “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, publicada três anos depois, em 1993, “Extensão ou Comunicação?”, de 1969 e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, de 1992, tiveram um destaque de recorrências iguais entre elas. “A educação na cidade”, de 1991 e “Educação como Prática da Liberdade”, do ano de 1967 na sequência. Por fim, as obras “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, do ano 2000, “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, de 1986, “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, de 1977, “Educação: o sonho possível”, de 1982, “Conscientização: teoria e prática”, do ano de 1979, e “O Papel da Educação na Humanização” de 1969, como está exposto no gráfico abaixo.

GRÁFICO 2 – RECORRÊNCIAS DAS OBRAS (%) POR PUBLICAÇÃO



FONTE: As autoras (2023).

É importante lembrar que todas estas obras tiveram um impacto significativo na teoria e na prática educacional defendida por Paulo Freire, e foram utilizadas nos artigos científicos de forma coerente e de maneira contributiva para repensar as ideias sobre avaliação e sob a ótica Freireana discutida em cada texto.

No conjunto dos artigos analisados, foram identificados também diversos sujeitos envolvidos na produção dessas obras. Entre os autores, encontramos

pesquisadores renomados, profissionais da área da educação e estudiosos comprometidos com a transformação social. Destaca-se a presença de autores como Ana Maria Saul, amiga de Paulo Freire e uma grande referência para a pedagogia Freireana. Além disso, muitos artigos foram produzidos por instituições de renome, que demonstram a relevância e o comprometimento com a disseminação dos ideais Freireanos.

QUADRO 2 – RECORRÊNCIAS DE PESQUISAS POR ESPAÇOS DE PUBLICAÇÃO

Região	UF	Instituição da Revista	Recorrência
Sudeste	RJ	Faculdade Cesgranrio	2
	SP	Universidade Federal de São Carlos	2
		Universidade Nove de Julho	1
		Universidade de São Paulo	1
	MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1
Sul	RS	Universidade de Passo Fundo	2
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
	PR	Universidade Estadual de Maringá	1
		Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
		Universidade Federal de Santa Catarina	1
Centro-Oeste	MT	Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso	1
Nordeste	CE	Universidade Estadual do Ceará	1

FONTE: As autoras (2023).

Ao observar o quadro, é possível verificar que a maioria dos espaços de publicação são pertencentes a região Sudeste com um total de sete (7) artigos, na sequência está a região Sul com seis (6) artigos mencionando o tema, e em menor número está a região do Centro-Oeste e Nordeste, com apenas um (1) espaço que publicou a temática em específico.

A análise destes artigos abrange duas décadas, de 2003 a 2023, o que evidencia a pertinência contínua e atual das ideias de Paulo Freire. Nesse período, houve um aumento observável na quantidade de trabalhos publicados sobre as teorias e práticas de Freire, o que serve como evidência da curiosidade ampliada em sua pedagogia de ensino.

TABELA 1 – NÚMERO DE ARTIGOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO

Ano	Nº de artigos
2004	1
2007	1
2013	1
2014	1
2015	1
2016	1
2018	2
2019	2
2020	2
2021	1
2022	2

FONTE: As autoras (2023).

Foi constatada uma ampla diversidade de estudos dedicados à análise teórica da obra de Paulo Freire e à diversificação temática. Os pesquisadores exploraram profundamente os conceitos, ideias e contribuições de Freire através de diferentes tipos de pesquisa, metodologias e instrumentos que enriqueceram o entendimento da obra do autor. Alguns estudos utilizaram entrevistas, observação e análise de conteúdo. Outros artigos empregaram, pesquisas de levantamento e questionários. Através dessas diferentes abordagens, os pesquisadores exploraram e contextualizaram as contribuições de Freire em uma variedade de contextos educacionais.

A produção acadêmica analisada neste capítulo mostrou-se ampla e relevante, pois a abordagem pedagógica de Freire tem sido largamente estudada e aplicada em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo. Sua obra mais conhecida, "Pedagogia do Oprimido", publicada originalmente em 1968, continua a ser uma das referências mais importantes no campo da educação como pode ser vista em uma das análises deste capítulo, bem como "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", publicada quase trinta anos (30) anos após, no ano de 1996. São obras pesquisadas, utilizadas e que dispõem dos conceitos que abordam a educação como uma prática libertadora, buscando a transformação social e a emancipação dos indivíduos.

Ao conectar Paulo Freire com a temática da avaliação, foi possível identificar todos os tipos: externa e interna, evidenciando o papel crucial de cada uma na educação e encontrando convergências com os pensamentos Freireanos. Dentre

essas categorias, é possível perceber um maior número de pesquisas relacionadas à avaliação interna da aprendizagem.

Essa predominância pode ser justificada por sua relevância e práxis, pelo reconhecimento dos pesquisadores nessa dimensão específica e pela busca por desenvolver práticas e estratégias para melhoria do ensino e da aprendizagem. Apesar disso, é fundamental ressaltar que isso não diminui a importância das avaliações externas e das avaliações internas institucionais. Cada categoria é única e complementar no processo da avaliação escolar, contribuindo para uma compreensão do desempenho dos sistemas de ensino.

Os resultados das pesquisas realizadas sobre o tema demonstram que as regiões Sudeste e Sul possuem um número significativamente maior de espaços de publicação em comparação às regiões Nordeste e Centro-Oeste. A produção de conteúdo em qualquer domínio é fortemente moldada por uma série de elementos intrincados. Isso engloba a qualidade das instalações educacionais, a disponibilidade de recursos de pesquisa, a colaboração de profissionais na área, o acesso a financiamento para projetos de pesquisa, o desenvolvimento tecnológico, a infraestrutura de publicação e disseminação de conhecimento, bem como o interesse pelo campo em questão.

Apesar disso, é possível observar que a produção acadêmica sobre a abordagem pedagógica de Freire e avaliação durante os anos de 2003 a 2023, se expandiu consideravelmente, refletindo o interesse contínuo em sua teoria e prática. O nascimento dessa produção está relacionado ao impacto duradouro das ideias de Freire sobre a pedagogia crítica e a educação libertadora. Muitos estudos e pesquisas foram conduzidos para explorar e adaptar os conceitos de Freire a diferentes realidades educacionais. Sua visão de educação como um processo de conscientização, diálogo e transformação social tem sido aplicada em diversos locais, como salas de aula, projetos comunitários e contextos de educação popular em todo o mundo, como foi possível verificar em algumas produções acadêmicas.

Além disso, os artigos também destacam a relevância do pensamento de Freire no cenário educacional atual, especialmente porque o centenário de Paulo Freire, celebrado em 2021, é também um fator relevante para compreender tantos estudos, reflexões e referências aos seus pensamentos. Esse marco histórico suscitou um renovado interesse em sua obra e legado, levando pesquisadores,

educadores e instituições a explorarem e discutirem suas ideias sobre educação, emancipação, diálogo e transformação social.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Existem numerosos estudos que se propõem a explorar, aprofundar e elucidar as ideias de Paulo Freire. Em meio às suas extensas contribuições à teoria e à prática da educação, surgiu a avaliação como um elemento importante de estudo. Embora essa temática não tenha sido abordada de forma sistemática por Freire em seus escritos, é possível estabelecer conexões entre sua concepção de educação e uma compreensão de avaliação, com base em suas obras. Conforme observado por Cupolillo (2007, p. 51) “[...] sua teoria e sua concepção de educação oferecem subsídios significativos à discussão da avaliação, quando esta busca tensionar e mesmo romper com as formulações de cunho pragmático e neoliberal.”

No verbete “Avaliação”, do Dicionário Paulo Freire, Saul (2019), cita uma posição muito clara a respeito da relação entre avaliação e as práticas educativas na visão de Freire: que, para ele, existe uma relação substancial entre a prática docente e a avaliação: “A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva”. (FREIRE, P., 1997 *apud* SAUL, 2019, p. 57). E, Freire, no livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, acrescenta que:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (FREIRE, 1989, p. 47).

A reflexão sobre essas práticas se revela crucial para o aprimoramento dos processos avaliativos. Nesse contexto, o professor transcende o papel tradicional de detentor do saber, transformando-se em um educador que valoriza e respeita a diversidade de conhecimentos presentes na sala de aula.

Então, ao adotar essa abordagem, o docente reconhece que não é o único portador do conhecimento na sala de aula. Em vez disso, ele acolhe as múltiplas perspectivas e experiências trazidas pelos estudantes, reconhecendo a riqueza que

cada um deles pode oferecer ao processo educativo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático.

Ainda, a autora salienta que,

Em pedagogia da autonomia (1997) ele registra sua crítica veemente aos sistemas de avaliação que, desde meados da década de 1990, já anunciavam a ideologia de controle do 'estado avaliador', no quadro das políticas neoliberais. Nessa obra, ele assim se manifesta: 'Os sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos'. (FREIRE, P., 1997 *apud* SAUL, 2019, p. 65).

Ao longo do verbete, Saul (2019) ressalta a significância da avaliação democrática como um princípio orientador que exerceu influência sobre vários escritores e abordagens em diversas formas de avaliação, sob diferentes denominações. Quando é explorado o impacto da avaliação democrática na prática educacional, é de extrema importância investigar como essa perspectiva se manifesta na avaliação do processo de aprendizagem. A partir desse ponto, ela elaborou o conceito de avaliação emancipatória¹⁵, que está situada em uma perspectiva político-pedagógica com um interesse primordial libertador, buscando estimular a crítica e visando liberar o indivíduo de condicionamentos deterministas. (SAUL, 2001, p. 61).

Na visão de Paulo Freire, a avaliação escolar vai muito além de atribuir notas ou classificar os alunos. Para ele, a avaliação é fundamental no processo educacional, que deve promover os princípios democráticos, a reflexão crítica, a autonomia e o diálogo entre professores e alunos, rejeitando as "abordagens avaliativas autoritárias" que estão a "serviço da domesticação". (FREIRE, 2022, p. 114).

Neste contexto, iniciar um capítulo sobre avaliação da aprendizagem sob a perspectiva de Paulo Freire requer compreender a importância da relação entre educador e educando, bem como a valorização do conhecimento construído coletivamente e dialogicamente.

¹⁵ SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e Reformulação de Currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61.

A análise do presente capítulo centraliza-se na avaliação da aprendizagem e investigará uma contribuição acadêmica, teórica e intelectual específica de Paulo Freire, destacando a importância da prática avaliativa na transformação social.

Com este propósito, em um primeiro movimento, foram selecionadas algumas de suas obras para uma análise aprofundada, a saber, "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" e "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". Ambas foram referenciadas pela escritora Ana Maria Saul (2019), que escreveu o verbete "Avaliação", no Dicionário Paulo Freire, e serão objetos de investigação e estudo neste contexto. Também foi considerado o levantamento realizado no segundo capítulo do trabalho, com base nos artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Foram escolhidas as duas obras mais referenciadas de Paulo Freire pelos pesquisadores, para serem tratadas neste terceiro capítulo. Essas obras são "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" e "Pedagogia do Oprimido", sendo que a primeira delas também foi mencionada anteriormente por Saul (2019).

Além disso, foi decidido que os escritos seriam analisados em ordem cronológica de publicação e a reflexão sobre a concepção Freireana de educação e especialmente de Avaliação da Aprendizagem se fará presente através das obras "Pedagogia do Oprimido" (1968), seguida por "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" (1986) e, por último, "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (1996).

Neste sentido, será revisto como a avaliação pode e deve ser entendida como uma prática que impulsiona a emancipação dos sujeitos, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo, além de promover as experiências e saberes trazidos por cada um.

3.1 INTERFACES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DIFERENTES OBRAS DE PAULO FREIRE

Nesta seção, será explorado como a avaliação da aprendizagem é abordada em três obras distintas de Paulo Freire. O objetivo é compreender como este autor contribuiu para pensar a avaliação e como essa abordagem evoluiu ao longo de seus escritos. Cada subseção será dedicada a um livro específico.

Para cada análise, serão identificados trechos intimamente ligados a uma perspectiva que apoia a avaliação da aprendizagem, enfatizando conceitos essenciais e exemplos pertinentes. Além disso, também serão considerados outros tópicos e ideias secundárias que surgiram durante a leitura e que se relacionam com o foco principal deste estudo.

3.1.1 Pedagogia do oprimido

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2021b, p. 57).

No período compreendido entre 1967 e 1968, foi escrita a obra "Pedagogia do Oprimido", inicialmente redigida e editada em espanhol e posteriormente traduzida para diversas outras línguas. Durante essa fase temporal, em virtude do golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, que instaurou um regime ditatorial, o educador Paulo Freire foi exilado no Chile, onde iniciou a escrita deste livro, conforme relatado no capítulo 1 deste estudo. Como resultado direto desse cenário político, a publicação do livro mencionado só pôde ser efetivada no Brasil quase uma década mais tarde, mais precisamente em 1974.

É fundamental expressar que esta produção surgiu durante um período em que as contribuições de Paulo Freire para educação brasileira estavam sendo alvo de perseguição, um momento em que suas ideias de igualdade e justiça social estavam sendo criminalizadas pelo regime ditatorial da época. Diante dessa situação, reconhecer a importância das obras desse autor, especialmente "Pedagogia do Oprimido", cujo conteúdo aponta para a emergência da pedagogia da liberdade ou da teoria crítica do ensino, é de extrema importância a fim de analisar criticamente a realidade e compreender a dimensão política do processo educacional.

Pedagogia do oprimido disserta sobre a ideia de uma pedagogia a partir de uma perspectiva do oprimido, defende uma pedagogia do diálogo e condena uma pedagogia autoritária, dos silenciamentos. Viabiliza a ideia de que a luta pela libertação do homem, o qual é, semelhantemente à realidade histórica, um ser

inconcluso, se dá num processo de crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo. Além disso, o livro apresenta a proposta pedagógica de Paulo Freire, explica a importância e necessidade de uma pedagogia dialógica e livre e em oposição à pedagogia da classe dominante.

A obra estrutura-se em quatro partes que são precedidas de uma breve introdução ao livro que traz valiosas observações ao longo dos cinco anos de exílio de Paulo Freire.

O Prefácio, escrito pelo professor Ernani Maria Fiori (2021b) aborda o conceito central do livro. Ele destaca a ideia de que na sociedade, a classe dominante, conduz a dominação da consciência dos oprimidos. Freire (2021b) surge nesse momento com uma pedagogia que tinha como ideia a educação como prática da liberdade, ou seja, uma pedagogia que busca a libertação do oprimido a partir de sua conscientização. Nesta perspectiva valoriza-se a história do indivíduo, despertando o senso crítico sobre o mundo, por meio da “codificação” e “descodificação”.¹⁶ (FIORI, 2021b *apud* FREIRE, 2021b, p. 15) e é a partir dessa criticidade/conscientização que o homem pode transformar seu meio social.

Ao longo do prefácio o autor explica o “método” Freire, afirmando que não se trata da repetição de palavras sem sentido, mas sim de trazer para dentro do ambiente de estudo, dos círculos de cultura¹⁷, as palavras geradoras que fazem parte do mundo, do dia a dia e do universo vocabular do educando, ressignificando-as de forma assertiva e com o propósito de aprender e de humanizar a si e aos outros.

Apesar de Fiori (2021b *apud* FREIRE, 2021b) usar o termo “método” ao longo dos seus escritos, é importante notar que há concepções, incluindo as de Paulo Freire, que reconhecem que sua contribuição vai muito além disso, conforme destacado por Gadotti:

A rigor, não se poderia falar em ‘Método Paulo Freire’, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Mas, para sermos mais precisos, deveríamos

¹⁶ A codificação e a descodificação, segundo Ernani Maria Fiori, dá possibilidade ao aluno que está aprendendo a língua integrar o significado das palavras geradoras em seu contexto de vida.

¹⁷ Círculos de cultura são ambientes onde se aprendem em “reciprocidade de consciências”, são ambientes (in)formais onde os alfabetizandos podem dialogar e aprender uns com os outros, pois todos/as, independente do nível de escolaridade, têm saberes.

chamar a esse 'método' de 'sistema', 'filosofia' ou 'teoria do conhecimento'. (GADOTTI, 1996, p. 82).

Contudo, Fiori (2021b) deixou evidente que ao remeter aos debates promovidos por Freire, é necessário ter consciência de que a alfabetização para ele não é só sinônimo do conhecimento sobre a leitura e escrita. Ao contrário, esse processo possibilita que as gentes se apropriem da palavra para dizer as suas, para se sujeitarem, para transformarem a realidade. Ou seja, mais que um processo de aquisição da língua escrita, a alfabetização Freireana se contrapõe a uma educação massificadora.

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência histórica automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição - é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda antropologia. (FIORI, 2021b *apud* FREIRE, 2021b, p. 25).

Na sequência, Fiori (2021b) acrescenta:

Podemos conceber a ultrapassagem da cultura letrada: o que, em todo caso, ficará é o sentido profundo que ela manifesta: escrever e não conservar e repetir a palavra dita mas dizê-la com a força reflexiva que sua autonomia lhe dá - a força ingênita que a faz instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura. (FIORI, 2021b *apud* FREIRE, 2021b, p. 27-28).

Entende-se que a avaliação - que também faz parte do processo educativo das gentes - deve focar na capacidade de expressão coletiva e individual e no pensamento crítico dos educandos. Isso significa que os educadores devem buscar formas de avaliação que permitam aos alunos expressar suas próprias ideias, conectar o conhecimento adquirido e aplicá-lo em situações relevantes. Além disso, a avaliação deve incentivar a reflexão, a análise crítica e considerar o contexto e as experiências sociais e individuais dos educandos.

Nas páginas subsequentes do livro são descritas algumas observações de Paulo Freire e também considerada uma breve introdução do livro, na qual delinea-se o medo que os oprimidos podem sentir diante da perspectiva da liberdade. A liberdade, vista como conscientização crítica, muitas vezes provoca apreensão e "fanatismos destrutivos", mas na verdade, a conscientização insere os sujeitos entre

aqueles que vivem sob opressão, por acreditarem que podem levar ao processo histórico, evita fanatismo e busca a afirmação, conforme explica Freire. (FREIRE, 2021b, p. 32).

Essas reflexões de Paulo Freire sobre a liberdade podem ser vistas relacionadas à avaliação, especialmente quando consideramos a abordagem tradicional, que muitas vezes limita a liberdade dos alunos ao enfatizar a conformidade com um conjunto fixo de conhecimentos e habilidades. Isso está diretamente relacionado com o medo discutido por Freire, na qual os alunos podem hesitar em expressar opiniões críticas ou desafiar as normas estabelecidas devido às expectativas impostas pela avaliação tradicional.

Apesar disso, o autor aponta como essa liberdade pode ser alcançada segundo a “sectarização”; ele se refere ao isolamento de indivíduos em “círculos de segurança” fomentado pela sociedade, e a “radicalização”, associada àqueles que adotam uma postura revolucionária. Freire (2021b) propõe que, para sobressair, é necessário sair do estado de isolamento para uma tarefa radical com o potencial de gerar transformações significativas para uma Pedagogia do Oprimido.

No primeiro capítulo, Paulo Freire (2021b) delinea duas perspectivas fundamentais: a desumanização e a humanização. Ao realçar a limitada compreensão que os indivíduos têm de si mesmos e de seu lugar no universo, Freire aponta que a desumanização está enraizada na realidade histórica. No entanto, é ao buscar o autoconhecimento que os sujeitos iniciam o processo de humanização. Essa ideia reconhece que os alunos estão em constante processo de crescimento e aprendizado. Freire ressalta que “[...] seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2021b, p. 40), os motiva a uma jornada de transformação.

Na avaliação, deve-se incorporar a consideração da incompletude dos alunos e de sua capacidade de se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado, ou seja, a avaliação não deve ser vista como uma medida estática do conhecimento adquirido, e sim como uma ferramenta para acompanhar o progresso e o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo. Esta perspectiva visa escapar da perpetuação de uma ordem injusta, historicamente desumanizadora, oferecendo uma abordagem que capacita os oprimidos a desafiar e transformar estruturas opressivas, promovendo a consciência, a humanização.

Nesse sentido, cabe conceituar sobre as diferenças entre os opressores e os oprimidos, enfatizando a busca dos oprimidos pelo “ser mais”, em busca da

humanidade de ambas as partes. Freire (2021b) valoriza a construção da Pedagogia do Oprimido em colaboração com os mesmos, reconhecendo o papel central destes no processo de libertação. Já que quando o poder dos opressores é amenizado perante a debilidade dos oprimidos, muitas vezes, se expressa em falsa generosidade. Além disso, ele ressalta a possibilidade de os oprimidos, ao se reconhecerem como diferentes, buscarem mudar sua realidade individual, o que pode levá-los a se tornarem opressores, ou subopressores.

Pensando nos sistemas educacionais tradicionais, essa dinâmica de poder, frequentemente, influencia a forma como a avaliação é projetada, com os opressores, neste contexto, representando aqueles que têm o poder de definir critérios de avaliação, criar exames e atribuir notas. E por outro lado, os oprimidos, representam aqueles que passam por práticas de avaliação injustas que perpetuam desigualdades.

Nessa situação cabe refletir sobre a perspectiva dos opressores em relação à opressão e ao poder. Para os opressores, qualquer tentativa de limitar seu direito de oprimir é vista como opressão, revelando uma visão egoísta que prioriza o acúmulo de poder e capital, mesmo que isso signifique privar outros de suas necessidades básicas. Freire (2021b) descreve os opressores como tendo uma visão sombria do mundo, valorizando a morte em vez da vida, e manipulando a ciência e a tecnologia para manter sua ordem dominante.

Os sistemas são projetados de maneira a beneficiar os grupos dominantes e premiar os estudantes que já têm vantagens, tornando mais difícil para os menos privilegiados. Por exemplo, testes padronizados podem favorecer aqueles que tiveram acesso a recursos de qualidade, além da linguagem culta que pode beneficiar aqueles que têm maior acesso a um determinado Capital Cultural.¹⁸ Qualquer tentativa de reformular essas práticas é percebida como prejudicial pelos opressores.

Embora possam proclamar discursos de liberdade e igualdade, na prática, os opressores tratam os oprimidos como objetos e promovem um ambiente de silenciamento, negando-lhes a oportunidade de se expressarem e desafiar o sistema opressor. Isso ressalta a complexidade das dinâmicas de poder e como os

¹⁸ A expressão “Capital Cultural” é um termo desenvolvido por Pierre Bourdieu. Este termo representa um ativo social composto por conhecimentos acumulados pelo indivíduo diante de uma sociedade estratificada.

opressores perpetuam a opressão, usando a educação como uma ferramenta para alcançar seus objetivos.

De outro lado, ao examinar a perspectiva do oprimido, realça-se como eles internalizam uma visão depreciativa de si, atribuindo sua exploração a elementos, como a vontade divina e assumindo características negativas.

O autor deixa claro que há uma conexão tangível entre aqueles que sofrem opressão e aqueles que a exercem e assumem maior relevância devido a uma característica do oprimido que se manifesta: a autodesvalia. Isso ocorre quando o oprimido se subestima em relação ao opressor a ponto de considerar seus próprios ideais insignificantes, colocando as visões do opressor acima das suas e internalizando suas perspectivas de mundo:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2021b, p. 69).

Com frequência, os métodos de avaliação e aqueles que os aplicam, quando adotados de maneira inflexível, podem se transformar em instrumentos de opressão, resultando em sentimentos de desvalorização pessoal, insignificância e inadequação entre muitos estudantes. Isso, por sua vez, conduz à opressão, a uma orientação ao fracasso e a um profundo sentimento de inferioridade e vulnerabilidade. Paulo Freire ilustra essa dinâmica ao mencionar uma frase comum entre camponeses: "Desculpe, nós deveríamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos". (FREIRE, 2021b, p. 69-70). Esta outra citação destaca a ideia de detenção exclusiva do conhecimento por uma única parte, o que perpetua a desvalorização dos oprimidos.

Freire (2021b), argumenta que é essencial que os oprimidos tenham a oportunidade de reconhecer a vulnerabilidade dos opressores, para que possam começar a desconstruir a crença no poder inquestionável destes. Isso é fundamental para iniciar o processo de luta pela libertação, não apenas de sua própria opressão, mas também do sistema opressor que perpetua essa dinâmica.

Esse reconhecimento não busca instigar revolta ou raiva, mas sim possibilitar a emancipação dos indivíduos. Freire (2021b), salienta que a natureza

desse diálogo deve ser flexível, adaptando-se às necessidades e capacidades reais dos oprimidos, dependendo de seu nível de consciência da realidade.

Assim como o autor preconiza o diálogo como um veículo para a libertação, a avaliação pode ser vista como uma ponte de diálogo construída entre educadores e educandos. Ele argumenta que ninguém pode atingir uma compreensão plena da realidade sozinho, e a aprendizagem acontece por meio de um processo colaborativo de diálogo que leve à reflexão. O propósito é capacitar os oprimidos, tornando-os agentes de sua própria libertação, possibilitando a incessante luta pela humanização, por uma sociedade mais justa e pela liberdade. Essa transformação só se concretiza ao nos desvincularmos das amarras do sistema tradicional, no qual a avaliação dita as regras. Lembrando que “Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina.” (FREIRE, 2021b, p. 76). Nesse contexto, a prática resultante é uma práxis informada pela reflexão crítica, guiando a transformação de seres oprimidos em indivíduos responsáveis e autônomos, comprometidos com a busca constante de um "ser mais" e a construção de um mundo melhor.

O segundo capítulo, marca o início de uma crítica de Paulo Freire acerca da educação bancária. Nesta perspectiva, apenas o educador é considerado o sujeito ativo, enquanto o educando é relegado ao papel passivo de receptor de conteúdos, memorizando informações de maneira ingênua e mecânica, sem participação ativa.

A conexão direta entre o educador e os educandos é um aspecto destacado por Freire neste capítulo. De acordo com ele, à medida que essa relação é explorada, seja na escola ou em qualquer outro contexto, apresenta características notáveis, “[...] o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.” (FREIRE, 2021b, p. 79).

Esses atributos decorrentes dessa relação refletem aspectos concretos da realidade, envolvendo dois participantes sociais: um que se expressa, narra, disserta e compartilha suas ideias, valores e culturas - o educador; em contrapartida, o outro que ouve com paciência, é reprimido e oprimido, não se manifesta e assume apenas o papel de ouvinte - o educando.

A crítica de Paulo Freire à concepção bancária da educação pode se estender à forma como a avaliação é conduzida nos espaços escolares. Segundo ele, “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito,

cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração.” (FREIRE, 2021b, p. 79).

De acordo com o autor, a linguagem, nesse tipo de abordagem, perde sua dimensão concreta e, em vez disso, torna-se vazia, transformando-se em uma repetição de palavras sem significado real, uma “verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2021b, p. 80), desprovida de proporções. Ainda argumenta que, nesse contexto, as palavras são mais um som do que uma expressão de significado genuíno, e, portanto, seria preferível não utilizá-las.

Nesse paradigma educacional, os alunos são incentivados a decorar informações de maneira passiva, tratados como receptores de conhecimento a serem depositados por professores, resultando em avaliações que medem predominantemente a capacidade de reproduzir informações sem promover uma compreensão profunda ou aplicação significativa do conhecimento.

Conforme explica Freire: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado levando a crer que a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador.” (FREIRE, 2021b, p. 80). Sendo assim, conduz a ideia de que essa mesma educação se torna um ato de depósitos de conhecimento, em que os educandos são os “depositários” e o educador o “depositante”. Nessa perspectiva bancária da educação, o autor evidencia que o conhecimento é visto como uma concessão daqueles que se consideram sábios para aqueles que se consideram desprovidos de conhecimento.

Essa concessão tem suas raízes em uma das expressões práticas da ideologia da opressão - a elevação da liberdade ao status de absoluto, criando o que é denominado como “alienação da ignorância”, na qual é perpetuamente atribuída ao outro. (FREIRE, 2021b, p. 81).

Além disso, essa abordagem, limita o envolvimento dos alunos na avaliação de seu próprio aprendizado, é um processo rígido, conforme afirma:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2021b, p. 81).

Paulo Freire (2021b) defende a necessidade da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem, no qual tanto educadores quanto educandos desempenham papéis ativos, aprendendo e ensinando mutuamente, mediados pelo mundo que os cerca. Essa crítica lança as bases para uma educação mais libertadora e participativa, inclusive na avaliação que necessita ser uma via de mão dupla na qual os alunos não apenas recebam notas, mas também tenham a oportunidade de refletir sobre seu próprio aprendizado e contribuir para seu processo educacional.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS DUAS TIPOLOGIAS DE EDUCAÇÃO DICOTOMIZADAS POR PAULO FREIRE

Educação Bancária	Educação Libertadora
Dominação/Oprime	Libertação/Participa
Contradição Educador-Educando	Superação da contradição Educador-Educando
Domesticadora	Crítica/Autônoma
Conservadora/Tradicional	Revolucionária/Problematizadora
Inibe a criatividade	Estimula a reflexão
Anti-dialógica	Dialógica

FONTE: As autoras (2023).

O quadro acima representa claramente a ideia que Paulo Freire discute em seus escritos sobre os dois tipos de educação: a educação bancária e a educação libertadora, destacando a importância de promover um processo educacional libertador.

É evidente a necessidade de uma abordagem educacional problematizadora e libertadora. Freire (2021b) argumenta que os seres humanos têm uma vocação ontológica para a humanização e, portanto, têm o potencial de perceber a contradição inerente à educação bancária e se engajar na luta por sua própria libertação.

Ao argumentar que os seres humanos têm uma "vocação ontológica para a humanização", o que significa que todos têm o potencial de se tornar seres humanos plenos, críticos e conscientes. Isso muda a perspectiva da avaliação, avaliando o progresso em direção à libertação da educação bancária. Para um educador

humanista e revolucionário, sua ação deve ser orientada para a humanização tanto dele mesmo quanto dos educandos.

Essa abordagem requer que o educador seja um companheiro dos educandos, compartilhando o processo de aprendizado com eles em vez de depositar conhecimento. A educação bancária, que mantém a contradição entre educador e educandos, rejeita essa parceria, pois o educador bancário se beneficia da manutenção da opressão. No entanto, um educador comprometido com a libertação trabalha lado a lado com os educandos, buscando a superação da contradição e a humanização de ambos, em vez de servir à desumanização e opressão.

A contradição existente na relação educador-educando que é marcada pela alienação dos alunos, mantém a dominação e inibe a comunicação autêntica. Essa abordagem impõe o pensamento do educador sobre os alunos, servindo à conformidade ao invés da libertação. A saber que nesta perspectiva o papel do educador se limita a "disciplinar a entrada do mundo nos educandos" (FREIRE, 2021b, p. 88). Nesse contexto, o trabalho do educador consiste em imitar o mundo, em ordenar o que ocorre de forma espontânea e em preencher os educandos com informações. Essa abordagem envolve o ato de realizar depósitos de "comunicados", que, na realidade, representam um conhecimento falso, mas que o educador considera como verdadeiro saber.

Em contrapartida, Paulo Freire (2021b) destaca a importância da educação problematizadora, baseada na consciência intencionada ao mundo, que busca a intercomunicação e a problematização das relações entre os alunos e o mundo, rejeitando a comunicação unidirecional da educação bancária.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos 'conhecimentos', no chamado 'controle de leitura', na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação 'digestiva' e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2021b, p. 89).

Neste contexto, o debate entre as concepções "bancária" e "problematizadora" de educação desempenha um papel crucial. A abordagem "bancária" tende a evidenciar a avaliação como uma medida de conhecimento,

conformidade e dominação, “[...] se funda num conceito mecânico, estático” (FREIRE, 2021b, p. 91), além de negar a dialogicidade como essência e se faz antidialógica, já a perspectiva "problematizadora" afirma a dialogicidade e se faz dialógica, a encara como uma prática para o desenvolvimento crítico e para a libertação dos alunos. “Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza superação.” (FREIRE, 2021b, p. 95).

Para esse processo o livro defende que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021b, p. 95) criticando a educação bancária, destacando sua ineficácia em promover o verdadeiro aprendizado, já que o conhecimento precisa ser construído através da interação.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2021b, p. 96).

Ele defende a abordagem da educação problematizadora como essencial para alcançar o aprendizado autêntico. Na visão de Freire (2021b), a educação problematizadora envolve um diálogo colaborativo entre educador e educandos, na qual ambos se tornam sujeitos ativos no processo educacional, deixando de lado a hierarquia do autoritarismo do educador sobre os educandos. Na educação problematizadora, os educandos se tornam investigadores críticos que colaboram com o educador na exploração da realidade.

Freire (2021b) partilha ainda, que essa prática problematizadora, ao contrário, não separa os momentos na atuação do educador-educando. Ela não se divide entre um sujeito cognoscente em um momento e um sujeito narrador do conteúdo em outro. Na prática problematizadora, o educador-educando é sempre um sujeito cognoscente, tanto quando se prepara quanto quando se envolve em diálogo.

Além disso, o autor destaca a importância de considerar a interconexão entre os seres humanos e o mundo como parte essencial do processo educacional. Onde o conhecimento, bem como o processo avaliativo não vêm de cima para baixo, ou seja, do educador para os educandos. Em vez disso, deve ser concebida como

um processo colaborativo e participativo, no qual educadores e educandos dialogam, refletem e compartilham suas descobertas, ideias e perspectivas de forma mútua. A reflexão autêntica ocorre quando os indivíduos pensam sobre si mesmos e o mundo simultaneamente, integrando o pensamento à ação.

E sob esta perspectiva tem-se a ideia de “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”. (FREIRE, 2021b, p. 101). Essa noção de ser inconcluso destaca a natureza dinâmica e em constante evolução do ser humano, que busca incessantemente seu desenvolvimento.

Isso significa que a avaliação deve ser sensível à natureza evolutiva dos seres humanos. Em vez de se concentrar apenas em resultados finais, a avaliação pode incluir a análise da reflexão crítica e do aprendizado dos educandos ao longo de seu percurso educacional.

O terceiro capítulo da referida obra, enfatiza a dialogicidade como essência para a prática da liberdade. O texto destaca que o diálogo envolve ação e reflexão interligadas, sendo a palavra verdadeira uma forma de ação que transforma o mundo. Adverte contra dicotomias que geram formas inautênticas de existir e pensar. Ressalta que a existência humana deve ser expressa por palavras verdadeiras que transformam o mundo, sendo o diálogo um encontro que solidariza o pensar e o agir dos sujeitos direcionados à transformação do mundo para a libertação dos seres humanos.

A citação de Paulo Freire sobre o diálogo como “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2021b, p. 109), destaca aspectos que evidenciam a interação entre os alunos, o professor e, sobretudo, o mundo que os envolve, incorporando elementos do espaço-tempo. Essa consideração deve ser levada em conta ao pensar sobre a avaliação, uma vez que os educandos-educadores trazem consigo aspectos que refletem os contextos que os cercam.

Mas é importante ressaltar que, segundo Freire (2021b), o diálogo em sua prática, deve ser permeado pelo amor pelo mundo e pelas pessoas, humildade, fé nas capacidades humanas e confiança mútua entre os participantes. Além disso, a esperança atrelada à ação é crucial, e o pensamento crítico é essencial para perceber a realidade como um processo em constante mudança.

No contexto educacional, o diálogo verdadeiro é fundamental para superar contradições, promovendo uma educação autêntica, isso envolve questionar suas próprias suposições e preconceitos. É nesse espaço de troca e debate que as ideias são exploradas, questionadas e reconstruídas, que acontece a avaliação. De acordo com o autor, essa abordagem e pensar crítico somente é possível através do diálogo. “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2021b, p. 115).

O diálogo educacional começa quando o educador questiona sobre o que discutirá com os alunos, relacionando-se ao conteúdo programático. Para uma abordagem dialógica, o conteúdo programático não é simplesmente entregue aos alunos, mas é pensado coletivamente em torno dos elementos que eles já possuem, considerando suas visões de mundo. Diferente da abordagem bancária, que trata os alunos como receptores passivos de conhecimento, não leva em conta a visão dos alunos, resultando em planos de ensino que falham em se conectar com a realidade deles.

Os educadores devem libertar-se com os alunos, trabalhando juntos para recuperar a humanidade roubada, ao invés de se imporem como opressores. Portanto, a aproximação às massas populares deve ser um diálogo para entender a visão de mundo e a consciência dos oprimidos, em vez de importar uma mensagem "salvadora". (FREIRE, 2021b). Pensando na avaliação, isso significa que ela não deve ser imposta aos alunos como uma "invasão cultural" (FREIRE, 2021b, p. 119) na qual o conhecimento é transmitido. Em vez disso, a avaliação envolve a participação ativa dos alunos na definição de critérios e na reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Os alunos devem ser encorajados a questionar e aprofundar seu entendimento dos temas envolvidos, em linha com a abordagem crítica e dialógica.

Diante disso, surge a importância de compreender os "temas geradores" (FREIRE, 2021b, p. 122) presentes em diferentes níveis da sociedade, desde assuntos universais até questões específicas de sociedades individuais. Ele observa que a percepção desses temas pela população é essencial para orientar uma ação libertadora, que busca superar as "situações-limite".¹⁹ (FREIRE, 2021b, p. 126).

¹⁹ “Para Vieira Pinto, as ‘situações-limite’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira

A avaliação educacional tem o objetivo de compreender o contexto e as necessidades dos alunos. A compreensão dos "temas geradores" nas comunidades educacionais pode influenciar a definição de critérios e métodos de avaliação mais sensíveis às realidades locais e às preocupações dos estudantes.

Além disso, ele destaca a necessidade de consideração de que mesmo em realidades aparentemente estranhas existem diversificações temáticas que podem refletir a existência de opressão, e a inexistência de temas é praticamente impossível, uma vez que todos os contextos sociais têm questões que merecem ser exploradas e transformadas.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos da educação, o autor enfatiza que o educador não deve transmitir informações desvinculadas das necessidades, dúvidas, aspirações e temores dos estudantes, esses que muitas vezes são temores de "consciência oprimida". (FREIRE, 2021b, p. 120). O educador também não deve limitar-se a impor sua própria visão de mundo e conhecimento. É fundamental estabelecer um diálogo com os estudantes, incorporando suas perspectivas e ideias. Paulo Freire (2021b) argumenta que muitos educadores não conseguem impactar os alunos porque sua comunicação não está alinhada com a realidade em que os estudantes vivem, resultando em discursos vazios e desligados da experiência dos mesmos.

Isso se estende de maneira semelhante à avaliação da aprendizagem, onde muitas escolas, desconsiderando a importância dos conteúdos para os alunos, aderem a um currículo alheio à realidade, negligenciando o autêntico processo de ensino-aprendizagem. O autor salienta que é "[...] na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação." (FREIRE, 2021b, p. 121) e que a educação, assim como a avaliação, devem ser fundamentada no diálogo e na prática da liberdade.

Ele destaca que a consciência dominada muitas vezes se concentra nas manifestações periféricas de uma "situação-limite", sem compreender sua totalidade. Para compreender essa totalidade, é necessário partir de uma visão global do contexto e, em seguida, analisar suas partes. A metodologia proposta envolve a decodificação de situações existenciais concretas, passando do abstrato ao concreto, o que ajuda os indivíduos a perceberem sua realidade de forma mais

entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais'." (PINTO, Paulo Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, 1960, v. 2, p. 284 *apud* FREIRE, 2021b, p. 125).

crítica. A investigação dos "temas geradores" deve ser feita em relação aos homens e ao mundo, envolvendo ambos como assuntos do processo. Freire (2021b) destaca que os temas relevantes não existem fora dos seres humanos.

A aplicação da metodologia de investigação de temas geradores na avaliação da aprendizagem implica em uma abordagem mais crítica da avaliação. Em vez de se concentrarem apenas na avaliação do conhecimento superficial ou na memorização de fatos, esta metodologia incentiva os educadores a considerarem a compreensão da totalidade da realidade por parte dos alunos, ou seja, analisar, sintetizar e aplicar conceitos de forma significativa em contextos reais.

O autor explora a etapa final da educação problematizadora, na qual o pesquisador se dedica à investigação dos temas geradores. Nesse processo, devem ser analisadas as afirmações feitas nos "círculos de investigação", e assim, identificar temas explícitos ou implícitos e os classificar em um quadro geral de ciências. No entanto, sublinha-se que esses temas não devem ser vistos como departamentos isolados, mas como interligados.

"Estas reuniões de avaliação constituem, em verdade, um segundo momento da 'descodificação' ao vivo, que os investigadores estão realizando da realidade que se lhes apresenta como aquela 'codificação' sui generis." (FREIRE, 2021b, p. 147).

Cada educador deve elaborar um projeto de "redução" para seu tema, identificando os núcleos fundamentais, e as sugestões dos especialistas e da equipe são incorporados. Esses temas "reduzidos" são então transformados em material didático, e os resultados são debatidos com o povo, promovendo o diálogo entre intelectuais e a comunidade. A educação problematizadora busca, assim, envolver todos no processo educacional, permitindo que se tornem assuntos de seu próprio pensamento e visão de mundo.

A avaliação não deve ser diferente, deve partir da conscientização e do pensamento crítico da comunidade escolar. À medida em que os temas geradores são pensados, debatidos, dialogados e incorporados no material didático, a avaliação pode envolver a observação do progresso dos participantes na visão do mundo.

O quarto capítulo aborda as teorias da ação antidialógica e dialógica, explorando a ação cultural. Freire (2021b) enfatiza que os seres humanos são agentes da práxis, capazes de compreender e transformar o mundo por meio de sua

ação. (FREIRE, 2021b, p. 167). Ele destaca a importância do diálogo com os oprimidos como um compromisso crucial para a libertação, pois a comunicação e a análise crítica da realidade são inerentes aos seres humanos.

Freire (2021b) neste último capítulo também critica a teoria da ação antidialógica, que se concentra na conquista e na manutenção do domínio, e convida as pessoas a se unirem na busca da libertação por meio da colaboração e da organização, reconhecendo o ser humano como ator e sujeito de seu processo histórico.

A teoria da ação antidialógica, explicitada por Paulo Freire (2021b), refere-se a práticas educacionais que inibem ou evitam o diálogo e a comunicação aberta entre educadores e educandos. Isso pode ocorrer quando os educadores adotam uma postura autoritária, impondo conhecimento aos alunos sem considerar suas perspectivas, experiências e vozes. Em um ambiente antidialógico, a avaliação muitas vezes reflete essa abordagem, concentrando-se em padrões, notas e julgamentos unilaterais sobre o “desempenho” dos alunos.

A teoria da ação antidialógica é composta pelas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. A necessidade de conquista é utilizada como meio de manter o poder das práticas opressoras. Aqueles que detêm o poder empregam essa conquista como uma maneira de se considerarem superiores, com o objetivo de monopolizar recursos, suprimir a cultura local e introduzir a cultura do invasor/opressor. Isso é feito para esconder seus verdadeiros interesses, muitas vezes mascarando seus propósitos:

O que interessava ao poder do opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando as cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de ajuda. (FREIRE, 2021b, p. 190-191).

Estas ações são introduzidas sem diálogos ou negociações, acompanhadas de seus costumes e influências, são implantadas no ambiente conquistado sem permitir a expressão das identidades locais. Como já analisado acima, essa invasão cultural implica na imposição da cultura dominante sobre as culturas locais, levando à alienação cultural.

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar. (FREIRE, 2021b, p. 209).

No contexto de uma abordagem antidialógica, a avaliação tende a ser utilizada de maneira autoritária e controladora, alinhada com a ideia de conquista, em que os alunos precisam atingir determinada nota para alcançar um “bom resultado”. A ênfase na divisão para manter a opressão pode se refletir na avaliação, dividindo os alunos em categorias hierárquicas com base em seu desempenho, reforçando desigualdades. A manipulação, outro aspecto da teoria antidialógica, pode estar presente na avaliação quando os resultados são utilizados para impor conformidades culturais e controlar as massas estudantis.

Já a teoria da ação dialógica possui como características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. A co-laboração se baseia no diálogo como um meio para a transformação do mundo, onde não há dominador e dominado, mas sujeitos que se encontram para pronunciar e transformar a realidade. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração”. (FREIRE, 2021b, p. 228).

A união para a libertação busca unificar as massas na busca por transformar uma realidade injusta, confirmando o papel da práxis nesse processo. Os indivíduos se revelam a si mesmos e essa revelação mostra um propósito como agentes de mudança na realidade. Eles não são mais percebidos como “quase insignificantes”, mas como seres humanos capazes de romper com a condição de oprimidos ao romperem os laços com o mundo do opressor e também com a “cultura do silêncio” gerada nessa estrutura opressora. (FREIRE, 2021b, p. 238).

A organização visa constituir as massas de forma igualitária e revolucionária, com o objetivo de libertação e de transformação, enquanto a síntese cultural busca superar as contradições culturais alienantes e promover uma cultura que desafia. Freire (2021b) enfatiza a importância de uma teoria de ação libertadora tanto para o processo de alfabetização quanto para qualquer revolução autêntica. Nesta característica, nasce um saber novo, uma ação nova, uma ação transformadora e uma cultura que desaliena. A síntese cultural nega a invasão de uma cultura sobre outra e fortalece a cultura das massas.

E, bem como o próprio autor afirma, “[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem,

igualmente necessitam de uma teoria de sua ação.” (FREIRE, 2021b, p. 252). Uma teoria dialógica da ação, que serve à libertação.

Essas características da ação dialógica têm implicações profundas na educação e na transformação social. No contexto da avaliação educacional, essas características da ação dialógica de Paulo Freire podem ser aplicadas para promover avaliações mais inclusivas e participativas, envolvendo toda a comunidade.

3.1.2 Medo e Ousadia: o cotidiano do professor

Outro aspecto muito importante de fazer um livro falado é que o diálogo é, em si, criativo e recreativo. [...] Em última análise, dialogar não é só dizer ‘Bom dia, como vai?’. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. (FREIRE, 2021c, p. 16-17).

“Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” foi uma obra transcrita entre os anos de 1984 e 1986 e surge do diálogo colaborativo entre Ira Shor e Paulo Freire. É considerado um livro-diálogo em que os dois autores discutiram o dia a dia do professor e suas abordagens pedagógicas, avaliaram o sistema educacional tradicional e demonstraram como promover uma educação libertadora. De forma coerente exploraram também diversos outros temas relacionados à educação.

O coautor desta obra, Ira Shor, é um educador norte-americano nascido em 1945. Ele atua como professor no College of Staten Island, onde leciona cursos sobre alfabetização, estudos sobre a branquitude, retórica e cultura da classe trabalhadora. Sua pesquisa concentra-se na educação diferenciada para minorias marginalizadas e na pedagogia crítica. Shor é amplamente influenciado por Paulo Freire e emprega abordagens críticas de ensino no contexto norte-americano.

Paulo Freire, que já foi apresentado no primeiro capítulo e faz parte da base central deste trabalho, é considerado por muitos estudiosos, sendo um dos mais destacados e sensíveis pensadores da pedagogia crítica. Nesta obra, ele desempenha um papel fundamental no debate sobre a educação libertadora e transformadora.

A criação de “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” se contextualizou e iniciou no ano de 1984, durante uma residência de Paulo Freire na Universidade de

Massachusetts, em Amherst, Shor apresentou a Freire a ideia de desenvolver em conjunto um "livro-diálogo". Foi nesse cenário que as primeiras ideias e reuniões foram geradas para a concepção desta obra. Nas etapas subsequentes, eles se reuniram em diversas localidades nos Estados Unidos da América e no Canadá, conduzindo sessões de diálogo que, posteriormente, foram transcritas e culminaram no lançamento do livro no ano de 1985.

A obra está organizada em sete capítulos, todos conectados ao tema central, que é "medo" e "ousadia" no contexto do cotidiano do professor. Trata-se de uma leitura interessante que revisita e revive situações e experiências ligadas às vidas dos dois educadores em um diálogo essencial e democrático.

Na apresentação "Prefácio", Ana Maria Saul (2021c *apud* FREIRE; SHOR, 2021c) expressa sua gratidão pelo excepcional trabalho dos autores, enaltecendo a qualidade da obra. Ela compartilha como foi profundamente impressionada pelo conteúdo e como se viu refletida nos temas envolvidos nas páginas do livro. A doutora em Educação ressalta a existência de temas frequentemente discutidos pelos alunos dos cursos de pós-graduação e como são semelhantes os questionamentos dos educadores brasileiros a respeito da educação libertadora em relação aos dos professores norte-americanos.

Saul (2021c *apud* FREIRE; SHOR, 2021c) aborda igualmente a relevância deste livro para todos os educadores, desde a educação básica até a universidade, que aspiram a se comprometer com uma sociedade mais justa e libertadora, tanto dentro quanto fora das instituições educacionais. Ela argumenta que o livro e o diálogo promovidos pelos dois professores trata-se de um convite para uma educação transformadora, na qual o "professor transmissor" aprende a ser um "professor libertador". (SAUL, 2021 *apud* FREIRE; SHOR, 2021c, p. 8). Conclui sua narrativa, destacando como esta obra desempenha o papel de alertar os professores para a urgência de uma educação mais emancipadora e a importância de desocultar a ideologia dominante na educação, através da base do conhecimento mais crítico e a partir da validação da cultura do aluno, como expressão de classe social.

No "Prefácio: o sonho do professor sobre a educação libertadora" os dois autores analisam a natureza dialogante da obra, apontando o formato adotado e suas propostas. Ira Shor destaca que o livro se destina a abordar questões frequentemente suscitadas por educadores no contexto da educação emancipadora, como "O que é ensino libertador? "O que é ensino 'dialógico'?", "Como devem os

professores falar num discurso libertador?”, “Como os professores libertadores utilizam as provas e os textos?” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 13-14), entre outros pontos importantes da conversação, apesar de ele deixar claro que o livro não aborda um tema relacionado às perguntas e respostas que algum professor possa ter formulado.

Além disso, Freire (2021c) demonstra que a concepção do livro como um diálogo o deixou extremamente satisfeito, devido à sua natureza dinâmica e conversacional. Trata-se de uma obra que aborda seriamente aspectos de extrema importância para a educação, mas o faz de maneira descontraída e leve, com rigor, como ele próprio mencionou, “[...] sem ser pedante.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 15).

Por fim, os autores acrescentam suas críticas ao currículo que aliena os estudantes e tendem a separar a produção de conhecimento do ato de conhecer. Ira Shor (2021c) afirma:

O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 19).

Nos Estados Unidos, há uma resistência significativa dos estudantes ao currículo oficial, que se assemelha à situação dos currículos tradicionais brasileiros, pois são construídos sem a participação da comunidade escolar, e impõem condições alienantes aos estudantes. Shor (2021c) destaca que isso gera um conceito, equivocadamente, chamado de “mediocridade” mas que ele denomina como “greve de desempenho” em que os estudantes se recusam a seguir este currículo que não os beneficiam, e não estudam nessas condições. Mas fora do ambiente escolar, esses mesmos alunos demonstram sagacidade para uma variedade de atividades. Entre essas atividades, ele menciona exemplos como “[...] pechinham o seguro do carro, arranjam emprego de meio período durante o Natal, [...] ou fazer ser rasurada uma nota baixa na universidade.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 21). Em síntese, a crítica aponta que: “O currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas, expositivas e às provas, para que se habituem a se submeter à autoridade.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 29).

Eles concluem de forma significativa e em consonância com a proposta deste trabalho que a educação não deve ser considerada apenas como uma

transmissão de conhecimento, mas como um processo reflexivo no qual os alunos são incentivados a desenvolver um pensamento crítico. A educação não é neutra e nem apolítica e todas as formas de educação refletem a sociedade em que estão inseridos.

A ideia central apresentada no capítulo de abertura deste livro, aborda uma indagação de profunda relevância que ecoa nas mentes de alguns educadores em todo o mundo “Como transformar-me num educador libertador? Como reciclar-me?” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 35). Essas perguntas ressoam como um chamado urgente à ação, à reflexão e à transformação em um cenário educacional que exige mudanças significativas. Certamente, educadores em diversas situações e ambientes têm o mesmo propósito comum, de inspirar, emancipar e libertar os estudantes de um ensino tradicional e não libertador.

No entanto, na maioria das situações, essa realidade não se concretiza. Segundo o diálogo dos autores, muitos professores ainda não têm oportunidades de atuar como agentes de transformação em suas salas de aula, muitos programas de formação de professores ainda apresentam métodos tradicionais e quase nunca estimulam a experimentação desses.

Para Shor (2021c), parte deste dilema ainda envolve o seguinte questionamento: “Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional?” e “Como se relaciona com a mudança social?”. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 35).

Esses questionamentos levam ao pensamento de que tornar-se um educador libertador exige mais do que transmitir conhecimento - como é na educação tradicional - exige um compromisso profundo com a igualdade, a justiça social e a emancipação intelectual. Requer a disposição de desafiar o status quo²⁰, de questionar práticas pedagógicas tradicionais e de se adaptar às necessidades em constante evolução de uma sociedade em transformação.

Refletir sobre a própria trajetória histórica e dialogar sobre o próprio processo de aprendizagem, incluindo a possibilidade de reaprendizagem, pode servir como um ponto de partida para compreender de que maneira alguém pode se distanciar ou se aproximar de uma abordagem pedagógica libertadora ou

²⁰ Status quo é uma expressão latina muito utilizada por Paulo Freire em seus escritos e que significa “o estado atual das coisas”.

dominadora. Ira Shor (2021c) relata ter recebido uma educação altamente tradicional durante a infância, e quando se tornou adulto e começou a lecionar, observou que sua abordagem como professor não diferia muito disso. Ao iniciar o ensino para estudantes trabalhadores, inicialmente sua abordagem foi centrada na transferência de seu próprio conhecimento, impondo sua experiência sem estimular o pensamento crítico e sem incorporar a perspectiva educacional de seus alunos e a cultura de massa dos estudantes.

Para Freire, a situação não divergiu significativamente do relato de seu colega. Uma mudança fundamental de sua abordagem pedagógica convencional para uma libertadora ocorreu quando percebeu que as regras não representavam tudo, e que: “Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 41).

Paulo Freire teve a oportunidade de compartilhar sua jornada com pessoas de diferentes estratos sociais, estabelecendo amizades tanto na classe trabalhadora quanto na classe média. Isso proporcionou experiências que deixaram marcas profundas em sua personalidade. No início de sua carreira como professor, também era um educador tradicional, porém Freire (2021c, p. 52) foi capaz de ir além, pois seu ensino, “[...] então, era uma mistura de formas didáticas tradicionais e críticas.” (FREIRE, 2021c, p.52). Em Recife quando ingressou em um Instituto Industrial, teve a chance de se familiarizar com trabalhadores adultos. Foi nesse momento que uma transformação teve início, pois ele começou a adquirir ensinamentos diferentes. Sua interação com esses trabalhadores e camponeses o conduziu a uma compreensão mais profunda da educação e que ele promoveu em seus escritos até os dias atuais.

Partindo do questionamento de como um professor pode se tornar um educador libertador, Paulo Freire sustentou a ideia de que, como ponto de partida, os educadores devem desenvolver uma compreensão profunda do contexto social em que estão inseridos, para depois, entender como esse contexto difere a educação libertadora de uma abordagem tradicional. Além disso, ele considera que a educação libertadora implica em um processo recíproco, no qual tanto os professores quanto os alunos devem ser participantes ativos da aprendizagem, inclusive avaliativa, estimulados como agentes cognitivos, independentemente de suas diferenças, pois ambos desempenham funções cruciais no desenvolvimento do conhecimento.

A educação libertadora vai além de alterar métodos e técnicas educacionais. Ela envolve a criação de uma conexão profunda com o conhecimento e a sociedade. Transcendendo a ideia de ser apenas uma parte do sistema educacional e estendendo para além das fronteiras da escola, envolvendo-se diretamente na crítica à sociedade, à política e ao sistema capitalista que segundo Freire (2021c), moldou as instituições de ensino. Ainda, ao lembrar a obra anteriormente apresentada, "Pedagogia do Oprimido", é fundamental ressaltar que é evidente que na atual conjuntura social, não é a educação que dá forma à sociedade, mas, pelo contrário, é uma sociedade que configura a educação de acordo com os interesses daqueles que detêm o poder, ou seja, os opressores que exercem esse domínio.

Ira Shor no diálogo com Freire expõe que:

O professor tarimbado fala e os estudantes copiam aquilo que ouvem. [...] O método que temos em mente não é uma transferência pela preleção, não é um método 'bancário' de educação, que você descreveu na pedagogia do oprimido. Os professores tradicionais podem responder que o banco de conhecimentos existente é rico e que eles têm o direito de sacar dele, das aulas com ele, 'fazendo depósitos' na cabeça dos estudantes. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 72).

Em resposta a Shor, Freire (2021c) rebate:

A questão não é se as preleções são 'bancárias' ou não, ou se não deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto ser reconhecido. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 73).

Ele acrescenta que o importante é que o professor evite que sua comunicação se torne uma narrativa informativa ou uma apresentação entorpecente. Pelo contrário, a aula libertadora é um chamado crítico que busca inspirar os alunos, e isso surge do diálogo previamente estabelecido com eles.

Revisitando a indagação inicial de muitos professores, "Como reciclar-me?", é importante entender que a atualização do professor não é um processo passivo, mas sim um ato ativo de autoavaliação e aprendizagem contínua. É um compromisso de se manter atualizado com as tendências educacionais, de explorar novas abordagens e de ouvir atentamente as vozes dos estudantes, que são agentes fundamentais na busca por uma educação verdadeiramente libertadora.

Mas é importante pensar nas lacunas presentes nos currículos escolares, apontadas por Shor (2021c):

Os professores que têm alunos demais e cursos demais, que ensinam a mesma matéria por muitos anos, que ensinam em escolas e faculdades que estão caindo aos pedaços, ou que estão sujeitos a um período de provas atrás do outro, frequentemente não conseguem mais acreditar no que estão fazendo. O currículo oficial não inspira nem os professores nem os estudantes, e assim é vulnerável às alternativas. [...] A educação libertadora pode oferecer recompensas difíceis de obter através de outras abordagens, neste momento. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 88).

Freire (2021c) complementa o diálogo:

Engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade, têm algo a ver com evitar de cair no cinismo. Esse é um risco que nós, educadores, corremos, na medida em que trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos e frequentemente não vemos resultados. Muitas vezes, podemos perder as esperanças. Em tais momentos, não há solução e podemos até nos burocratizar mentalmente, perder a criatividade, arranjar desculpas, tornar-nos mecanizados – isso é a burocratização da mente, uma espécie de fatalismo. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 89).

Portanto, o primeiro capítulo deste livro é um convite para um mergulho profundo nesse questionamento importante. À medida que são exploradas as páginas que se seguem, há também o desafio de reflexão sobre a própria jornada como educadores, de avaliar as práticas e de abraçar a missão de promover uma educação que liberte mentes e corações, capacitando as gerações futuras a transformar o mundo.

O diálogo continua no capítulo seguinte, no qual os dois autores analisam os medos que os professores possuem em relação a se transformarem em professores libertadores. Muitos se preocupam com a possibilidade de perder o emprego por adotarem uma abordagem educacional transformadora, em vez daquela habitual e tradicional de transferência de conhecimento, “[...] temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 94). Neste diálogo tão necessário, discute-se também a condição do currículo escolar convencional, que prejudica a permanência dos estudantes na instituição e desmotiva os professores, devido a programas obsoletos, repetitivos e disciplinas superficialmente abordadas.

Vale dizer, portanto, ser amplamente reconhecido que o currículo tradicional tende a ser padronizado e não leva em consideração as diferenças e os saberes individuais entre os alunos, o que pode levar à falta de interesse e engajamento por parte daqueles com necessidades ou interesses diversos (educandos e educadores). Esses currículos priorizam a memorização de fatos e informações, em vez de desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Muitas vezes, se apresenta como algo rígido e até mesmo inflexível, ou que restringe a capacidade dos educadores de adaptá-lo para incluir informações mais atualizadas a modo de acomodar diferentes tipos de aprendizagem. Além disso, o ápice da prática deste currículo costuma ser desenvolvido com o propósito de preparar os alunos para testes, exames e avaliações padronizadas, o que pode resultar em uma ênfase exaustiva na preparação para essas avaliações e que muitas vezes não possuem nenhuma significância real e futura para os sujeitos envolvidos.

Fica evidente também na argumentação dos autores deste livro que a educação em si, o currículo, não é de forma alguma neutro; qualquer currículo envolve questões de política, poder e relações de poder, sendo inquestionavelmente um terreno de conflitos, um campo de disputas: “Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 106-107). Freire destaca ainda que:

Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 96).

E, nesse contexto, a teoria crítica compreende que este currículo convencional, que adota uma abordagem mais tradicional, pode estar realmente decidido na orientação de fazer um currículo para o outro, porém, muitas vezes sem a participação do outro e resvalando contra o outro. Isso muitas vezes resulta em um desalinhamento educacional, deixando de incluir o aluno como parte essencial do diálogo da estrutura curricular. Portanto, negligenciar a inclusão deste aluno no diálogo representa uma falha educacional, resultando em um caminho improdutivo e desanimador para as duas partes percorrerem.

Outro medo constante na vida do professor, segundo os autores, está relacionado à rejeição de alguns alunos frente a pedagogia libertadora já que estão enfrentando “[...] o subemprego e salários iniciais decrescentes, enquanto as escolas e faculdades os perseguem com provas, provas e mais provas!” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 95). Ira Shor (2021c), nos Estados Unidos, observa que a situação nos anos 70 não difere muito do cenário atual, onde muitos estudantes continuam a resistir à implementação de métodos pedagógicos libertadores. O que está em jogo é uma inquietação e preocupação dos alunos em relação ao seu futuro, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho e conseqüentemente a uma posição financeira melhor, o que impacta diretamente em seus sonhos.

Os estudantes se preocupam com o futuro. Como conseguir um bom emprego com essa educação? Os educadores libertadores enfrentam de maneira generalizada o cinismo estudantil. Os professores frequentemente se dão conta de que possuem um sonho para a sociedade que está distante anos-luz do universo de seus alunos. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 118).

Esse medo dos estudantes, é um problema recorrente, diz Freire (2021c), no entanto, ele argumenta que não é o anseio dos estudantes por rápidos empregos e dinheiro para sua subsistência que moldam uma sociedade, mas, ao contrário, é uma crescente dominação e competitividade da sociedade que gera apreensão e pressão no pensamento dos estudantes, resultando no desenvolvimento de ansiedade e medo entre eles. Isso fica claro ao observar a educação tradicional, na qual prevalece a rotina competitiva de transferir conhecimento, consistindo na memorização de conteúdo para culminar em avaliações que não agregam em nada no ensino e aprendizagem daquele estudante. Esse ambiente escolar é o reflexo do que é a sociedade em que os alunos se encontram.

O medo da “sobrevivência”²¹ dos estudantes, criou uma atmosfera defensiva e pouco democrática no campo educacional, fortalecendo ainda mais o conservadorismo entre professores e alunos.

Esse temor enraizado contribuiu para que os tradicionalistas desviassem o currículo para a profissionalização e também para uma busca por retornos imediatos

²¹ O termo “sobrevivência” se encontra entre aspas, pois para Paulo Freire (2021c) esse é um termo muito conservador, que coloca professores e estudantes na defensiva. Segundo o autor, essa expressão, nos anos 60, envenenou a atmosfera educacional nos EUA, causando mais medo do que era preciso.

de subsistência, o que acabou por elitizar certas carreiras em detrimento de outras, a exemplo das disciplinas humanísticas presentes nos programas universitários, que mantêm uma abordagem mais crítica. Esta categoria inclui sociólogos, filósofos, antropólogos, historiadores, e outros profissionais afins.

No decorrer do diálogo, os autores conversam no terceiro capítulo sobre como é uma sala de aula dialógica e transformadora, a sua estrutura, o rigor, autoridade e como uma sala de aula tradicional pode prejudicar o progresso e a aprendizagem dos estudantes. No ensino fundamental, as instituições seguem programas padronizados, nos quais os professores não têm voz nas decisões cruciais relacionadas ao currículo e ao desenvolvimento essencial da aprendizagem. O mesmo modelo se aplica aos professores universitários, que são frequentemente sobrecarregados com diretrizes e condições pré-estabelecidas em suas aulas, seguidas de extensas listas de leituras obrigatórias e uma margem limitada e com pouca autonomia para compartilharem seus próprios conhecimentos.

Ira (2021c) comenta que:

Esses currículos mecânicos frequentemente dizem ao professor quantas páginas devem ser lidas por semana, quantas palavras um estudante deve apresentar numa redação, quantas provas devem ser ministradas e a que intervalos de tempo, quantos experimentos de laboratório e quantos anos de história devem ser dados em cada período letivo, e assim por diante. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 131-132).

O autor ainda conta que, esse tipo de pedagogia em questão é descrita como um sistema de ensino altamente profissional, com uma ênfase significativa na quantificação da aprendizagem, permitindo uma supervisão conveniente por parte dos gestores. Se trata então de uma verdadeira e efetiva fábrica/máquina de produção de conhecimento em massa? Para pensar.

Claramente, a influência empresarial na educação é notável e está alinhada com os interesses predominantes da sociedade, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho, como discutido no capítulo anterior desta pesquisa e na obra "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire.

Os autores argumentam que "O controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, necessitam de uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores e alunos fazem em cada sala de aula." (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 132). Essa hierarquia, baseada na

transmissão de conhecimento, é vista por muitos professores como crucial para manter a autoridade no sistema educacional. Perguntam se é mesmo interessante e proveitoso pertencer a um movimento com métodos libertadores, já que essa pedagogia da transferência de conteúdo é tão mais organizada, com programas padronizados e tudo tão “elegantemente subdividido”, questionam se “não será a abordagem libertadora um salve-se-quem-puder, um cada-um-por-si, sem orientação?” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 133). Na perspectiva deles, a abordagem tradicional se trata de uma estrutura tão sólida, padronizada, bem organizada rigorosamente elogiável, que torna desafiador para abordagens mais libertadoras se destacarem.

Tendo uma perspectiva diferente, Freire (2021c) contesta a ideia de que essas características autoritárias inerentes à abordagem tradicional possam ser descritas como "rigor". Ele argumenta que o currículo de transferência de conhecimento é, de fato, um processo mecânico que mina a autonomia, confiança e criatividade tanto de professores quanto de estudantes e está longe de ser considerado rigor.

Na visão do dialogante, tanto esses estudantes quanto professores estão acostumados a seguir instruções, a participar de procedimentos repetitivos e não reflexivos, que carecem da habilidade de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento educacional. Eles não adquiriram a capacidade de gerir de forma independente sua leitura e escrita, nem mesmo desenvolveram a habilidade de avaliar criticamente informações, pois são dependentes da autoridade para guiar seu progresso e seu autoconhecimento. Consequentemente, podem considerar a educação libertadora como desprovida de rigor e estrutura, uma vez que demanda que eles se envolvam ativamente, pensem de maneira crítica e, acima de tudo, participem ativamente na construção de seu próprio processo formativo.

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional. Esse programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo de aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional. [...] Através de testes e medidas, as autoridades decidem se o dinheiro investido está ou não sendo bem gasto. [...] Uma certa quantidade de informação transferida a um certo número de alunos num dado período de tempo equivale a rigor, a dinheiro da escola bem gasto, e a salários de professores bem ganhos. Você vê como a ‘cultura dos negócios’ está por trás do ‘rigor’ tradicional? (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 136-137).

Sabendo disso, “As autoridades dificilmente abandonarão seu ‘rigor’ porque ele é um modelo autoritário de educação que se ajusta bem ao controle de cima para baixo.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 137). Isso se torna particularmente atrativo para aqueles que desejam exercer controle, domínio e, em alguns casos, opressão sobre as classes menos privilegiadas e aqueles desprovidos de uma consciência crítica em relação a essa situação. Poucos são os indivíduos experientes o bastante para quebrar com os padrões antigos de aprendizagem, das formas tradicionais de transferências de conhecimento e hábitos autoritários da parte do professor em sala de aula. É necessário entender que “[...] a educação não é engolir livros, mas é, sim, transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade. [...] A aprendizagem não é uma olimpíada de memorização.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 150-151).

Nesse contexto, Paulo Freire aborda com humor as avaliações que aderem a métodos tradicionais:

Se você tem que medir a eficiência de um curso, medindo o conhecimento em centímetros, você chegará a um fracasso total, com esse tipo de método libertador! Para mim é impossível medir o conhecimento com régua, como se hoje, na sala de aula, tivéssemos feito dez metros de conhecimento. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 152-153).

Shor (2021c) então, simplifica a resposta à pergunta inicial do capítulo, destacando que uma sala de aula libertadora/transformadora é aquela em que o professor progride gradualmente para deixar de atuar como o diretor da aprendizagem, da figura diretiva. Nesse contexto, os estudantes assumem iniciativas mais críticas, e o professor os encoraja a se auto-organizar e a participar ativamente na estruturação do currículo. Em contrapartida, numa sala de aula com uma abordagem tradicional, o professor permanece constantemente no centro do conhecimento, com a responsabilidade de transmitir o conhecimento do início ao fim, e sua autoridade é mantida como intocável e distante dos estudantes.

Iniciando o quarto capítulo, os autores envolvidos no diálogo começam a discussão sobre o vocabulário peculiar do ensino transformador, apresentando algumas palavras relacionadas à linguagem da pedagogia libertadora: Diálogo, pedagogia situada, consciência crítica, *empowerment*, codificação, conscientização e temas geradores.

A discussão sobre o "diálogo" destaca sua natureza essencial, transcendendo uma técnica ou tática de ensino. Freire (2021c) enfatiza que o diálogo é uma postura inerente à natureza humana, um momento de reflexão coletiva sobre a realidade para alcançar a transformação - "[...] sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos." (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 170). Shor (2021c) acrescenta ao destacar a dimensão social do diálogo, sublinhando seu papel em validar ou invalidar as relações sociais, ou seja "[...] afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam e o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão." (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 170).

Freire e Shor (2021c) também comentam sobre a resistência de alguns educadores à educação dialógica, com Freire (2021c) rejeitando a ideia de que o diálogo é uma prática estranha de Terceiro Mundo. Shor (2021c) traz as principais diferenças desse método dialógico e os tradicionais:

Imagine só como esta epistemologia perturba o educador tradicional. Não me surpreende o fato de chamarem-na bizarra. Pense na diferença entre ministrar um curso como um programa especializado - uma longa bibliografia, uma série de exposições proferidas pelo professor, uma sucessão de sessões de perguntas e um exame final para avaliar o conhecimento - em comparação com um curso onde o professor que entra sabendo muito, mas sai 're-aprendido' pela busca ideológica, pela redescoberta do material com os alunos. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 173).

Ira Shor e Paulo Freire (2021c) tratam também da dinâmica da "cultura do silêncio" na sala de aula dialógica, onde é reconhecido o direito de permanência em silêncio, mas a "cultura da sabotagem" do processo dialógico é desencorajada. Tanto Freire quanto Shor concordam que uma aula dialógica requer uma crítica massiva dos participantes para o progresso, envolvendo até mesmo aqueles que escolhem permanecer em silêncio para que os educandos floresçam à medida que aprendem e os docentes à medida que re-aprendem.

Na sequência, eles dialogam sobre outro vocábulo, a "pedagogia situada", sobre como integrar a educação crítica ao contexto concreto da vida dos alunos. Nessa linha, Freire (2021c) aponta para a tendência da experiência universitária em distanciar os formandos da realidade, propondo que os conceitos acadêmicos, muitas vezes, se afastem do concreto. Eles alertam para o risco de uma linguagem desconectada da vida cotidiana, destacando a necessidade de iniciar o processo educacional a partir do senso comum e das experiências diárias dos alunos.

Shor (2021c), por sua vez, complementa a ideia de "pedagogia situada" como uma abordagem que busca situar o ensino dentro do contexto social e subjetivo dos estudantes. Isso envolve explorar temas relevantes à percepção subjetiva dos alunos, desafiando temas que ainda não foram desenvolvidos por eles. A pedagogia situada busca transcender o já dado, não apenas confirmá-lo, e incentivar uma abordagem crítica aos temas familiares.

No diálogo sobre a "consciência crítica", Paulo Freire e Ira Shor (2021c) abordam a compreensão científica, que ocorre quando se busca uma compreensão sistemática pessoal. A reflexão sobre o ponto de partida é fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem educacional que integra a experiência dos alunos no processo educacional, principalmente na avaliação. Essa abordagem demonstra uma reversão da passividade aprendida pelos alunos, tirando-os dos limites tradicionais do currículo. Eles se tornam responsáveis por sua própria formação, analisando seu pensamento em comparação com as percepções do senso comum.

Na discussão sobre "*empowerment*", Paulo Freire e Ira Shor (2021c) exploram o conceito, especialmente em relação ao contexto educacional nos Estados Unidos. Freire (2021c) expressa preocupações sobre como a palavra "*empowerment*" é utilizada e recebida, destacando que algumas pessoas podem interpretar erroneamente a prática de como se ativar a potencialidade criativa dos alunos fosse suficiente para alcançar a transformação educacional desejada.

Freire e Shor (2021c, p. 185-186) também abordaram a possível armadilha de considerar o *empowerment* como uma solução fácil, na qual o professor desempenha o papel de um "acendedor de lampiões" que entra na sala de aula, ativa o aprendizado e sai, cumprindo sua missão mostrando o resultado através das provas. Eles questionam se essa abordagem individualista pode levar a uma compreensão equivocada do empoderamento, desconsiderando o aspecto social e político envolvido na transformação educacional.

Paulo Freire (2021c), em particular, destaca sua preocupação de que, embora o desenvolvimento crítico dos alunos seja fundamental para a transformação social, a autonomia individual não é suficiente. Ele argumenta que a liberdade pessoal deve estar conectada à transformação social, proporcionando um empoderamento mais amplo, ligado à classe social.

Em relação à contribuição, conscientização e temas geradores, Freire e Shor (2021c) falam sobre o papel do educador como "artista" na sala de aula e a natureza estética da educação se encaixa nesse contexto. Segundo Shor (2021c):

Dizer que o professor é um artista pode facilmente levar a equívocos. Os artistas trabalham com materiais previsíveis, como óleo, mármore ou música. De que maneira os professores são escultores, pintores, regentes e compositores? Um modo como percebo esse aspecto estético do ensino é a avaliação da sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens. Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro escolar que diz como é comportar-se bem ou comportar-se mal. Esse roteiro dramático é a relação tradicional entre as autoridades que supervisionam e os alunos alienados. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 196).

Assim como um artista criativo, o professor lida com a dinâmica da interação humana e do conhecimento. Shor (2021c) destaca a habilidade do educador em reinventar o ambiente educacional, rompendo com roteiros tradicionais e ajustando tanto a substância verbal quanto a visual da sala de aula. Essa abordagem busca envolver os alunos de maneira ativa e criativa.

Já na quinta parte, Ira Shor (2021c) começa a discussão sobre as possibilidades de estabelecer um programa libertador na cultura norte-americana, o qual ele caracteriza como uma "cultura do silêncio". Nas palavras desse educador norte-americano, a "[...] 'cultura do silêncio' sugere uma tolerância passiva à dominação." (p. 208).

Na discussão entre Ira Shor e Paulo Freire (2021c) sobre o sistema educacional nos EUA em comparação com a América Latina, várias questões foram levantadas. Ira Shor (2021c) expressa preocupações sobre a aplicabilidade do método dialógico nas salas de aula norte-americanas, questionando se a epistemologia libertadora só funciona no Terceiro Mundo e se é necessária em uma democracia abastada como nos EUA.

Em diálogo, Freire e Shor (2021c) comentam a existência de uma "cultura do silêncio" nas salas de aula norte-americanas, onde os alunos, mesmo em uma democracia, muitas vezes se tornam passivos e retraídos. Ira Shor (2021c) compartilha suas experiências, descrevendo a resistência estudantil, tanto passiva quanto agressiva, que enfrenta. Ele fala da importância de compreender as razões por trás dessa resistência e discutir abertamente com os alunos sobre o que está acontecendo. Shor (2021c) argumenta ainda que existe claramente uma "violência

simbólica" tanto nas instituições educacionais quanto na sociedade em geral, que força os estudantes ao silêncio.

Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações e inglês padrão, que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simplesmente violento, porque se baseia na manipulação, declarando-se democrático, enquanto, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 208).

A violência simbólica descrita pelo autor é reiterada, segundo ele, nas instituições de autoridade, como por exemplo na escola. Ele argumenta que essa forma de violência ensina às pessoas a renunciarem aos seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico. Nas instituições educacionais, muitas vezes é inculcada a verdade de que se um estudante não se expressa em conformidade com a norma padrão estabelecida pela instituição e sim da forma que ele aprendeu com seu ambiente social e familiar, isso é errado e vergonhoso. O direito do aluno de ser autêntico e de incorporar suas vivências no ambiente escolar é quase sempre rejeitado. Em vez do reconhecimento do conhecimento subjetivo obtido por meio da interação com a realidade do aluno, prevalecem informações e conceitos padronizados e oficiais. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 209). Com frequência, observa-se que as avaliações realizadas nessas instituições tendem a negligenciar a valorização das experiências dos alunos. Em vez disso, concentram-se na transmissão de conteúdo normativo, neutro e desigual:

O professor enfatizará, oralmente, aquelas poucas palavras que importam, numa frase ou num parágrafo. Ao destacar certos substantivos, verbos ou adjetivos com uma voz mais enérgica, o professor está mandando sinais aos alunos sobre as poucas palavras-chave que devem lembrar ou anotar e que, mais tarde, aparecerão como alternativas em testes de múltipla escolha. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 211).

O resultado desse modelo de ensino tradicional corresponde ao que Shor (2021c) relata em sua fala:

Em vez disso, ou são cada vez melhores em agredir e sabotar, ou caem em silêncio ainda maior, ou consomem mais drogas e álcool. Os mais agressivos gritam na aula, fazem piadas, jogam coisas, chegam tarde, vão embora antes do tempo, andam pela sala durante a aula, ouvem rock nos fones de ouvido, comem em classe, não fazem lição de casa, contratam

outras pessoas para fazer seus trabalhos, etc. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 211-212).

Diante desse cenário, Freire e Shor (2021c) falam dos desafios enfrentados por professores que buscam ser agentes de transformação dentro das salas de aula. Eles exploram o perigo do desespero e do ceticismo que pode surgir quando a educação é vista como a única ferramenta de mudança. Freire (2021c) destacou a importância de considerar os limites da educação formal, evitando um otimismo ingênuo que pode levar a um pessimismo futuro.

Ambos os educadores enfatizam a necessidade de ir além das fronteiras da sala de aula e se envolver em práticas políticas mais amplas. Eles reconhecem que a educação está intrinsecamente ligada às estruturas de poder da sociedade, e desafiam essas estruturas que exigem uma ação política consciente fora do ambiente escolar. Ao final, dessas argumentações, os autores salientam a importância de uma educação dialógica e libertadora, com conexões entre as palavras lidas na escola e o mundo vivido pelos alunos, contribuindo de forma concreta para a transformação social.

Por fim, nas duas seções finais do livro-diálogo, o foco principal recai sobre a conversa envolvendo os educadores e os educandos. Especificamente, em questionamentos: "Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos?" (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 239) e também se "Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?" (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 283).

Entre os educadores, surgem debates intensos sobre as disparidades entre suas formas de comunicação e a dos estudantes. Eles argumentam que essa diversidade na linguagem representa um desafio significativo para uma comunicação eficaz entre ambas as partes. Os educadores recebem formação acadêmica em universidades, onde aprendem a utilizar uma linguagem formal, bastante distinta daquela empregada por outras camadas populares, incluindo a dos estudantes. Isso acaba de fato prejudicando a relação entre os professores e os estudantes em sala de aula. Por um lado, alguns educadores sentem a responsabilidade de instruir os alunos sobre a norma da língua padrão na sociedade, posicionando-se como os principais transmissores do conhecimento. Por outro lado, os alunos não se entendem no diálogo e não se veem representados no que o professor está abordando.

Muitos estudantes, se não a maioria, já esperam um diálogo tedioso e pouco representativo por parte do professor. Mesmo quando esse diálogo se transforma em quase um monólogo, esses alunos se empenham ao máximo para absorver informações, conscientes de que algum elemento do conteúdo discutido pelo professor provavelmente será cobrado na próxima avaliação, teste e prova. Isso acaba sendo muito comum no dia a dia da sala de aula:

É claro, eles estão esperando que o professor fale bastante e claramente sobre aquilo que não se relaciona com sua experiência e que não significa muita coisa, e isso com a ênfase professoral em umas poucas palavras dignas de serem anotadas para a prova objetiva que logo virá. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 243).

Outra estratégia pela qual muitos educadores comprometem o diálogo professor-aluno é através de uma camaradagem falsa, conforme referenciado pelos autores Freire; Shor (2021c, p. 245-246):

Outro hábito do professor, ao falar, é o uso do pronome 'nós' quando fala com a classe. O programa silenciou os alunos e os afastou do professor, e assim o professor cria uma falsa camaradagem dizendo: 'Nós vamos fazer um trabalho escrito para a semana que vem', ou 'Amanhã veremos a Revolução Francesa', quando o que ele realmente quer dizer é 'eu estou dando um trabalho escrito como lição de casa'. O 'nós' é puro verbalismo, uma democracia verbal, porque não há democracia de fato, ela é manipuladora. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 245-246).

Além disso, Shor (2021c) explicita que esse “nós” utilizado pelos professores é um modo pelo qual a pedagogia tradicional tenta ocultar seu caráter autoritário. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 246). Freire (2021c) amplia essa reflexão ao abordar a dicotomia entre “ler as palavras” e “ler o mundo” na dinâmica da sala de aula, ressaltando a importância de aproximar os conceitos acadêmicos da realidade dos estudantes. Ele sublinha a influência política e ideológica na linguagem, destacando a necessidade de iniciar com a linguagem dos alunos e traduzir os conceitos para uma forma acessível e incentivar ao longo do processo “[...] a atrair os estudantes e ajudá-los, cada vez mais, a captar o significado das conceitualizações acadêmicas.” (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 256).

Então surge uma questão central: “como um educador libertador inicia seu trabalho” e “qual é o papel na transformação da consciência dos alunos?” Paulo Freire (2021c, p. 283-284) destaca que o educador libertador não manipula nem

abandona os alunos à própria sorte. A abordagem não é autoritária, mas diretiva, porém, não se traduz em imposição, mas orientação para um estudo sério sobre algum objeto, incentivando os alunos a refletirem.

Isso não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 284).

Sobre essa questão Freire (2021c) afirma que a natureza prevista da educação libertadora está na prática da educação, não na autoridade do educador. A respeito da contestação da consciência dos alunos, Freire (2021c) destaca que o educador libertador tem o direito, e até mesmo o dever, de discordar, contestando o status quo, especialmente em questões de dominação de sexo, raça ou classe. No entanto, não tem o direito de impor sua posição, mas sim de criar um ambiente dialético onde a compreensão da realidade possa ser transformada. Ira Shor (2021c) complementa a discussão, ressaltando a sensibilidade à manipulação nos Estados Unidos, onde a cultura está permeada por mitos e instruções sobre o que fazer, acreditar e comprar. A ideologia do professor “neutro” é criticada, pois ela se alinha ao apoio ao status quo, obscurecendo a realidade e contribuindo para a reprodução da consciência dominada.

Nesse sentido, eles conversam sobre a ideia de que testes de exigência não podem medir verdadeiramente a capacidade dos alunos, destacando a influência ideológica por trás desse conceito.

Como podia explicar que, sob o capitalismo, os trabalhadores não conseguiam progredir muito? Inventou-se a ideia de ‘aptidão’. E a ciência logo se apresentou para ajudar! A ciência inventou os testes para provar a ‘aptidão’. Infelizmente, as crianças da classe trabalhadora parecem não demonstrar “aptidão”. Duvido da ‘aptidão’. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 299).

No trecho seguinte da conversa, Ira Shor (2021c) menciona que, se a ideologia do aluno for diferente da do professor, os alunos tendem a ficar quietos, demonstrando desinteresse e contornando áreas de potencial conflito. Eles também moldam seus comentários e trabalhos de acordo com a ideologia do professor para obter boas notas.

Quando redigem trabalhos, também procuram aproximar-se da ideologia do professor para tirar uma boa nota. Você percebe? Os alunos começam com a expectativa de tirar notas baixas, por discordar do professor, ou, para dizê-lo de outra maneira, eles 'vão levando', concordando com o chefe, o professor. (FREIRE; SHOR, 2021c, p. 304).

O professor libertador, conforme argumentado por Ira Shor e Paulo Freire (2021c), emerge como um agente de transformação social comprometido com a libertação dos alunos de estruturas opressivas. Sua abordagem incentiva criar um ambiente de diálogo, respeito à diversidade de ideias e estímulo à imaginação. Ao considerar as dinâmicas de poder, o professor libertador evita a imposição autoritária, promovendo a autonomia e o pensamento crítico nos alunos. O professor libertador se torna, assim, um prático do empoderamento e da conscientização, em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1.3 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa

Devo esclarecer aos prováveis leitores e leitoras o seguinte: na medida mesma em que esta vem sendo uma temática sempre presente às minhas preocupações de educador, alguns dos aspectos aqui discutidos não têm sido estranhos a análises feitas em livros meus anteriores. Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. (FREIRE, 2022, p. 15).

“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, foi publicado em 1996, e reconhecido como o último livro de Paulo Freire lançado enquanto ele ainda estava vivo. Trata-se de uma obra que busca orientar os professores a se conectarem consigo mesmos e com sua prática pedagógica, direcionando a formação de indivíduos autônomos.

Este livro representa a consolidação dos princípios pedagógicos que são fundamentais para a educação transformadora. Através de suas páginas, Freire faz uma retomada de conceitos e ideias-chave que são intrínsecos à pedagogia Freireana, um testamento da sua filosofia educacional.

O livro concentra-se no conceito central de “ensinar exige”, apontando os saberes exigidos para ensinar na prática docente. Embora tenha sido escrita pensando no espaço formativo, dedicado aos professores, as contribuições transcendem os muros do espaço escolar, abrangendo todos os espaços educativos.

Neste último livro, pode-se identificar um conteúdo notavelmente denso, condensado em um breve número de páginas. Essa abordagem está estruturada em três capítulos, cada um com nove subcapítulos principais: "Prática docente: primeira reflexão", "Ensinar não é transferir conhecimento" e "Ensinar é uma especificidade humana".

O Prefácio, desenvolvido por Edna Castro de Oliveira, destaca a influência do pensamento de Freire em sua própria jornada educativa e explora como a obra aborda questões atuais dentro e fora da sala de aula, enfatizando "Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando." (OLIVEIRA, 2022 *apud* FREIRE, 2022, p. 12), que leva em consideração a importância da coerência entre competência técnico-científica e a amorosidade nas relações educativas, trata-se da relação entre o "saber-fazer e o saber-ser pedagógicos." (OLIVEIRA, 2022 *apud* FREIRE, 2022, p. 12) em prol da humanização.

Além disso, ressalta-se a necessidade de assumir como compromisso a solidariedade como um caminho para a ética universal. No entanto, em meio a essa argumentação, a autora salienta a importância de estar atento em relação às possíveis distorções que essa ideologia pode desencadear. Nesse caso, é preciso combater discursos que promovam a competitividade e a individualidade, ambos disseminados por meio das avaliações: "[...] é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e competitividade." (OLIVEIRA, 2022 *apud* FREIRE, 2022 p. 13) buscando, em vez disso, criar um ambiente amoroso, onde as relações interpessoais entre educador e educando sejam fortalecidas e valorizadas.

A autora também apreciou a sensibilidade estética apresentada na prática de Freire, destacando a importância de manter a alegria, o rigor e a simplicidade na competência educativa. (OLIVEIRA, 2022 *apud* FREIRE, 2022, p. 13-14).

Nas suas considerações iniciais, Freire (2022) aborda a prática educativo-progressiva em busca da autonomia dos educandos. Paulo Freire (2022) discorre sobre os conhecimentos e ações que os professores devem possuir no contexto do ensino e da aprendizagem, especialmente ao direcionar o foco para a educação que envolve a transformação. Ele considera essa busca como um compromisso ético

importante, portanto, retoma alguns aspectos já conhecidos ao decorrer de sua reflexão.

Esse retomar de conteúdos ao longo da obra mostra a resistência de Freire ao lutar pela causa, pois é nesse sentido que reinsiste “[...] em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 2022, p. 16). É também acreditar que o processo de ensino perpassa tarefas práticas, como passar em um vestibular, entrar no mercado de trabalho ou simplesmente estudar um conteúdo teórico para passar na prova, mas, é parte de uma construção ativa das gentes na sociedade, é acreditar em um sonho.

Nesse contexto, Freire critica a “malvadez neoliberal” (FREIRE, 2022, p. 16), apontando para sua postura fatalista e sua recusa em acreditar no sonho e na utopia. Mas diante deste contexto, Freire destaca a necessidade de coerência ética dos educadores seguindo os seus pontos de vista. Aliás, Paulo Freire (2022, p. 20) coloca em seu diálogo que “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.”, afirmando que ética não é uma virtude, mas um desvalor que deve orientar as ações humanas, incluindo aquelas relacionados à avaliação educacional. (FREIRE, 2022, p. 20).

Apesar da ideologia fatalista e imobilizante então estabelecida, ele encoraja uma visão otimista e esperançosa na transformação social e afirma que este livro “[...] é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.” (FREIRE, 2022, p. 21).

A primeira reflexão destaca a importância crucial de certos conhecimentos para o docente, sublinhando que são fundamentais para a própria prática educativa, independentemente da orientação política do educador, seja ele progressista ou conservador.

Estes saberes que Freire destaca ao longo do livro são considerados essenciais durante todo o processo formativo do educador, um percurso que deve ser contínuo. O princípio desse percurso reside na interdependência entre teoria e prática no exercício do ensino, através da reflexão crítica, já que o ato de ensinar ultrapassa a transferência de conhecimento.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o

ensinado, em que o ensinado não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2022, p. 26).

Certamente, a dinâmica do ensino-aprendizagem está intrinsecamente vinculada à ideia fundamental de que o ato de ensinar não ocorre isoladamente. Segundo Freire (2022, p. 25), a docência se entrelaça com a discência, e esse entrelaçamento é crucial no processo formativo. É uma relação conjunta, na qual aquele que ensina também está em constante processo de aprendizagem, moldando-se e reformulando-se no ato de ensinar. Da mesma forma, aquele que é ensinado também é agente ativo na sua própria formação, influenciando e contribuindo no processo de aprendizagem.

Então, como é possível aplicar avaliações tradicionais baseadas em notas, exclusivamente atribuídas pelo professor, em uma tentativa de dizer o quanto o aluno “aprendeu”? Isso acaba por reduzir o ato educativo, deixando de contemplar a relação entre educador e educando, além de não captar a verdadeira extensão do conhecimento. Refletir de forma crítica sobre os saberes necessários à prática docente, é melhorar a prática avaliativa.

No processo educativo, o método desempenha um papel fundamental e, conforme ressaltado por Freire (2022), ele precisa ser rigoroso. O objetivo da rigorosidade metódica é “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2022, p. 28). De modo que envolva a criação das condições para a aprendizagem crítica.

E apenas um educador que “[...] pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2022, p. 29). Isso coloca em evidência a contradição entre uma educação que se baseia na construção de conhecimento e aquela que se limita a uma abordagem pronta, decorada e desconectada da realidade do estudante.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2022, p. 28-29).

Cabe pensar a avaliação sobre este mesmo olhar metódico rigoroso. E nesse aspecto é preciso ir além de ser um “[...] intelectual memorizador, que lê horas

a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória.” (FREIRE, 2022, p. 29). É preciso muito mais, é preciso arriscar, é preciso criar, é preciso intervir e conhecer o mundo, e a avaliação não pode ficar fora.

Outra exigência ao se fazer docência, é a ligação entre ensino e pesquisa, argumentando que um não pode existir sem o outro. Ensinar envolve constantemente buscar conhecimento, questionar e indagar, enquanto pesquisar implica em descobrir e comunicar o que é novo. Freire (2022) também destaca a importância de pensar de forma crítica e desenvolver uma "curiosidade epistemológica", que vá além do senso comum. Isso envolve respeitar o conhecimento adquirido pela experiência, mas também estimular a pesquisa.

Dessa forma, ensinar e, também, pesquisar, não é um resultado final dado, como uma prova, por exemplo. São processos que se constituem no fazer, no pensar certo.

Mas isso não quer dizer que os saberes, especialmente aqueles que vêm das classes populares e são construídos na prática comunitária, devem ser desrespeitados. Pelo contrário, a aproximação com os conhecimentos socialmente construídos exige respeito e, além disso, a promoção de discussões sobre esses saberes.

As avaliações devem ser concebidas levando em conta esse princípio, possibilitando que os alunos usem exemplos do seu cotidiano para ilustrar conceitos e demonstrar sua compreensão. Ao responder perguntas, questionar e debater, é fundamental considerar a origem desse conhecimento. A avaliação, sob a ótica de uma abordagem que busca promover a reflexão crítica e a conexão do aprendizado com a realidade do estudante, deve proporcionar oportunidades para que os alunos expressem seus pontos de vista e articulem os conteúdos de acordo com suas experiências de vida.

Na continuidade, o autor analisa a transição da mentalidade ingênua, associada ao senso comum, para a postura crítica, ligada à curiosidade epistemológica. Segundo Freire (2022), essa mudança não pressupõe uma ruptura, mas sim uma superação, pois a curiosidade não desaparece ao se transformar em curiosidade epistemológica, pelo contrário, persiste, porém com uma abordagem agora mais crítica e reflexiva.

Frequentemente, as abordagens tradicionais de avaliação têm o efeito de reprimir a curiosidade dos alunos, e de se tornar um processo enfadonho, sufocando seu desejo natural de aprender. No entanto, a avaliação deveria estimular a curiosidade dos alunos, proporcionando oportunidades para que eles desenvolvam pensamentos inovadores e avancem em suas jornadas de aprendizado. A curiosidade, como uma inclinação para desvelar, questionar e buscar esclarecimento, é fundamental e tem sido historicamente construída e reconstruída.

Contudo, é importante evidenciar que Freire (2022) acredita que tudo isso deve ser feito com ética e estética. A prática educativa deve ser um testemunho constante de decência e pureza, evitando desvios fáceis e puritanismo. A ética desempenha um papel fundamental na educação, pois os seres humanos são seres éticos por estarem sendo e, portanto, a formação moral dos alunos não pode ser separada do ensino de conteúdos. Por exemplo, uma avaliação que valoriza a integridade acadêmica e a equidade pode ser considerada ética e estética. Neste mesmo sentido, Freire (2022) acrescenta que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 2022, p. 34). O autor dialoga sobre a importância do pensamento correto, que exige profundidade, e o reconhecimento ético de que é legítimo e justo modificar perspectivas, desde que essa alteração seja feita de maneira consistente, fundamentada e assumida.

Além disso, é necessário que os professores vivam de acordo com os princípios e valores que ensinam. Isso significa que os educadores não devem adotar uma abordagem do tipo "faça o que eu mando e não o que eu faço." (FREIRE, 2022, p. 35), mas sim, a ideia de que “Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 2022, p. 35).

A coerência entre os princípios transmitidos e a conduta dos professores é fundamental, indo além do mero discurso para se refletir em ações concretas. Entretanto, muitas vezes, os educadores concentram seus esforços na avaliação dos alunos, medindo seu desempenho, mas desconsideram a avaliação de sua própria prática e métodos de ensino. Em vez disso, eles deveriam incorporar em sua própria conduta os valores e ideias que estão defendendo. Paulo Freire (2022) aponta que as palavras sem ação concreta têm pouco valor e que pensar e agir de acordo com esses princípios é essencial.

Durante o ato de ensinar os sujeitos envolvidos devem estar à disposição para assumir riscos e aceitar o novo, conforme defendido por Freire (2022). Destaca-se, sob sua perspectiva, a importância de rejeitar ativamente qualquer forma de discriminação, seja ela baseada em raça, classe ou gênero. Freire (2022) considera tal discriminação uma afronta à essência humana e contraproducente para a construção de uma sociedade democrática.

Essa abordagem, que dá voz às diversas perspectivas, deve ser estendida a todos os processos educativos. A presença de discriminação nas avaliações educacionais é uma preocupação relevante, manifestando-se em diversas formas que podem impactar desigualmente os alunos. Viés cultural e linguístico, diferenças socioeconômicas, estereótipos de gênero e raça, falta de adaptação cultural e expectativas do professor são algumas das maneiras pelas quais a discriminação pode se infiltrar nos processos de avaliação.

A reflexão crítica da prática torna-se crucial para identificar e enfrentar esses desafios. Paulo Freire (2022) ressalta que o conhecimento não é algo dado de forma estática “[...] envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2022, p. 39), resultado do pensar certo, superando as barreiras do saber ingênuo, conforme Freire (2022):

Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2022, p. 40).

Mas isso não significa que apenas a reflexão crítica por si só seja suficiente para transformar a prática. No entanto, ela se revela como um componente essencial para os que buscam efetuar mudanças. Ao considerar a dinâmica avaliativa, percebe-se que a reflexão crítica não implica uma transformação imediata para abordagens mais emancipatórias. Porém pensar sobre o ato avaliativo se revela essencial para os que buscam avaliar de forma justa, inclusiva e democrática.

Ao adotar a reflexão crítica na prática educativa, os educadores se engajam no reconhecimento e assunção da identidade cultural tanto em nível individual quanto coletivo. Ao longo do texto, Freire (2022) enfatiza que a formação docente deve permitir que os educandos se assumam como sujeitos conscientes de sua

identidade social e histórica, valorizando sua cultura. Além disso, ele ressalta a influência transformadora dos gestos e atitudes dos professores no ambiente escolar, destacando a necessidade de um espaço educacional que promova valores éticos, estéticos e sensíveis, citando um exemplo de sua jornada.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 2022, p. 43-44).

O trecho exemplifica como a avaliação pode transcender a atribuição de notas ou avaliação quantitativa. Aqui, Paulo Freire ilustra como um gesto do professor ao devolver os trabalhos escolares teve um impacto profundo para ele, indo além da nota dada. Nesse sentido ele defende que os “Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.” (FREIRE, 2022, p. 45).

O capítulo subsequente aborda ensinamentos essenciais relacionados à natureza do ato de ensinar, desafiando a concepção simplista de que o ensino se resume à transferência de conhecimento, os educadores precisam adotar uma postura receptiva, cultivando uma mentalidade crítica.

Essa compreensão não deve permanecer apenas no âmbito teórico, mas deve manifestar-se na prática diária do educador. Embora essa missão possa se revelar desafiadora, exigindo a aplicação do pensamento correto, como observado por Freire (2022, p. 45): “É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de ter sobre nós mesmos para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.” Quando refletimos sobre essas características, imediatamente vêm à mente as avaliações mecânicas, compostas por questões que requerem a memorização do conteúdo. Este é um claro exemplo de transferência de conhecimento.

Um dos motivos pelos quais a prática de transferência de conhecimento se revela inconsistente é a consciência do inacabamento do ser humano, sua condição de inconclusão. Nessa linha de pensamento, Freire (2022) explora a evolução da

existência humana, estabelecendo conexões essenciais com a capacidade única dos seres humanos de intervir no mundo, tomar decisões éticas e fazer escolhas significativas atribuídas à sua existência, que engloba a linguagem e a conscientização.

Em seu discurso, Freire (2022, p. 52) identifica seu próprio inacabamento, afirmando: "Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida." No entanto, essa perspectiva muitas vezes é ignorada. Professores, por vezes, fazem afirmações desanimadoras, sugerindo que as notas dos alunos determinarão seu sucesso na vida, ignorando a capacidade intrínseca de cada indivíduo de continuar crescendo e se desenvolvendo a partir de seu estado inacabado.

Diante disso, não se pode falar em seres humanos determinados, o que existe são seres condicionados por uma variedade de influências, incluindo "[...] as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas" (FREIRE, 2022, p. 53) em que vivem.

Com esta conscientização, segundo Freire (2022) a educabilidade se torna possível para entender e superar as barreiras que as condições impostas pela sociedade podem criar: "O educador que, ensinando geografia, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se." (FREIRE, 2022, p. 56).

Ensinar não pode ser um processo de rompimento, de limites, pelo contrário deve haver respeito à autonomia do educando, é um imperativo ético. Segundo Freire (2022) ensinar envolve considerar e respeitar a curiosidade, o gosto estético, a inquietação, a linguagem e a sintaxe dos educandos. Os educadores devem estar presentes na experiência formativa dos educandos de forma respeitosa, não ironizando, minimizando ou reprimindo seus alunos. Qualquer forma de autoritarismo e licenciosidade representa uma transgressão dos princípios éticos fundamentais da existência humana.

A verdadeira dialogia em que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, é essencial para promover o respeito à autonomia do educar. Através dessa escuta, na qual as vozes dos educandos são respeitadas, a autonomia desenvolve-se, permitindo que cada aluno contribua de maneira única para a construção do conhecimento. Acreditar nesse princípio é acreditar que a avaliação, como parte do

processo educativo, deve envolver os alunos, permitindo que expressem seus interesses e experiências. Nas palavras de Freire (2022, p. 59-60): “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”

Ao continuar, Paulo Freire traz para debate o bom senso na avaliação da prática educativa. Freire (2022) argumenta que o bom senso desempenha um papel essencial na tomada de decisões, garantindo a coerência entre o discurso e a ação do professor.

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 2022, p. 60).

O autor ilustra como o bom senso é imprescindível e que os educadores devem refletir sobre como suas ações podem se alinhar com o respeito à autonomia, dignidade e identidade dos educandos. Também destaca a importância da coerência, responsabilidade e da qualidade ética do trabalho do professor.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 2022, p. 63).

Nesse contexto, em que “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.” (FREIRE, 2022, p. 64) está presente a responsabilidade do professor, e diante disso, também se coloca em questão seus

direitos. Freire (2022, p. 66) indica que sejam rejeitadas a prática como afetividade de “tias e de tios” e que é preciso buscar formas históricas inovadoras de lutar pelos direitos dos educadores. Valorizando a profissão, reconhece-se a complexidade do processo de aprender e ensinar, exigindo a habilidade de apreensão da realidade. A educação, singular para os seres humanos, implica a capacidade de criar, reconstruir e transformar, desempenhando um papel fundamental na alteração da realidade. Portanto, não cabe formar fora dos preceitos da realidade do educador e do educando.

Para engajar-se na luta pela educação, Paulo Freire defende a postura de se manter um envolvimento alegre com o processo educacional. Ele estabelece uma conexão crucial entre essa alegria essencial na prática educativa e a esperança, destacando que negá-la seria ignorar a possibilidade de que “[...] juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (FREIRE, 2022, p. 70).

Freire propõe que, no campo educacional, a luta transcende a transmissão de conhecimentos, abrangendo a criação de condições que reduzam as causas objetivas da desesperança. Contrariamente, um professor que insiste em aplicar provas sem considerar a realidade dos alunos, justificando tal prática como inevitável no sistema educacional, contribui para um ambiente de desesperança. Ao alinhar-se com as demandas do sistema, representadas por avaliações padronizadas, e ao aceitar passivamente a realidade imposta, o professor perpetua a desesperança, rompendo com a alegria que deveria ser intrínseca a essa luta pela educação. Assumir a postura de "Que fazer? A realidade é assim mesmo" (FREIRE, 2022, p. 73) é adotar um discurso universal que compromete a essência dessa batalha educacional.

É necessário resistir e ter a convicção de que a mudança é possível, a mudança é viável, encarar o futuro como um desafio a ser resolvido, não como um destino imutável. É impossível, conforme retrata Freire (2022, p. 75), que somente quem estuda seja “[...] o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra.” Assim, romper com a ideia de conhecimento como um privilégio restrito é fundamental para construir um futuro, pois “[...] há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” (FREIRE, 2022, p. 82).

Diante dessa busca pelo conhecimento, emerge a curiosidade como uma força fundamental na jornada do ensino-aprendizagem. Freire (2022) destaca a centralidade desse elemento, apresentando o bom professor como aquele capaz de estimular a curiosidade dos alunos, envolvendo-os em diálogos instigantes e provocativos. Para ele, a sala de aula deve ser um espaço dinâmico, onde o questionamento e a busca por respostas são encorajados.

Em consonância com a lógica da curiosidade, torna-se inconcebível persistir a aplicação da avaliação como um instrumento punitivo, que busca repreender comportamentos indisciplinados por meio de notas e julga negativamente a curiosidade dos educandos como má conduta.

A visão de Freire vai além, explorando a interação entre autoridade e liberdade no ambiente educacional. Ele preconiza um equilíbrio delicado entre ambos, reconhecendo a necessidade da autoridade para manter a disciplina, mas enfatizando que a liberdade é crucial para nutrir a verdadeira vocação de “ser mais”. Esse equilíbrio implica a criação de um ambiente desafiador, onde os alunos se sintam respeitados em sua capacidade de contribuir para o processo educacional.

O terceiro capítulo sublinha que a especificidade humana presente na tarefa docente, em um contexto democrático, deve ser caracterizada pela confiança em si mesma. Essa confiança se reflete na determinação das ações, na tomada de decisões, no respeito pelas liberdades dos alunos, na disposição para discutir suas próprias posições. Uma autoridade segura de si não sente a necessidade constante de afirmar sua legitimidade, pois sua autoridade é inquestionável devido à sabedoria com que a exerce.

Nessa perspectiva de ensinar, reconhece-se que, como seres humanos, os educadores necessitam de três elementos essenciais: segurança, competência profissional e generosidade. Segundo Freire (2022) nesse trajeto singular, a segurança é fundamental para a construção da autoridade docente, uma autoridade que busca transcender o autoritarismo e se sustentar na competência e no conhecimento do professor. Embora a competência profissional seja crucial para conquistar respeito, sua utilização como único critério direcionador de uma abordagem democrática é limitada, uma vez que a opção do professor pela democracia se estende para além dos limites da competência científica. A generosidade, como terceiro elemento, desempenha um papel vital na construção

dessa autoridade, enquanto a mesquinhez e a arrogância emergem como obstáculos para o pleno florescimento da relação educativa.

Paulo Freire (2022, p. 91) salienta a recusa em cercear a liberdade dos alunos, como meio de estabelecer uma disciplina efetiva: “Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a supressão do processo de construção de boa disciplina.” Nesse contexto, o professor é chamado a viver de forma concreta com os alunos, respeitando o direito destes de, por exemplo, questionar.

Outro atributo que se faz importante mediante a prática educativa, é o comprometimento de ser autêntico diante dos alunos, revelando sua maneira de ser e de pensar politicamente. Paulo Freire (2022) destaca a importância do comprometimento do professor com a consistência entre suas palavras e ações, reconhecendo que a percepção dos alunos sobre o educador desempenha um papel crucial em seu desempenho, o que implica em estar preparado para responder às perguntas dos alunos com honestidade. O comprometimento do professor é percebido e avaliado, conforme afirma:

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamente aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. (FREIRE, 2022, p. 95).

O caminho de todas essas práticas é a da educação como uma forma de intervenção no mundo, envolvendo tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Ele rejeita a noção de neutralidade na educação e argumenta que a prática docente exige que o professor tome posição, seja comprometido e consistente mediante o seu sonho de intervenção no mundo. Contudo, o professor também tem a responsabilidade de “[...] ensinar certo e bem os conteúdos” (FREIRE, 2022, p. 101), reconciliando assim a dimensão crítica da educação.

É essencial compreender que, no contexto das posições adotadas no mundo, surgirá uma tensão intrínseca entre autoridade e liberdade, tanto no âmbito educacional quanto na vida em geral. Paulo Freire (2022) propugna que a liberdade deve ser exercida com responsabilidade e ética, dentro de limites definidos para

evitar excessos. Quanto à autoridade, enfatiza que deve ser exercida de maneira respeitosa. Além disso, destaca a importância de conceder às pessoas, especialmente aos jovens, a oportunidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, mesmo que isso envolva riscos e erros.

Além disso, a possibilidade de intervir no mundo com a educação demanda que as decisões sejam tomadas de forma consciente, já ela não pode ser neutra, pois está inerentemente ligada à ética e à política. Neste trecho, Freire (2022) retoma a importância da coerência entre as ideias e a prática dos educadores, ressaltando a necessidade de respeito aos educandos e educadores, e argumentando que a educabilidade humana está enraizada na natureza inacabada do ser humano, tornando-o um ser ético capaz de tomar decisões.

Ainda explorando a prática educativa, destaca-se como fundamental o saber ouvir. A escuta ativa vai além da capacidade auditiva, sendo essencial para a construção de relações democráticas, pois ouvir implica na disposição para abrir-se à fala do outro, respeitando as diferenças e reconhecendo a curiosidade como produção de conhecimento. Contudo, Paulo Freire alerta para desafios que permeiam essa prática, destacando que a liberdade de expressão e a disposição para correr riscos estão sendo submetidas a uma padronização que avalia por fórmulas predefinidas: “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados.” (FREIRE, 2022, p. 111). E acrescenta: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (FREIRE, 2022, p. 113).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire, traz uma contribuição muito valiosa em relação a sua percepção da avaliação:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*. (FREIRE, 2022, p. 113-114).

Freire (2022) enfatiza que respeitar a leitura do mundo do educando, mesmo que diferente do educador, é essencial para instigar a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, destaca a importância de incentivar o aluno a se tornar um sujeito capaz de produzir sua própria compreensão do mundo, não como um receptor passivo do conhecimento e, é por isso, que repete que “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” (FREIRE, 2022, p. 116).

Inserida no contexto do mundo, a educação assume uma natureza intrinsecamente ideológica e, nesse sentido, Freire (2022) evidencia como uma ideologia pode obscurecer a verdade e distorcer a realidade. Ele alerta ainda sobre a persuasão de discursos que perpetuam preconceitos e estereótipos e enfatiza a necessidade de resistir ao poder da ideologia por meio de uma atitude aberta às diferenças e uma desconfiança metódica em relação às certezas.

Apenas através da abertura para o diálogo é possível verdadeiramente compreender as realidades circundantes. Segundo Freire (2022), na qualidade de professor, não se deve procurar conquistar os alunos nem esperar ser conquistado por eles. Em vez disso, a ênfase recai no respeito às diferenças individuais e na disposição para estar aberto à realidade única de cada estudante. Adicionalmente, Freire (2022) sublinha a importância de abordar criticamente a influência da mídia, especialmente da televisão, reconhecendo seu potencial ideológico e a necessidade de uma postura crítica diante dela.

Por último, educar significa, essencialmente, querer bem os educandos no âmbito da prática educativa, sem desconsiderar a seriedade que a docência demanda: “Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele.” (FREIRE, 2022, p. 138). Freire (2022) também afirma que a alegria de viver é parte intrínseca do processo de busca e aprendizagem, destacando a importância de os educadores estarem atentos aos sonhos e esperanças dos alunos, incentivando-os sem negar-lhes o direito de sonhar.

3.2 ALGUNS INDICATIVOS DAS INTERFACES DA AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES OBRAS DE PAULO FREIRE

Ao longo de sua trajetória de obras escritas, que abrange desde a década de 1960 até sua última obra publicada em vida, Paulo Freire advogou por uma perspectiva transformadora na educação. Sua pedagogia fundamentou-se na interação entre educação, sociedade e as gentes envolvidas no processo educativo.

Ele via a educação como uma natureza intrinsecamente política, argumentando que o processo educativo não deveria ser neutro. Dessa forma, Freire destacou a importância de considerar as complexas relações sociais, promovendo a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento e na busca por uma sociedade democrática.

Ao examinar a avaliação da aprendizagem nas três obras abordadas neste capítulo, a saber: "Pedagogia do Oprimido", "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" e "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", destaca-se o impacto de Freire por uma abordagem transformadora que transcende as práticas convencionais do sistema educacional. Esses livros convergem na exploração da educação como um meio de libertação e transformação social, enfatizando a conscientização crítica, a participação ativa dos educandos, o diálogo, a busca pela autonomia no ensino, a superação da opressão e da educação bancária. Esses temas vinculam-se nessas obras, evidenciando a perspectiva de Paulo Freire em relação a uma educação humanizadora e emancipatória.

Em cada obra, Freire destaca a importância de uma educação que promova a conscientização crítica, incentivando os educandos e as pessoas envolvidas nos processos educativos a refletirem sobre sua realidade e a buscarem transformações a partir disso. No livro "Pedagogia do Oprimido", o autor argumenta quanto a importância de as pessoas atingirem essa conscientização em sociedade. Segundo Freire, por meio da reflexão crítica, as pessoas podem se envolver em seu contexto histórico, transformando-se em agentes na busca pela libertação e superação das opressões. Ele destaca que é por meio desse processo de conscientização que as pessoas têm a capacidade de questionar o estado atual (status quo) das coisas.

Este conceito é ampliado em "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" através das relações estabelecidas entre os educandos-educadores. Nessa obra, é destacada a importância de os educadores estarem conscientes tanto da realidade do processo educativo, quanto da vida dos educandos, ou seja, compreender os contextos e significados que permeiam as gentes para estabelecer uma conexão autêntica. Da mesma forma, os educandos, ao desenvolverem uma consciência

crítica em relação a seu próprio processo de aprendizagem, se deparam, muitas vezes, com o desafio de expressar essa consciência. Em ambientes educacionais tradicionais, essa expressão por vezes se manifesta como rebeldia, que, no fundo, representa uma ação de resistência contra o sistema, uma reação de oposição fundamentada em uma compreensão mais profunda das estruturas que os silenciam.

Já em "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", destinado aos professores, Paulo Freire consegue clarear a "boniteza" do ato de ensinar, mostrando que não se trata de algo conteudista, mas sim, problematizador que aborda uma consciência crítica no educando, e não mais mecânica. Freire aborda a conscientização sob a perspectiva da necessidade de os educadores terem consciência do inacabamento do ser humano. Ele destaca que ensinar exige a percepção de que tanto o educador quanto o educando estão em constante processo de construção e aprendizado. Além disso, enfatiza que o ensino exige a tomada consciente de decisões, ressaltando a importância de escolhas pedagógicas reflexivas, que vão de encontro com a filosofia do "pensar certo".

A ênfase no diálogo também é uma constante nessas três obras pesquisadas. Freire propõe a interação ativa entre os educadores e educandos, promovendo um processo educacional colaborativo e participativo. Essa abordagem visa romper com a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, incentivando a troca de experiências e conhecimentos. Em "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire coloca o diálogo como um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Ao destacar a necessidade de estabelecer uma relação horizontal entre educadores e educandos, Freire demonstra como essa abordagem pode valorizar e incorporar as experiências de ambos os lados. Paulo Freire exemplifica, ainda, como é importante o papel do diálogo nos círculos de cultura que critica e promove a comunicação no seu próprio mundo e no do outro, já que nesses círculos de cultura o foco está na aprendizagem através da "reciprocidade de consciências".

Não diferente disso, no livro "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor", os autores argumentam que o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual, afirmam ainda que, o diálogo não deve ser usado como uma técnica para obter resultados ou uma tática para estabelecer uma relação amigável entre educadores-educandos, pois, utilizar o diálogo dessa maneira o transformaria em um instrumento de manipulação, em vez de iluminação.

Defendem a perspectiva de que o diálogo deve integrar-se à própria natureza histórica dos seres humanos, tornando-se uma postura necessária à medida que os indivíduos se desenvolvem como seres comunicativos críticos.

No livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Paulo Freire deixa claro também que, simultaneamente, o processo de ensino não está unicamente nas mãos do professor, da mesma forma que a aprendizagem não é exclusividade do aluno. Ambas as atividades se elucidam mutuamente, sendo os participantes sujeitos em constante interação, não se tratando de objetos uns dos outros. Ele destaca a imperatividade dos educadores praticarem a escuta ativa, estando disponíveis para o diálogo, e, crucialmente, enfatiza a corporeificação das palavras pelo exemplo. Nesse contexto, o autor destaca que os professores não devem apenas falar sobre valores e práticas, mas incorporá-los em suas ações cotidianas, fornecidos como modelos vivos para os alunos.

A superação da opressão e o termo educação bancária também é um indicativo de interfaces entre as três obras, a superação da opressão para Paulo Freire envolve também a conscientização crítica, na qual os oprimidos desenvolvem uma compreensão mais profunda de sua realidade, e com isso, são capazes de reconhecer e criticar a natureza autoritária e depositária da educação bancária.

No contexto de "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire critica essa educação caracterizada pela transmissão passiva de conhecimento. Ele argumenta que essa abordagem perpetua a opressão, transformando os educandos em receptores passivos. Este livro é pensado a partir da libertação dos oprimidos, na qual centraliza e amplifica as questões discutidas neste trabalho, tendo como foco a práxis social orientada para a socialização e a criação de uma experiência de mundo revolucionária através de uma educação emancipatória com suas ideias e práticas, voltadas para a libertação dos oprimidos.

Esses indicativos também estão presentes em "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor", quando a intenção de mudança social entre os professores revela o desejo por uma educação que supere a abordagem tradicional, autoritária e de "ensino transferência", rompendo com a concepção do educador como um "banco de conhecimento" e os educandos "depósitos desses conhecimentos". Não diferente das demais obras, "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", reafirma a ideia de que formar um educando é muito mais do que treinar

ou depositar conhecimentos para formação, é necessário coerência e ética na prática educativa.

A busca pela autonomia é um tema recorrente nos três livros. Freire advoga pela formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de pensar por si mesmos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Em "Pedagogia do Oprimido", o autor destaca a necessidade de os oprimidos se tornarem sujeitos autônomos, que alcancem a sua liberdade e se tornem capazes de transformar sua realidade. Observa-se que sua abordagem em relação à aprendizagem coloca o sujeito como o principal caminho para a construção do conhecimento, excluindo assim qualquer espaço para métodos tradicionais/convencionais e autoritários no ensino de forma coercitiva e opressora. Paulo Freire mostra o respeito à prática da liberdade por meio de uma nova abordagem educacional que envolve a reflexão e a crítica, expandindo horizontes para a reflexão humana.

No livro "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" também é explorada a dificuldade da autonomia enfrentada pelos educadores diante das práticas tradicionais. É levantada a questão de que o currículo oficial exige a necessidade de seguir abordagens autoritárias, com aulas expositivas cansativas, uma sobrecarga de textos e avaliações, criando um ambiente no qual os alunos se acostumaram a se submeter à autoridade. Essa compreensão é transmitida de geração em geração, levando os estudantes a desconfiar da possibilidade de um professor libertador que não imponha conhecimento de forma coercitiva. O pensamento de autonomia do estudante também é gradualmente minado nesse processo.

A autonomia na obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" é concebida com base na necessidade do indivíduo em ser crítico e reflexivo em relação ao seu papel como cidadão, como sujeito histórico e como pessoa. Isso envolve uma ação crítica e reflexiva, representando a capacidade do sujeito de tomar decisões, assumir a responsabilidade por suas ações e se posicionar de maneira crítica, reflexiva e ativa. Representa a capacidade e liberdade de construir e reconstruir o que é ensinado.

A ideia central comum nas três obras destaca que a educação constitui uma parte integrante do processo de transformação social. Seu papel fundamental é capacitar as gentes a superarem a opressão, desempenhando um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Embora essas ideias de

Paulo Freire sejam cativantes, criando uma reflexão sobre a educação libertadora e dialógica que expande o pensamento crítico e faz-se acreditar na igualdade das capacidades de adquirir, transformar e criar novos conhecimentos, é evidente que a realidade geral é diferente. Para que essas ideias se tornem uma realidade prática, é essencial que haja colaboração, união e organização das classes populares em um diálogo contínuo, transformando a realidade opressiva imposta sobre os oprimidos.

Na perspectiva Freireana, a avaliação da aprendizagem deve fomentar a conscientização crítica através de um diálogo aberto, contínuo e democrático, sem autoritarismos na relação educador e educando. Esse processo avaliativo é dinâmico e coletivo, resultando do compartilhamento entre os envolvidos e o aprendizado se dá pela constante interação entre os indivíduos (educadores e educandos), mediada pelos diversos conhecimentos de cada um. Na pedagogia de Freire, a avaliação transcende os momentos pontuais de provas e testes, integrando-se ao contexto da sala de aula e as experiências vividas, valorizando a autonomia. A ausência de uma punição no processo avaliativo, direciona a um caminho de reflexão e desenvolvimento em direção a transformação para uma educação emancipatória.

O pensamento de Paulo Freire, expresso em suas obras, sugere que a avaliação da aprendizagem afirma as gentes envolvidas (tanto educadores quanto educandos) como seres inacabados, em processo de formação, ao reconhecerem sua constante evolução tornam-se mais tolerantes e respeitosos. O tempo de aprendizado torna-se mais flexível e não padronizado, passando a levar em conta a diversidade e individualidade de cada pessoa envolvida no processo.

A contribuição de Paulo Freire para o campo da avaliação é notável, pois ele defende fervorosamente a formação completa do “indivíduo cognoscente”, aquele que busca conhecimento. Ele valoriza a educação formal e acadêmica, mas também a educação para a vida, que transcende as paredes da escola e abrange todas as dimensões do ser humano. Deduz-se assim, que o objetivo principal de Freire é cultivar indivíduos que sejam críticos, com a intenção de promover a conscientização política, cultural e social, e que estejam engajados em esforços coletivos para transformar a realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a trajetória da avaliação da aprendizagem ao longo do contexto social e histórico, é crucial destacar que, mesmo com sua expansão para esferas tradicionais, novas perspectivas estão emergindo com o intuito de promover uma prática formativa e emancipatória. Isso envolve a escuta das vozes - que muitas vezes foram silenciadas -, através de um processo dialógico e democrático entre os atores envolvidos. Nesse sentido, coube neste estudo, explorar as contribuições de Paulo Freire, que se tornou um caminho rumo a uma compreensão mais profunda do potencial transformador da avaliação.

De acordo com a perspectiva de Paulo Freire, a prática de avaliação desempenha um papel fundamental na pedagogia, atuando de forma diagnóstica, democrática e emancipatória. Suas ideias sobre avaliação, muitas vezes estão implícitas em suas obras, destacando a importância de incluir os sujeitos nos processos, desde o planejamento até a prática em si.

Segundo o autor de destaque neste trabalho, a avaliação da aprendizagem não pode ser um elemento isolado na dinâmica da sala de aula. Em vez disso, deve ser integrada aos processos de organização pedagógica como um componente didático que promove o ensino e a aprendizagem dos sujeitos dentro do contexto social e político do currículo. Dentro dessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem, na concepção de Freire, não se limita apenas a monitorar os resultados da aprendizagem, mas, essencialmente, se concentra na avaliação dos métodos, abordagens e manifestações da prática educativa. Nesse contexto, a escuta, o silêncio, a criticidade e as vozes desempenham um papel crucial no diálogo entre educadores e educandos.

É importante considerar que durante este estudo podem ter sido ignorados alguns objetos. A vastidão e profundidade do campo da avaliação da aprendizagem, juntamente com a riqueza das ideias de Freire, tornam impossível abranger todos os aspectos. Por outro lado, é de entendimento das autoras que o conhecimento é um processo contínuo, e, embora tenha sido explorado profundamente, essa pesquisa é uma jornada em constante evolução, e nesse processo: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1989, p. 39).

Este trabalho não foi apenas um mergulho nos livros, mas sim no próprio desenvolvimento individual de cada autora envolvida; aconteceu em um espaço-tempo em constante movimento. E agora, ao entregar este trabalho, não é possível ver isso com um fim, mas como um começo do desejo pela transformação das práticas avaliativas da aprendizagem. É importante destacar novamente que a ciência não é neutra, e, portanto, ela também carrega um pouco de cada um(a), e principalmente do compromisso com a educação.

É desejo das autoras concluir este projeto de maneira única. Inspiradas pelas ideias e princípios de Paulo Freire, e também de uma prática expressa em várias de suas obras²², foi planejado redigir uma carta endereçada a ele. Esta carta é uma expressão simbólica de admiração e gratidão por parte das autoras para um grande nome da pedagogia:

“Querido, Paulo Freire,

À medida que encerramos nosso projeto, desejamos expressar nosso profundo agradecimento por suas inestimáveis influências na área educacional e, em particular, pela motivação que suas obras nos proporcionaram ao longo desta pesquisa. Em nossa jornada acadêmica conjunta, mergulhamos profundamente nas práticas avaliativas tradicionais na educação. Tais práticas, frequentemente, se mostraram limitadas e desafiadoras.

No entanto, graças às suas ideias, encontramos orientação e inspiração para ir além dos paradigmas convencionais. Suas palavras, em especial a importância da educação como um instrumento de emancipação e transformação social, ressoam profundamente conosco. Ao longo dessa pesquisa, pudemos perceber como seus princípios influenciam positivamente a redefinição das práticas avaliativas. As descobertas deste estudo fortaleceram nossa convicção de que a avaliação da aprendizagem pode ser muito mais do que uma medida de conhecimento.

Esperamos que este trabalho, modestamente, contribua para essa visão compartilhada com as gentes. Sabemos que o “[...] educador e a educadora críticos

²² Alguns exemplos de obras escritas em formato de carta são: “Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis”, “Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar” e “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”.

não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar.” (FREIRE, 2022, p. 110).

Enquanto encerramos a graduação em Pedagogia, mantemos a esperança de que as reflexões e recomendações até aqui apresentadas representam um passo na direção de uma educação emancipatória que você defendeu. Sua obra continua a iluminar o caminho para um futuro educacional mais inclusivo e emancipatório. E, tenha certeza de que estamos dispostas a experimentar e abraçar essa visão de educação.

Com amorosidade, Michele e Tamara.”

REFERÊNCIAS

- AMARAL, F. D.; TAVARES, R. V.; CARVALHO, L. B. DE O. B. DE; ALVES FILHO, E. Da avaliação educacional à educação popular: uma análise a partir da perspectiva de Paulo Freire / From the educational evaluation to popular education. **Revista Eletrônica de Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 153–171, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/4100>. Acesso em: 7 abril 2023.
- As 40 horas de Angicos**. [S.L.]: Tv Alese, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HWAQDUXqbfI&t=191s>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BARRETO, Vera. Os novos livros. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 48.
- BENVENUTTI, D. B.; PANSERA DE ARAUJO, M. C.; FELDKERCHER, N. Práticas e vivências de avaliação das aprendizagens dos alunos: refletindo com professoras pedagogas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 153-167, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8037>. Acesso em: 7 abril 2023.
- BICCAS, Maurilane. (coord.). **Ano 100 com Paulo Freire**. In: Seminário Internacional Ano 100 com Paulo Freire: tempos, espaços, memórias, discursos e práticas, 2021, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2021.
- BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 31 out. 2023.
- CAFÉ história: **Quem foi Paulo Freire**. [Locução de]: Nilton Mullet Pereira. Rio Grande do Sul: Professor adjunto da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), 20 dez. 2019. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/22zDN69DtnxguDL14GR6t8?si=3263637d20c84f9>. Acesso em: 21 out. 2023.
- CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 02, n. 01, p. 51–64, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304>. Acesso em: 7 abril 2023.
- DAVID, P. B.; FREIRE, R. S.; VENTURA, P. P. B. O Perfil Dialógico como critério de avaliação na formação online de professores-tutores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1045–1072, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1045>. Acesso em: 7 abril 2023.

DONAT, C.; VALERIO, C. L. L. Avaliação emancipadora: um caminho norteador para o Letramento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 395–399, 2019. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/7146>. Acesso em: 7 abril 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERNANDES, Claudia de O. Avaliação: diálogo com professores. In: SILVA, Jansen; HOFFMAN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 9. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012, p. 95-104.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b, p. 11-30.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 115.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996, p. 27-64.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Caminhos de Paulo Freire**. Revista Ensaio, [Paraíba], n. 14, p. 1-27 [19--]. Entrevista concedida a Vicente Madeira, Rui Gomes Dantas, J. Chasin.

FREIRE, Paulo. Carta a Clodomir Morales: Lembrando os ensinamentos da prisão, 1991. In: GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996, p. 41.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Manifesto à maneira de quem, saindo, fica. In: GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996, p. 103.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996.

HENFIL. Que país é este? In: GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996, p. 43.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIN, S. G.; PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C. Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 375-387, 2021. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2366>. Acesso em: 7 abril 2023.

LAMBACH, M.; MARQUES, C. A.; SILVA, A. F. G. DA. Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1128–1150, 2018. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1105/0>. Acesso em: 7 abril 2023.

LOPES, J. M. R.; MACIEL, A. DE O. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3945>. Acesso em: 7 abril 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NONATO, E. M. N.; ALMEIDA, E. S. P. de. Breves considerações acerca da historicidade da avaliação pedagógica (Brief considerations about the historicity of

the pedagogical assessment). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 291–305, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2502>. Acesso em: 7 abril 2023.

O educador da liberdade. [S.L.]: Tv Bixiga; Vereda Centro de Estudos em Educação., 1988. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1932>. Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, p. 11-14.

OZAI, A. Vale nota, professor? **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 4, n. 38, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54223>. Acesso em: 7 abril 2023.

PINTO, Alvaro Vieira. Consciência e realidade nacional. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b, p. 125.

RABELO, M. L.; ARAUJO, C. M. M. A. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>. Acesso em: 7 abril 2023.

REMOLINA CAVIEDES, J. F. Las Evaluaciones Estandarizadas desde una visión freireana. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 369–382, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/514>. Acesso em: 7 abril 2023.

ROCHA, G. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA. In: FRADE, Isabel C. A. da S., VAL, Maria da Graça. C, BREGUNCI, Maria das Graças de C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 31 de maio, 2023.

ROCHA, G. AVALIAÇÃO EXTERNA. In: FRADE, Isabel C. A. da S., VAL, Maria da Graça. C, BREGUNCI, Maria das Graças de C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/referencia/klein-r-fontanive-n-avalia-o-em-larga-escala-uma-proposta-inovadora-em-aberto-bras-lia-v-15-n-66-p-29-34-jun-1995->. Acesso em: 31 de maio, 2023.

SARMENTO, C. T. M.; MENDONÇA, S. Qualidades avaliativas e a reinvenção do ENADE: o que Paulo Freire pode nos ensinar sobre isso? **Revista Meta: Avaliação**,

Rio de Janeiro, v. 14, n. 45, p. 728-748, 2022. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3792>. Acesso em: 7 abril 2023.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 65-66.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e Reformulação de Currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61.

SAUL, Ana Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c, p. 7-9.

SAUL, Ana. Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299–1311, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109885>. Acesso em: 7 abril 2023.

SIQUEIRA ESQUINSANI, R.; DAMETTO, J. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 205-217, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365>. Acesso em: 7 abril 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, M. N. D. A.; COCO, V. Questões éticas e pesquisa em educação: diálogos com Paulo Freire. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23187>. Acesso em: 7 abril 2023.