



## O MÉTODO DE PAULO FREIRE E SUA ATUALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Alessandra Fonseca Farias<sup>1</sup>

### Resumo

O trabalho em tela discorre sobre a atualidade do método de Paulo Freire no contexto da educação brasileira. Para tanto, recupera o conceito formulado pelo autor de educação bancária e de educação problematizadora, para em seguida abordar o método Paulo Freire. Consideramos que a especificidade dessa metodologia de alfabetização se assenta em dois aspectos: 1. Considera que a educação é um ato político e dessa forma procura superar a educação como simples ato de transferência de conteúdos; 2. Trata os adultos diferentemente das crianças e adolescentes no processo de alfabetização, reforçando a ideia da não infantilização da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Neste sentido, a proposta de alfabetização de adultos de Freire também representa um ato de conhecimento e mais, representa a superação da contradição opressores-oprimidos, rompendo com a ordem social estabelecida que nada mais era (ou é) que um instrumento de opressão, massificação do povo.

**Palavras chave:** Método de Paulo Freire, Educação Libertadora, Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

---

<sup>1</sup> Aluna do programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP – Campus de Presidente Prudente. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. E-mail: [alessandra.farias90@gmail.com](mailto:alessandra.farias90@gmail.com)



## Resumen

El trabajo trata de la pertinencia del método de Paulo Freire en el contexto de la educación brasileña. Por lo tanto, se recupera el concepto formulado por el autor de la educación bancaria y la educación problematizadora, y enseguida aborda el método de Paulo Freire. Consideramos que la especificidad de esta metodología de alfabetización se basa en dos aspectos: 1. Considera que la educación es un acto político y de esa manera busca superar la educación como un simple acto de descarga de contenidos; 2. Diferencia los adultos de los niños y adolescentes en el proceso de alfabetización, lo que refuerza la idea de la no infantilización de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En este sentido, la propuesta de alfabetización de adultos de Freire también representa un acto de conocimiento y más, es la superación de la contradicción opresores-oprimidos, lo que rompe con el orden social establecido que nada más era (o es) que un instrumento de opresión, masificación de la gente.

**Palabras clave:** Método de Paulo Freire, Educación Libertadora, Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

## Introdução

Este trabalho discorre sobre a atualidade do método de Paulo Freire no contexto da educação brasileira recuperando o conceito deste autor sobre educação bancária e educação problematizadora e, em seguida, aborda o método de Paulo Freire.

Recorrendo à pesquisa bibliográfica, privilegamos a leitura e análise das obras de Freire (1980; 1982; 1987). Consideramos que a especificidade dessa metodologia de alfabetização se assenta em dois aspectos: 1. Considera que a educação é um ato político e dessa forma procura superar a educação como simples ato de transferência de conteúdos; 2. Trata os adultos



diferentemente das crianças e adolescentes no processo de alfabetização, reforçando a ideia da não infantilização da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

Comumente associado pelo senso comum à alfabetização de adultos e identificado somente como o criador de uma nova técnica de alfabetização, Freire rejeita esse marca. O próprio autor afirma não querer ser visto e reconhecido apenas por este traço de sua obra, pois, antes de chegar ao método, desenvolveu uma concepção antropológica que embasa suas propostas e, portanto, vai além da técnica. Em entrevista concedida a um pesquisador brasileiro em 1972, Paulo Freire contesta esse reconhecimento parcial de seus trabalhos:

Há uma imprecisão que é preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (FREIRE, 1972 apud BEISEGEL, 1989, p. 19).

Paulo Freire deu visibilidade ao oprimido, algo que a cultura dominante ocultava e, ao fazer isso, tira o oprimido da margem e o coloca no centro da história. Ele deixou claro que o ponto inicial de uma prática educativa tem a ver com a experiência direta, imediata e cultural do educando, tem que ver com seus níveis de leitura do mundo.

Para Freire, o problema fundamental como ponto de partida do processo de alfabetização era apresentar codificações que dissessem respeito ao contexto concreto da experiência social do educando, ninguém começa lendo a palavra, porque antes de ler a palavra lemos o mundo, e lemos o mundo na maneira em que o entendemos e o interpretamos.

A concepção antropológica de Paulo Freire se resume em que, primeiramente somos seres dotados de curiosidade, e nessa busca curiosa lemos o mundo. Logo, nos percebemos enquanto seres inacabados, incompletos, inconclusos que, portanto, precisamos do outro e estamos conectados a um mundo que está em transformação. Assim, a antropologia de Paulo Freire está baseada no fato de que o ser humano está em constante evolução, em constante transformação.

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e



talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca (FREIRE, 1987, p.07).

Seu método está totalmente ligado à sua antropologia, pois trabalha com: 1) A leitura do mundo, que é o princípio fundamental da teoria do conhecimento de Paulo Freire, se somos seres curiosos vamos em busca de conhecer e explicar o mundo; 2) A tematização, que é o trabalho com as palavras e temas geradores que partem do que os educandos conhecem e vivem e vão em busca de seus significados, conceitos e 3) A problematização, que é o momento culminante do método freiriano, onde o educando deixa de lado sua consciência ingênua dando lugar a uma consciência crítica, enxergando sua realidade e sua posição no mundo enquanto ser histórico de luta.

### **Educação Bancária versus Educação Problematizadora**

A concepção de educação bancária formulada por Freire (1987) representa todo e qualquer tipo de educação tradicional, onde o professor, considerado como ser dotado de conhecimento, irá transmiti-lo aos alunos. Mais que isso, o professor deposita nos alunos os conteúdos, com o intuito de sacá-los no dia da avaliação, uma educação desprovida de sentido, inclusive nos diz, Paulo Freire que a educação bancária sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo, na qual os homens estão simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro (FREIRE, 1987, p. 67).

A prática da educação bancária é totalmente contrária à conscientização, pois serve para domesticar e alienar, o que cedo ou tarde pode promover um “confronto com a realidade (...) e despertar os educandos, até então passivos, contra sua ‘domesticação’” (FREIRE, 1987, p.35).



Como forma de superar práticas de cunho bancário, Freire propõe a “educação problematizadora”, comprometida com a libertação, que tem como intuito fazer com que o educando seja um ser crítico, que perceba a realidade a sua volta e se perceba enquanto ser histórico capaz de transformá-la.

Enquanto, na concepção 'bancária' (...) o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

Enquanto a educação bancária assistencializa, a educação problematizadora critica. Enquanto a primeira dá ênfase na permanência, a segunda reforça a mudança. A primeira serve à domesticação, inibe a criatividade e nega aos homens sua vocação ontológica e história de humanizar-se; a segunda, servindo à libertação, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”, respondendo à sua vocação de *ser mais* (FREIRE, 1987, p.41).

Através da educação problematizadora, os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com que e em que se acham. Ela diz respeito à condição dos homens e mulheres como seres históricos e à sua historicidade. Diferente da percepção fatalista do mundo a qual enfatiza a concepção bancária, a concepção problematizadora propõe aos homens sua situação enquanto problema que deve ser superado através da libertação de si mesmo e do opressor (FREIRE, 1987).

[...] o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1982, p. 48).

Para Freire (1982) se a “educação para a domesticação” constitui-se num ato de transferência de conhecimentos, de outro lado a “educação para a libertação” representa o próprio ato de conhecer. Neste sentido, a proposta de alfabetização de adultos de Freire também representa um ato de conhecimento e mais, representa a superação da contradição opressores-



oprimidos, rompendo com a ordem social estabelecida que nada mais era (ou é) que um instrumento de opressão, massificação do povo.

A então resposta a prática da educação bancária, a modalidade da educação problematizadora, praticada pelo “educador humanista revolucionário”, é identificada com a participação dos educandos em seu processo de libertação de ambos, mediada pelo diálogo (BEISEGEL, 1989). O educador já não seria somente aquele que tem o papel de educar, “mas aquele que enquanto educa é educado através do diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1972, p. 81 apud BEISEGEL, 1989, p. 272).

Desse modo, educador e educando se transformam em “sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual os argumentos da autoridade já não prevalecem”. Agora, “já ninguém educa ninguém, assim como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Os educandos passam da condição de “dóceis receptores de depósito” e se transformam em investigadores críticos em diálogo com o educador que, por sua vez, também será um “investigador crítico” (FREIRE, 1972, p. 90/91 apud BEISEGEL, 1989, p. 272).

Na prática, a educação problematizadora significa que assuntos antes trabalhados como objetividade e sem percepções e reflexões profundas se destacam e assumem um caráter desafiador, de problema a ser superado (FREIRE, 1972). Em outras palavras, a realidade surge em sala de aula não como algo estático, mas como realidade em processo de transformação. Buscam-se as verdadeiras razões de “como estão sendo os homens no mundo e se defende a todo custo o diálogo como relação indispensável para o ato cognoscente desvelador da realidade” (FREIRE, 1972, p. 95 apud BEISEGEL, 1989, p. 273).

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados quanto mais se vejam obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Não obstante, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, em um plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica e, por isso, cada vez mais desalienante. (...) novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo mais e mais como compromisso. É assim que se dá o reconhecimento que compromete (FREIRE, 1972, p. 92 apud BEISEGEL, 1989, p. 273).



É essa perspectiva problematizadora de educação proposta por Paulo Freire que acreditamos ser imprescindível para a prática de educadores que se comprometem com a aprendizagem dos educandos, aprendizagens não só de conceitos e conteúdos, mas de percepção da realidade a sua volta e tomada de consciência para que possam assumir o desafio de transformação que lhe é indispensável na sua busca por humanização.

### **Uma concepção freireana de alfabetização de adultos**

Ancorado numa perspectiva problematizadora de educação, Freire desenvolve um método para alfabetização de adultos, onde passa a considerar esses sujeitos historicamente excluídos do acesso à educação, como sujeitos “molhados” de cultura e, portanto, de saberes.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase que por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1982, p. 13).

Nesse contexto, pesquisadores, organizações não governamentais, militantes e professores da área de educação de adultos têm reivindicado metas mais claras para a EJA, através dos fóruns, seminários, conferências e demais espaços de discussão, propondo, principalmente, que os programas nacionais de alfabetização não tratem o analfabetismo como uma “praga” ou uma “doença” que deve ser erradicada ou exterminada, como nos fala Freire acima.

Para Freire, as repostas à problemática do analfabetismo não devem adquirir um “caráter mecanicista”, conservador, caracterizado pela prática da educação bancária aqui antes descrito. Do contrário, a alfabetização se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras no alfabetizando (FREIRE, 1982). Desse modo:



As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém à uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também são seus textos, nos alfabetizando. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores (FREIRE, 1982, p. 14).

Freire (1982) propõe que os próprios educadores em conjunto com seus educandos elaborem textos. Na atualidade, essa perspectiva tem sido aceita por aqueles educadores que romperam com o modelo bancário, em especial, quando se trata da Educação Infantil e da Educação de Jovens de Adultos.

O autor afirma ainda que “tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizando” (FREIRE, 1982, p. 14). O que provoca por parte do aluno uma atitude de afastamento e de desinteresse pelo que está estudando.

Com relação ao uso das denominadas cartilhas, outro aspecto rejeitado por Freire é a forma de tratamento que é dispensada aos adultos:

[...] tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizando. E quando têm, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil (FREIRE, 1982, p. 14).

Cabe ressaltar que ao elaborar um método de alfabetização que altera o tratamento dos sujeitos que foram excluídos do direito à educação, Freire (1982) inova também com relação ao olhar sobre o professor. Este, de único possuidor do conhecimento, passa a ser, em Paulo Freire, um sujeito de conhecimento que está “face a face com outros sujeitos de conhecimento”, e que “jamais pode ser um memorizador, mas alguém que constantemente refaz sua capacidade de conhecer no exercício que desta mesma capacidade fazem os educandos” (FREIRE, 1982, p. 54).

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas (FREIRE, 1980, p. 41).





A proposta inicial do método de Paulo Freire foi apresentada no artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, com registros do ano de 1963, quando ele morava no Recife-PE. O método correspondia às preocupações explicitadas pelo educador em seus escritos anteriores, e como os demais, apresentava notável simplicidade (BEISEGEL, 1989).

O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como “escola”, “classe”, “professor”, “aluno”, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações “domesticadoras” da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica das condições dessa mesma existência (BEISEGEL, 1989, p. 143/144).

Os trabalhos eram iniciados a partir de discussões em torno do conceito de cultura, um singular esforço de iniciação dos analfabetos em antropologia para, segundo Freire (1978 apud BEISEGEL, 1989), ajudá-los a iniciar a modificação de suas atitudes básicas diante da realidade e a começar a reformulação de seu saber preponderantemente mágico, superando certo fatalismo por culpar a Deus ou o destino, ou ainda sua sina pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana. Para essa superação, para Freire o caminho era levar os analfabetos ao conceito antropológico de cultura.

As “fases do sistema” como denomina Freire em seu artigo são:

1. Levantamento do universo vocabular do grupo; 2. Seleção nesse universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a) o da riqueza fonêmica e b) o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; 3. Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar. 4. Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho e 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.



### **A especificidade dos sujeitos da EPJA no Brasil**

Ainda que Paulo Freire represente para o Brasil e para o mundo uma enorme contribuição para a educação e, em especial para a EPJA, revolucionando e humanizando as relações no contexto educacional, percebemos que a questão do analfabetismo está longe de ser superada em território nacional. Apesar da luta de diversos segmentos da sociedade comprometidos com a educação, podemos perceber que os índices de analfabetismo permanecem altos, no Brasil, de governo a governo.

Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, este índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas, das quais, segundo o IBGE, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com  $\frac{1}{2}$  salário mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres (IBGE, 2010).

Acreditamos ser necessário que o sistema educacional brasileiro crie articulações adequadas para desenvolver a EPJA, pois, dada a autonomia dos entes federados, o diálogo com os sistemas estaduais e municipais de educação e a capacitação dos profissionais para a oferta da modalidade EJA, com qualidade, são fundamentais, considerando sua enorme demanda que se estende por todo o país (BRASIL, 2009).

Em face do histórico contexto de exclusão da EPJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, faz-se importante pensar na formação do professor que vai para a sala de adultos. Pensamos que o tema da formação de professores de EPJA é extremamente importante para o rumo da educação no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida com os licenciandos, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar crianças e adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e acesso à educação.



Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

A exclusão do mundo letrado acarreta a exclusão social, pois a habilidade de leitura e escrita é fundamental em situações simples e cotidianas, como: pegar um ônibus, organizar uma lista de compras, ler embalagens de produtos no supermercado etc. Estas são situações hora e meia relatadas pelos sujeitos educandos da EPJA, os quais sem o domínio do código linguístico e um mínimo de criticidade frente à sociedade letrada, se tornam dependentes de terceiros para a execução de tarefas corriqueiras e essenciais, ou seja, se encontram no papel do oprimido.

Quando falamos em sujeitos da EPJA, estamos falando de homens e mulheres maiores de 15 anos, sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual e política, vítimas da desigualdade social existente neste país (BRASIL, 2009) que é acentuada pela falta de acesso à escola e permanência nela, principalmente se tratando de pessoas que foram excluídas do espaço escolar em seu tempo regular ou que nele nunca adentraram.

Tendo em vista o fato de que muitos dos sujeitos da EPJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica (OLIVEIRA, 1999).

Neste sentido, é preciso reconhecer os sujeitos da EPJA situados no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea conforme aponta Oliveira (2007). O tema “EPJA” não compreende apenas a especificidade etária, como também a cultural. É preciso historicizar o objeto de reflexão para não cometer o equívoco de apontar a todos os adultos e adultas sem escolarização como personagens abstratos.

Portanto, a identidade dos sujeitos educandos da EPJA não pode ser generalizada e resumida a índices de analfabetismo. Esse sujeito tem um rosto, um rosto com traços, traços que revelam sua identidade, identidades que devem ser consideradas prioritárias no processo



educativo, assegurando assim a especificidade dessa modalidade de educação, EPJA, que é formada por jovens, adultos e idosos que merecem uma educação pensada com eles, e não para eles.

### Considerações Finais

Tendo em vista todas as discussões apresentadas neste artigo, concluímos que é no desafio de superar o analfabetismo e práticas bancárias de educação em nosso país que está a atualidade da proposta de Paulo Freire. Ele nos provou com sua teoria e prática que não há saber mais ou saber menos, que o que dicotomiza os seres humanos é a relação de opressão que está posta, que é através de uma educação conscientizadora que formamos pessoas críticas, reflexivas e participativas na sociedade e que só por que lhes são negadas condições básicas de vida, como a educação, que vivem oprimidas e marginalizadas.

Seu método foi elaborado a partir de perspectivas teóricas claramente definidas, e resultou de uma longa investigação de procedimentos que “pudessem colocar o processo educativo a serviço da ‘humanização’ integral do homem, da democratização fundamental da sociedade” (BEISEGEL, 1989, p. 287).

O método traduzia coerentemente para a prática educativa as intenções que enformaram sua elaboração. A prática do diálogo, os debates entre os educandos, o estímulo ao aprofundamento da capacidade de reflexão crítica, o incentivo à busca de participação..., tudo podia realmente ser visto como um início de capacitação dos homens para a participação consciente na própria humanização e na reconstrução da sociedade (BEISEGEL, 1989, p.287).

Paulo Freire nos deixa seu legado, de reinventá-lo em nossa práxis, assumindo-nos educadores e educadoras comprometidos com uma educação a serviço da “humanização”, essa que só se faz possível pelas vias do diálogo, da conscientização, da democratização, palavras-chave da metodologia freiriana que devem ser assumidas na prática de gestores, professores,



profissionais da educação, pela comunidade e por toda a sociedade, sem medo de sermos chamados de utópicos, pois como nos ensina ele:

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos [...] A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE in BRANDÃO, 1982, p. 99).

### Referências Bibliográficas

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. 2ª. Ed. São Paulo, Ática, 1989.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.



FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Apresentado na 22ª reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.