

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Charles Amorim de Mendonça

**PAULO FREIRE, O PENSAMENTO FILOSÓFICO LATINO-AMERICANO E SUA
EXPERIÊNCIA NA ÁFRICA: sobre espiritualidade, interculturalidade e
perspectivas de libertação**

Belo Horizonte
2024

Charles Amorim de Mendonça

**PAULO FREIRE, O PENSAMENTO FILOSÓFICO LATINO-AMERICANO E SUA
EXPERIÊNCIA NA ÁFRICA: sobre espiritualidade, interculturalidade e
perspectivas de libertação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Linha de Pesquisa: Religião, Política e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M539p	Mendonça, Charles Amorim de Paulo Freire, o pensamento filosófico latino-americano e sua experiência na África: sobre espiritualidade, interculturalidade e perspectivas de libertação / Charles Amorim de Mendonça. Belo Horizonte, 2024. 125 f. Orientadora: Giseli do Prado Siqueira Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião 1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Relações culturais - África. 3. Filosofia latino-americana. 4. Teologia da libertação. 5. Espiritualidade. 6. Diversidade Cultural. 7. Educação. 8. Religião e ciência. I. Siqueira, Giseli do Prado. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 19(8=6)"19"
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Charles Amorim de Mendonça

**PAULO FREIRE, O PENSAMENTO FILOSÓFICO LATINO-AMERICANO E SUA
EXPERIÊNCIA NA ÁFRICA: sobre espiritualidade, interculturalidade e
perspectivas de libertação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira – PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Angela Cristina Borges (UNIMONTES)

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC Minas)

Prof. Dr. Antônio Geraldo Cantarela (PUC Minas – suplente)

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de força e inspiração que me guiou em cada etapa deste caminho. Desde os primeiros passos da pesquisa inicial até a construção deste projeto e da tese, vivi este percurso com fé e determinação, encontrando em Deus um apoio constante que me sustentou e encorajou.

À minha orientadora, professora Giseli do Prado Siqueira, expresso a minha profunda gratidão. Seu comprometimento, sua paciência e sua confiança foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisador e como pessoa. Cada orientação, ensinamento e palavra de incentivo contribuíram para que eu trilhasse este caminho com mais segurança e conhecimento. Muito obrigado por todo o cuidado e dedicação.

Aos meus familiares, deixo o meu mais sincero agradecimento pela paciência, compreensão e apoio incondicional. Este trabalho é também fruto do incentivo de vocês. Em especial, dedico a minha gratidão à memória da minha avó, que, mesmo não estando mais entre nós, continua a ser uma fonte de inspiração. Seu amor pelos estudos, cultivado mesmo em meio a tantas dificuldades, foi um exemplo que me guiou e motivou.

Dirijo um agradecimento especial a Arlem Gonçalves Braz, cujo apoio inestimável e companheirismo foram essenciais ao longo desta caminhada. Obrigado por estar ao meu lado em todos os momentos – nos mais desafiadores e nas conquistas. Sua paciência, seu carinho e seu incentivo foram verdadeiros pilares que me ajudaram a perseverar e a seguir adiante, mesmo diante das dificuldades.

Sendo filho de pais analfabetos e o primeiro da minha família a trilhar o caminho acadêmico e alcançar o mestrado, dedico esta conquista à minha história e às raízes que me sustentaram. Cada desafio enfrentado e cada barreira superada são parte da construção de um futuro em que o conhecimento serve como ponte para novas possibilidades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC Minas e à CAPES, por viabilizarem esta pesquisa.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, deixo o meu mais sincero e profundo agradecimento. Esta vitória é, de alguma forma, compartilhada com cada um de vocês.

RESUMO

Esta dissertação examina os elementos do pensamento filosófico latino-americano presentes nas obras de Paulo Freire sobre sua experiência na África, com destaque para as concepções de espiritualidade, interculturalidade e libertação. A pesquisa é orientada pela seguinte problemática: Quais elementos do pensamento filosófico latino-americano podem ser identificados nas obras de Paulo Freire sobre sua experiência na África, especialmente aqueles relacionados a estas concepções? O objetivo geral foi investigar como estes elementos se manifestam e se articulam nas obras de Freire, com ênfase em sua práxis pedagógica. A metodologia, de natureza bibliográfica, baseou-se na análise crítica de textos de Paulo Freire, de autores como Enrique Dussel e de obras que abordam a Filosofia da Libertação e suas conexões com a pedagogia freireana. Os aportes teóricos incluem a ética e a alteridade de Dussel e o diálogo e a práxis de Freire, elementos fundamentais para uma educação transformadora e libertadora. Os resultados apontam que a espiritualidade engajada em Freire, enriquecida por sua vivência africana, transcende o aspecto religioso, sendo compreendida como um compromisso ético e político com a dignidade humana. A interculturalidade, fortalecida neste contexto, emerge como um princípio pedagógico que valoriza a diversidade cultural e desafia as imposições coloniais. O conceito de libertação, influenciado pela Filosofia da Libertação, é aprofundado a partir das experiências africanas, consolidando uma educação orientada para a justiça social e a emancipação dos oprimidos. As contribuições desta pesquisa são significativas para as áreas de Ciências da Religião e Educação. No campo das Ciências da Religião, destaca-se a articulação entre espiritualidade, ética e práxis pedagógica, apontando para o papel transformador da espiritualidade engajada. Na Educação, a dissertação reafirma a atualidade do legado de Freire, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de uma pedagogia que promova a dignidade humana, o respeito às diversidades culturais e a transformação social.

Palavras-chave: Ciências da Religião; Educação; Paulo Freire; filosofia latino-americana; espiritualidade engajada; interculturalidade; libertação.

ABSTRACT

This dissertation examines the elements of Latin American philosophical thought present in Paulo Freire's works on his experience in Africa, with emphasis on the concepts of spirituality, interculturality and liberation. The research is guided by the following problem: What elements of Latin American philosophical thought can be identified in Paulo Freire's works on his experience in Africa, especially those related to these concepts? The general objective was to investigate how these elements manifest themselves and are articulated in Freire's works, with emphasis on his pedagogical praxis. The methodology, of a bibliographic nature, was based on the critical analysis of texts by Paulo Freire, authors such as Enrique Dussel and works that address the Philosophy of Liberation and its connections with Freirean pedagogy. The theoretical contributions include Dussel's ethics and otherness and Freire's dialogue and praxis, fundamental elements for a transformative and liberating education. The results indicate that Freire's engaged spirituality, enriched by his African experience, transcends the religious aspect, being understood as an ethical and political commitment to human dignity. Interculturality, strengthened in this context, emerges as a pedagogical principle that values cultural diversity and challenges colonial impositions. The concept of liberation, influenced by the Philosophy of Liberation, is deepened based on African experiences, consolidating an education oriented towards social justice and the emancipation of the oppressed. The contributions of this research are significant for the areas of Religious Sciences and Education. In the field of Religious Sciences, the articulation between spirituality, ethics and pedagogical praxis stands out, pointing to the transformative role of engaged spirituality. In Education, the dissertation reaffirms the relevance of Freire's legacy, offering theoretical and practical support for the construction of a pedagogy that promotes human dignity, respect for cultural diversity and social transformation.

Keywords: Religious Sciences; Education; Paulo Freire; latin american philosophy; engaged spirituality; interculturality; liberation.

LISTA DE SIGLAS

Celam	Conselho Episcopal Latino-Americano
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
IDAC	Instituto de Ação Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – CATEGORIAS E REFLEXOS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LATINO-AMERICANO NA PRÁTICA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	12
1.1 Traços e marcas do pensamento filosófico latino-americano em Paulo Freire	14
1.2 A prática libertadora nos escritos pedagógicos de Paulo Freire	26
1.3 A educação como ato amoroso, político e libertador	34
CAPÍTULO 2 – PAULO FREIRE E AS LIÇÕES APRENDIDAS NO CONTINENTE AFRICANO	43
2.1 Análise dos escritos africanos: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola	55
2.2 Uma educação africana para os africanos	71
2.3 Lições de interculturalidade e libertação na prática pedagógica libertadora	79
CAPÍTULO 3 – A RECONFIGURAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE ENGAJADA DE PAULO FREIRE MEDIADA PELA EXPERIÊNCIA NA ÁFRICA	84
3.1 Raízes da espiritualidade engajada de Paulo Freire	94
3.2 Espiritualidade e práxis pedagógica de Paulo Freire sob a perspectiva da experiência africana	104
3.3 Liberdade, justiça social e melhores condições de vida: espiritualidade engajada e educação humanizadora	117
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos mais notáveis pensadores da educação e da transformação social, tendo deixado um legado que transcende fronteiras geográficas e temporais. Sua pedagogia, profundamente enraizada em valores éticos, políticos e sociais, busca a emancipação dos oprimidos, por meio da conscientização crítica e da libertação. Freire construiu sua abordagem a partir de experiências vividas em diferentes contextos históricos e culturais, especialmente na América Latina e na África, onde o diálogo intercultural desempenhou papel central na construção de uma pedagogia crítica e libertadora.

A América Latina, enquanto espaço de profundas desigualdades sociais e históricas, foi o berço do pensamento freiriano. Inspirado pelas lutas populares e pela busca por justiça social, Freire desenvolveu sua concepção de educação como um processo de libertação. Neste contexto, as categorias de conscientização, diálogo e práxis tornaram-se centrais na sua proposta pedagógica, conectando-se de forma orgânica aos desafios enfrentados pelas sociedades africanas no período pós-colonial, marcadas pelo desejo de reconstrução de identidades e de superação do colonialismo.

Ao migrar para a África durante seu exílio, Freire se deparou com realidades que não apenas ampliaram sua perspectiva sobre a opressão, mas também reforçaram seu compromisso com uma educação transformadora. Sua experiência no continente africano coincidiu com o período dos movimentos de independência, momento em que os países buscavam se libertar das estruturas coloniais e afirmar suas culturas e seus valores. Freire inseriu-se neste contexto como um educador sensível às especificidades locais, mas com um olhar global para os processos de emancipação humana.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o pensamento filosófico latino-americano, especialmente as contribuições de Enrique Dussel e outros expoentes da Filosofia da Libertação, se articula com as obras de Paulo Freire sobre sua experiência na África. A pesquisa foca nos conceitos de espiritualidade, interculturalidade e libertação, analisando como estas dimensões enriqueceram sua práxis pedagógica e ampliaram os horizontes de sua Pedagogia Libertadora. Trata-se de uma abordagem que busca compreender de que forma a vivência africana

reconfigurou as perspectivas de Freire, contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis educativa engajada e humanizadora.

A problemática central desta dissertação de Mestrado pode ser sintetizada na seguinte questão: Quais elementos do pensamento filosófico latino-americano podem ser identificados nas obras de Paulo Freire sobre sua experiência na África, especialmente aqueles relacionados às concepções de espiritualidade, interculturalidade e libertação? Esta indagação parte do reconhecimento do impacto de sua vivência africana, um período marcado por lutas, conquistas e violências, durante o qual Freire confrontou novos desafios e ampliou seu compromisso com a libertação e a justiça social.

As categorias centrais desta pesquisa – espiritualidade, interculturalidade e libertação – dialogam tanto com o pensamento filosófico latino-americano quanto com as demandas históricas das sociedades africanas. A espiritualidade em Freire é entendida como uma força integradora, que une ética, ação política e compromisso com a dignidade humana. Já a interculturalidade é concebida como um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, promovendo a valorização das experiências locais e a superação das imposições coloniais. Por fim, a libertação emerge como um horizonte utópico que guia as práticas educativas em direção à autonomia e à justiça.

Partindo desta problematização, delineiam-se três hipóteses principais: 1) as obras de Paulo Freire sobre sua experiência na África revelam a influência do pensamento filosófico latino-americano, especialmente em relação à dimensão espiritual; 2) estas obras destacam conexões entre os conceitos de interculturalidade e libertação, evidenciando a relevância destes elementos na sua abordagem pedagógica; e 3) a vivência africana aprofundou sua compreensão destes conceitos, contribuindo para o desenvolvimento de perspectivas únicas que enriqueceram sua prática pedagógica libertadora.

O objetivo geral desta dissertação é examinar e analisar os traços e as marcas do pensamento filosófico latino-americano nas obras de Paulo Freire que abordam sua experiência na África, articulando-os com os conceitos de espiritualidade, interculturalidade e libertação. Para isso, são estabelecidos três objetivos específicos: a) analisar as categorias fundamentais do pensamento filosófico latino-americano e suas influências no pensamento de Freire; b) explorar os conceitos de interculturalidade e libertação nas obras de Freire relacionadas à África; e c) examinar

as origens da espiritualidade engajada de Freire e sua reconfiguração após a vivência africana, analisando como essa experiência impactou sua práxis pedagógica e a promoção da justiça social.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de obras de Paulo Freire, de sua biografia e de autores que abordam o pensamento filosófico latino-americano e a Pedagogia Libertadora. Esta abordagem permite articular as categorias centrais da pesquisa com o contexto histórico e social da África pós-colonial, revelando os desafios e as contribuições da experiência africana para o desenvolvimento de sua pedagogia crítica. A escolha pela metodologia bibliográfica justifica-se pela riqueza das obras de Freire e sua capacidade de dialogar com diversas tradições filosóficas e pedagógicas.

A dissertação está estruturada em três capítulos principais. O primeiro, “Categorias e reflexos do pensamento filosófico latino-americano na prática libertadora de Paulo Freire”, examina os traços do pensamento filosófico latino-americano e sua influência na pedagogia de Freire, destacando as conexões entre libertação, espiritualidade e consciência crítica.

O segundo capítulo, “Paulo Freire e as lições aprendidas no continente africano”, explora como os conceitos de interculturalidade e libertação, presentes nas suas obras africanas, contribuíram para sua abordagem pedagógica.

O terceiro capítulo, “A reconfiguração da espiritualidade engajada de Paulo Freire mediada pela experiência na África”, analisa como a vivência africana reconfigurou a espiritualidade de Freire, refletindo-se na sua práxis educativa e na sua luta por justiça social.

Esta investigação não apenas contribui para a Educação e as Ciências da Religião, mas também oferece uma perspectiva original ao investigar a relação entre espiritualidade, interculturalidade e libertação na pedagogia de Paulo Freire. Ao final, destaca-se como estas dimensões fundamentam uma pedagogia que dialoga com as demandas contemporâneas de emancipação e transformação social, reafirmando a atualidade e relevância do legado de Paulo Freire. Em um mundo cada vez mais marcado por tensões culturais e desigualdades sociais, sua obra permanece como uma fonte inesgotável de inspiração para práticas educativas que promovam a dignidade e a liberdade humana.

Minha escolha por estudar Paulo Freire e seu pensamento decolonial não é apenas acadêmica, mas profundamente pessoal. Como educador que também veio da periferia, vejo em Freire uma inspiração viva. Ele, como eu, entendeu as dores e as esperanças de quem luta pela educação como um ato libertador. Filho de pais semianalfabetos, fui o primeiro de minha família a alcançar a graduação e, agora, o mestrado. Este caminho me colocou em contato com as desigualdades, mas também com a força transformadora do saber.

O pensamento libertário e crítico de Freire dialoga com minha própria trajetória e com minha visão de que a educação pode ser uma ponte entre opressões históricas e novas possibilidades. Foram as aulas sobre decolonialidade e a reflexão dos professores, que, com lucidez, trouxeram em mim a importância de integrar em nossos estudos a riqueza do pensamento libertário latino-americano. Esta perspectiva reforça que, na educação, não estamos apenas ensinando conteúdos, mas questionando estruturas e criando novos horizontes de liberdade e dignidade para aqueles que, como nós, sabem o que é começar com tão pouco e sonhar com tanto.

CAPÍTULO 1 – CATEGORIAS E REFLEXOS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LATINO-AMERICANO NA PRÁTICA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Este capítulo aborda as conexões entre as principais correntes do pensamento filosófico latino-americano e as práticas pedagógicas de Paulo Freire, com ênfase na libertação. Investigando conceitos como libertação, consciência e transformação social, que caracterizam tanto a filosofia latino-americana quanto o legado de Freire, o estudo busca mostrar como ele integrou estas ideias na sua prática pedagógica. A análise centra-se em como estes princípios filosóficos influenciam as estratégias de educação crítica de Freire. Ela defende a educação como prática de liberdade e caminho para a emancipação e o reconhecimento de identidades culturais latino-americanas.

O marco referencial do pensamento filosófico latino-americano tem suas raízes no anti-imperialismo de José Martí (Cuba) e ecoa na crítica ao colonialismo de Manoel Bomfim (Brasil). Ele se estende até a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, na Argentina, passando pela Teologia da Libertação de Leonardo Boff e outros teólogos no Brasil, pela Filosofia Intercultural de Raúl Fornet-Betancourt e pelo pensamento libertador de Paulo Freire, entre outros. Para os propósitos desta pesquisa, optou-se por explorar o diálogo entre Enrique Dussel (1934-2023) e Paulo Freire (1921-1997).

A filosofia latino-americana, enriquecida pelas suas tradições culturais e por enfrentamentos históricos, manifesta-se de maneira distinta nas obras de figuras como Enrique Dussel e Paulo Freire, expoentes da Filosofia da Libertação e da Pedagogia Libertadora. Este movimento filosófico-pedagógico surgiu entre as décadas de 1950 e 1970, período que também viu o nascimento da Teologia da Libertação. Contudo foi especialmente na década de 1960 que esta corrente ganhou destaque, um tempo marcado por intensos movimentos sociais, transformações políticas e uma crescente busca por resistência e mudança em diversos países da América Latina.

Nesse contexto, a Teologia da Libertação, enfatizando a opção preferencial pelos pobres como sua prioridade, desempenhou um papel significativamente influente. Em vários momentos, a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Pedagogia Libertadora caminharam juntas e tiveram pensadores em comum. A partir do solo fértil da América Latina, marcado pelas lutas populares, todas se enraizaram, tomando corpo e identidades próprias.

Um marco significativo para a Filosofia da Libertação foi o Encontro do Celam (Conselho Episcopal Latino-Americano), realizado em 1968 na cidade de Medellín (Colômbia). Durante este encontro, bispos e leigos da Igreja Católica debateram intensamente sobre questões de pobreza, injustiça social e a urgência de ações que promovessem a vida humana, respeitando a dignidade da pessoa. Isso contribuiu para a consolidação das ideias que mais tarde seriam associadas à Filosofia da Libertação, arraigadas no contexto político da América Latina, marcado por ditaduras militares, desigualdades socioeconômicas e violações dos direitos humanos. Os filósofos da libertação procuraram entender estas realidades e ofereceram uma base teórica para a resistência e a luta por justiça social.

Pensadores como Enrique Dussel, Gustavo Gutiérrez, Paulo Freire e Jon Sobrino, entre outros, destacam-se como alguns dos principais expoentes da Filosofia da Libertação e Teologia da Libertação. Estes intelectuais desenvolveram teorias focadas na análise das estruturas sociais, econômicas e políticas, sempre sob a perspectiva dos oprimidos. Eles propuseram abordagens filosóficas e teológicas voltadas para a transformação social, com o objetivo de promover a emancipação e a justiça social. Neste contexto, será aproximado o pensamento de Enrique Dussel e Paulo Freire, explorando, no próximo tópico, suas conexões com o pensamento latino-americano.

Este capítulo tem a intenção de apresentar os principais elementos do pensamento filosófico latino-americano de Paulo Freire e a sua práxis libertadora, buscando colocar o pensamento freiriano em diálogo com filósofos e teólogos da libertação latinos que influenciaram na construção de uma Pedagogia Libertadora.

Este capítulo aborda as conexões entre as principais correntes do pensamento filosófico latino-americano e a prática pedagógica de Paulo Freire, com ênfase na libertação, consciência e transformação social. Investiga como estas ideias, presentes na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e em outros expoentes como José Martí, Manoel Bomfim e Leonardo Boff, influenciaram a Pedagogia Libertadora freiriana. Enraizado no contexto de movimentos sociais e transformações políticas das décadas de 1950 a 1970, o estudo destaca o papel do Encontro do Celam em Medellín (1968) na consolidação da Teologia da Libertação e suas interseções com a Filosofia e a Pedagogia da Libertação. Explorando a relação entre Dussel e Freire, o capítulo reflete como a práxis libertadora de Freire integra os valores de justiça social, emancipação e reconhecimento das identidades culturais latino-americanas, situando

sua pedagogia como um instrumento de resistência e transformação frente às desigualdades sociais e políticas da América Latina.

1.1 Traços e marcas do pensamento filosófico latino-americano em Paulo Freire

O pensamento filosófico latino-americano emergiu como uma resposta crítica às condições históricas, sociais e culturais vivenciadas no continente, marcado por um legado de colonização, desigualdade e resistência. Neste contexto, intelectuais e teóricos buscaram desenvolver uma filosofia que fosse enraizada nas experiências concretas dos povos latino-americanos, distinguindo-se das tradições filosóficas eurocêntricas. Essa busca por uma identidade filosófica própria gerou um movimento de reflexão e ação que se entrelaça com as lutas por emancipação e justiça social, contribuindo para o desenvolvimento de teorias e práticas voltadas para a libertação dos oprimidos. O pensamento filosófico latino-americano faz algumas rupturas com o pensamento ocidental. Conforme esclarece Rosa (2011, p. 135),

no pensamento ocidental, construído desde a racionalidade grega e passando pela modernidade, a busca pelo sentido do “ser” se expressa no compreendido, no definido, no eterno, no divino, enfim, na totalidade. As realidades não abarcadas por tais conceitos são designadas como o não-ser, o bárbaro, o ilógico, o incerto, o mitológico, assim por diante. E essas realidades, conforme a lógica ocidental, deveriam ser dominadas, iluminadas, controladas, conquistadas.

Dussel, um dos expoentes do pensamento filosófico latino-americano, vai criticar esta visão hegemônica que marginaliza e oprime culturas e realidades que não se enquadram nos padrões ocidentais, especialmente no contexto da colonização latino-americana. No entanto, ao romper com esta perspectiva, Dussel adota o pensamento de Emmanuel Lévinas, sobretudo sua ética da alteridade, como um caminho para reinterpretar a realidade latino-americana oprimida. Lévinas oferece a Dussel uma base para uma ética que coloca o “outro” – o indígena, o negro, o colonizado, a mulher – no centro da reflexão, desafiando a lógica de dominação ocidental e promovendo uma Filosofia da Libertação que valoriza as realidades subjugadas pela colonização.

Dessa forma, Dussel desenvolveu uma ética que não visava dominar ou conquistar, mas considerar e libertar os oprimidos, aqueles historicamente marginalizados e silenciados pelas estruturas de poder hegemônicas. Estes são os

fundamentos da ética da libertação latino-americana, que busca reconhecer a dignidade do outro, especialmente dos pobres e excluídos, promovendo uma justiça que emerge das periferias e enfrenta as desigualdades impostas pelo colonialismo e suas consequências. Dussel (1995, p. 18-19) afirma que

a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos [...] O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a “estima de si mesmo”. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: – Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes.

A Filosofia da Libertação parte da identificação de opressão como um fato estrutural de dominação, em que alguns sujeitos se colocam como “senhores” sobre outros. Essa estrutura de poder coloca grupos inteiros sob a condição de dominação e exploração, tais como os pobres, os indígenas massacrados, os negros escravizados, as mulheres e tantos outros que foram historicamente oprimidos. A filosofia de Dussel destaca que estes grupos não podem simplesmente partir da “estimativa de si mesmos” sem antes enfrentarem a realidade brutal de suas condições.

Além disso, o grito de dor e sofrimento daquelas pessoas oprimidas é uma exigência por justiça e reconhecimento de sua humanidade. Eles clamam pela satisfação de suas necessidades mais básicas: o direito de viver, de não ser destruído, de ser tratado com compaixão. Este grito – “Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim!” – é o grito dos infelizes, dos que têm suas vidas continuamente violadas. A Filosofia da Libertação, portanto, tem como ponto de partida o clamor por justiça, dignidade e compaixão que emerge dos oprimidos.

Este apelo ressoa no princípio ético fundamental de Dussel, que defende que a ética só se realiza plenamente quando reconhece e protege a vida do outro, sem recorrer à violência ou à destruição; mais do que isso, quando se escuta a voz do outro. A escuta do outro Dussel denomina como consciência ética. Como ele expressa,

o verdadeiro e radical enunciado do princípio supremo da ética é: “não mates o Outro, ame-o como amor de justiça”. “Não o mates” porque então permanecerás “só”; a solidão do único é panteísmo, idolatria, totalitarismo,

guerra, morte. [...] O profeta, que tem ouvidos atentos à palavra do Outro (o mestre do bem como o Outro oprimido) deixa que se cumpra em seu mundo a irrupção criadora do Outro; deixa-se interpelar, chamar, questionar pelo Outro. Desse modo o profeta chega a ser por sua abertura ao Outro, o homem novo. [...] Chamamos de consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. [...] Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça (Dussel, 1977a, p. 46-47; 1977b, p. 65).

Na percepção dusseliana, a escuta é relacionada à figura do profeta, que se deixa interpelar e transformar pelo outro, tornando-se o “homem novo” por meio desta abertura. Esta dimensão profética, vinculada à consciência ética, oferece uma crítica contundente ao totalitarismo, à idolatria e ao panteísmo, evidenciando que qualquer sistema fechado em si mesmo – que não ouve ou reconhece o outro – inevitavelmente gera destruição e solidão.

No entanto, uma possível crítica à abordagem é que, embora Dussel apresente a escuta do outro como uma prática ética essencial, o desafio prático de incorporar esta escuta nas complexas relações sociais e políticas contemporâneas pode ser subestimado. O processo de “ouvir” o outro em contextos de opressão muitas vezes envolve estruturas de poder tão enraizadas que a simples abertura pode não ser suficiente para romper com estas barreiras. Assim, embora o conceito de consciência ética de Dussel seja poderoso, sua aplicação prática pode exigir mais estratégias concretas para lidar com as relações de poder e a resistência à mudança dentro dos sistemas estabelecidos. Uma alternativa viável é a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Neste contexto, as obras de Enrique Dussel representam um marco crítico no pensamento filosófico latino-americano e influenciaram diversos pensadores, incluindo Paulo Freire. As categorias fundamentais que Dussel delineia oferecem uma abordagem única sobre a ética, estabelecendo conexões profundas entre a filosofia e as realidades concretas do continente americano. Seus posicionamentos exercem uma influência significativa na formulação de um pensamento filosófico autenticamente latino-americano, explorando como essas realidades moldam a formação humana. Segundo o autor,

a filosofia da libertação é um contradiscurso, é uma filosofia crítica que nasce na periferia (e a partir das vítimas, dos excluídos) com pretensão de mundialidade. Tem a consciência expressa de sua perifericidade e exclusão, mas ao mesmo tempo uma pretensão de mundialidade. Enfrenta conscientemente as filosofias europeias, ou norte-americanas (tanto pós-moderna como moderna, procedimental como comunitarista etc.), que

confundem e até identificam a sua europeidade concreta com sua desconhecida função de “filosofia do centro” durante cinco séculos (Dussel, 2012, p. 73).

Dussel interpreta a história como um processo contínuo de libertação, enxergando-a como uma narrativa de luta contra a opressão e um caminho em direção à emancipação e à justiça. Neste contexto, sua ética está profundamente interligada à política, desafiando a separação tradicional entre teoria ética e prática política libertadora. Esta concepção filosófica parte da realidade ameríndia, levantando questionamentos específicos e ressaltando a necessidade de uma filosofia que não seja apenas “sobre” a América Latina, mas essencialmente “da” América Latina. Consequentemente, sua proposta filosófica não é apenas crítica, mas transformadora.

Este filósofo argumenta que a libertação passa por diferentes dimensões, incluindo a revolução patriótica de libertação nacional, a revolução social das classes oprimidas e a revolução cultural. A revolução cultural, segundo Dussel (1997, p. 137), se dá principalmente no campo pedagógico, envolvendo a juventude e a transformação das estruturas culturais: “Uma delas é a revolução patriótica de libertação nacional, a outra seria a revolução social da libertação das classes oprimidas, e a terceira a revolução cultural. Esta última encontra-se no nível pedagógico, da juventude e da cultura”.

Ao abordar as diferentes dimensões da libertação, Dussel não apenas destaca a importância da revolução política, social e cultural, mas também aponta para a necessidade de um processo que envolva transformações pedagógicas e culturais profundas. Esta visão da libertação como um processo multidimensional conecta-se diretamente com seu entendimento sobre o pluralismo cultural e o diálogo intercultural, categorias fundamentais em seu pensamento.

Para Dussel, a libertação cultural só é possível quando se regula e valoriza a diversidade de tradições e realidades da América Latina, promovendo um diálogo ético que respeite estas diferenças e integre as diversas expressões culturais. Assim, o próximo passo na sua filosofia é justamente aprofundar esta valorização da cultura popular, diferenciando-a de visões simplistas e folclorizadas. Da mesma forma,

a cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Oprimidos do sistema estatal, este setor mantém uma alteridade livre nesses momentos culturais, desprezados pelos dominantes apenas como folclore, música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, os feitos emancipatórios, as organizações sociais e políticas etc. Como pode ser

observada, a visão monolítica substancialista de uma cultura latino-americana havia sido deixada para trás e fissuras culturais internas cresceram graças à mesma revolução cultural. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (Dussel, 2016, p. 53;56).¹

O “projeto de libertação cultural” de Dussel é formulado dentro do contexto da Filosofia da Libertação, emergindo de uma base de cultura popular na América Latina. Este projeto critica a noção desenvolvimentista culturalista, que sugeria que uma cultura tradicional poderia evoluir para uma cultura secular e pluralista. No entanto, Dussel argumenta sobre a necessidade de aprofundar e radicalizar a análise da cultura “popular”, muitas vezes idealizada como superior, enquanto na sua essência pode também abrigar tendências de populismo e fundamentalismo. Portanto, ele insiste na necessidade de transcender essas visões simplistas para alcançar uma compreensão mais crítica e inclusiva da cultura. Nesta linha de pensamento, o autor destaca as formas de cultura:

Cultura imperial ou supostamente “universal”, cultura nacional (que não é idêntica à cultura popular), cultura esclarecida da elite neocolonial (que nem sempre é burguesa, mas oligárquica), a cultura de massa (que é alienante e unidimensional tanto no “centro” quanto na “periferia” e a cultura popular. A cultura imperial, iluminada e de massa (onde a cultura proletária deve ser incluída como negatividade) são momentos internos do sistema predominante ou da totalidade pedagógica dominante. A cultura nacional, embora equívoca, é uma categoria de importância. [...] A cultura popular é essencialmente a noção-chave da “pedagogia da libertação”. A “pedagogia da libertação”, somente ela é a base do projeto de libertação, um projeto que é eticamente justo, humano e alternativo (Dussel, 1980, p. 72, tradução nossa).²

Corroborando com o pensamento de Dussel, Gustavo Gutiérrez critica o imperialismo cultural e enfatiza a importância de uma filosofia e uma teologia que reconheçam e incorporem a diversidade cultural da América Latina. Ele argumenta que, para ser autêntica e eficaz, uma abordagem teológica deve ser “assumida pelo

¹ Nas décadas de 1970 e 1980, Enrique Dussel desenvolveu estas ideias em diversos volumes da série intitulada “Para uma ética da divulgação latino-americana”. Todas as suas obras estão disponíveis no repositório *on-line*: <https://enriquedussel.com/>.

² Texto original: “Cultura imperial o pretendidamente ‘universal’, cultura nacional (que no es idéntica a popular), cultura ilustrada de la élite neocolonial (que no siempre es burguesa pero sí oligárquica), cultura de masa (que es alienante y unidimensional tanto en el ‘centro’ como en la ‘periferia’) y cultura popular. La cultura imperial, ilustrada y de masa (donde debe incluirse la cultura proletaria como negatividad) son momentos internos del sistema imperante o la totalidad pedagógica dominante. La cultura nacional aunque es equívoca se trata de una categoría de importancia. [...] La cultura popular es, esencialmente, la noción clave en la ‘pedagógica de la liberación’; sólo a ella tiene como su fundamento el pro-yecto de liberación, pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo.”

próprio povo oprimido, e para isso deverá partir dos próprios valores desse povo” (Gutiérrez, 1985, p. 87-88).

Gutiérrez se opõe firmemente à imposição de formas de pensamento estrangeiras, enfatizando a importância de abordagens locais na promoção da justiça e da libertação. Na sua obra, temas como justiça social e transformação estrutural da sociedade são centrais, influenciando debates teológicos e filosóficos em nível global. Gutiérrez (1974, p. 737) afirma: “É o marginalizado no nosso mundo social e cultural. E mais: o pobre é o oprimido, o explorado, o despojado do fruto do seu trabalho, o espoliado do seu ser de homem”.

Na discussão sobre ética cristã, Gutiérrez enfatiza o conceito de “opção pelos pobres”, que reflete um compromisso profundo com a justiça social. Segundo ele, o ponto de partida para qualquer discussão filosófica deve ser a realidade concreta dos pobres e oprimidos, interpretando os ensinamentos cristãos à luz de suas experiências e se posicionando ativamente ao lado dos marginalizados. Neste sentido, Gutiérrez (1985, p. 229) afirma: “Quando a Igreja rejeita a luta de classes está procedendo objetivamente como uma peça do sistema imperante: este, com efeito, pretende perpetuar, negando sua existência, a situação de divisão social em que se baseiam os privilégios de seus usufrutuários”.

No diálogo com a perspectiva de Dussel, a abordagem integrada de teologia, ética e ação social de Jon Sobrino constitui uma importante contribuição para a reflexão crítica na busca por uma sociedade mais justa e equitativa, alinhando-se também às proposições de Gustavo Gutiérrez. Sobrino procura compreender e enfrentar as complexidades das questões sociais e políticas, não apenas na América Latina, mas também em contextos globais onde persiste a injustiça. Em seu pensamento, destaca-se a “opção pelos pobres”, um princípio ético e teológico que enfatiza a necessidade de priorizar os marginalizados na ética cristã. Neste contexto, Sobrino (1994a, p. 505) defende “o utópico [...] não só como o que acontecerá no final da história, senão como o que já se faz presente como força atraente na história. [...] utopia que atrai e faz que a história dê mais de si: justiça, fraternidade, libertação [...]”. Para o autor, a utopia é “corrente esperançada da história – expressa em formas religiosas ou seculares – da humanidade, pertence à corrente solidária com os sofrimentos da história, corrente que não vê nesses sofrimentos a última possibilidade da história” (Sobrino, 1994b, p. 118).

Assim, a teologia de Sobrino e a filosofia de Dussel convergem na sua ênfase na libertação dos oprimidos, cada qual oferecendo perspectivas complementares sobre como enfrentar as injustiças. Enquanto Sobrino, na sua teologia, foca nas dinâmicas políticas e econômicas que sustentam a desigualdade, propondo uma ética de solidariedade prática, Dussel, por meio de sua “ética da alteridade”, amplia essa visão, destacando a importância de reconhecer as necessidades dos marginalizados. Ambas as abordagens convergem na legitimação de uma prática pedagógica libertadora, cujo objetivo é a emancipação dos sujeitos oprimidos e excluídos, reforçando a necessidade de um compromisso ativo com a justiça social.

No pensamento de Dussel, a ética transcende a simples reflexão filosófica e se transforma em um compromisso prático com o outro, especialmente o marginalizado, oprimido e excluído. Este compromisso exige que se escute o clamor dos oprimidos e que suas experiências e demandas sejam a base para qualquer transformação social e política. De forma semelhante, Freire também defende uma educação dialógica e libertadora, na qual o educando não é um mero receptor passivo, mas um sujeito ativo em seu processo de conscientização e emancipação. A escuta ativa, para ambos os pensadores, é um componente essencial de uma ética que busca a transformação das estruturas de dominação e opressão.

A Pedagogia Libertadora de Freire, assim como a ética de Dussel, vê na educação um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica mediante a consciência ética. Freire propõe que o processo educacional seja um ato de diálogo, no qual educador e educando aprendam mutuamente, compartilhando suas histórias e saberes em uma troca que promova a libertação e o empoderamento dos sujeitos. Este enfoque educacional complementa a ética da alteridade de Dussel, que prioriza a escuta e o reconhecimento das necessidades do outro como o ponto de partida para uma transformação ética e social. A interconexão entre essas abordagens está na criação de um espaço em que as vozes marginalizadas podem ser ouvidas e respeitadas e a prática pedagógica e a ética estão comprometidas com a libertação, a justiça e a dignidade humana.

No âmbito educacional, ao promover a troca de experiências, histórias e saberes entre estudantes de origens diversas, as instituições de ensino tornam-se espaços propícios para a construção de uma consciência global e a quebra de estereótipos culturais. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os indivíduos para um mundo cada vez mais interconectado.

As categorias destacadas no pensamento filosófico latino-americano foram essenciais para a formação da epistemologia de Paulo Freire, que é orientada por uma concepção de educação libertadora. Freire desenvolveu suas ideias e práticas educacionais a partir do contexto latino-americano, vivenciando diretamente as profundas desigualdades sociais, políticas e educacionais que marcam a história da região. Nas suas obras, ele demonstra como essa realidade moldou, de maneira decisiva, a construção de seu pensamento, tornando a educação um instrumento de transformação social e emancipação dos oprimidos.

Freire escreve a partir do chão que pisa. Seus escritos não são elaborados em laboratórios, mas nascem da realidade concreta que ele vivenciou e refletiu. É o que nos conta Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 52):

Jaboatão foi o lugar onde Paulo começou a sentir com força trágica o sofrimento e a angústia. Lá, aos treze anos de idade, ele experimentou a dor da perda de seu pai, e pouco tempo depois a de Dadá, a fiel empregada da família que a acompanhou por muitos anos. Sentiu o sofrimento ao ver sua mãe, precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e a seus quatro filhos. Lá sentiu a fome e aprendeu a fazer “algumas incursões nos quintais alheios”. Assim, Jaboatão ficou em sua memória como a tristeza pelas perdas pessoais e as advindas das provações materiais.

Nessa cidade pernambucana, Paulo Freire experimentou na pele o que é sentir fome, vivenciando a dura realidade da escassez e da desigualdade social que marcaram profundamente sua visão de mundo. Nesse aspecto,

o real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – [foi] o da fome. Fome real, concreta sem data marcada para partir... [que] foi chegando sem pedir licença, a que se instala e vai ficando sem tempo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos... Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome? A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras – geografia que Temístocles – meu irmão imediatamente mais velho do que eu – e eu sabíamos, aquela sim, de cor, palmo a palmo. Conhecíamos os seus segredos e na memória tínhamos os caminhos fáceis que nos levavam às fruteiras melhores (Freire, 2017, p. 54).

As condições precárias de vida, o reconhecimento das desigualdades e o desejo de melhorar a vida das pessoas motivaram Paulo Freire a buscar alternativas para transformar a realidade social. Ele percebeu que a educação poderia ir além dos espaços formais como salas de aula e escolas, entendendo que a alfabetização deveria ser um processo participativo e contextualizado no cotidiano das pessoas. Ao

longo de sua carreira, ele se dedicou a desenvolver métodos educacionais que não apenas transmitissem conhecimento, mas que também capacitassem os educandos a refletirem criticamente sobre suas realidades e a desafiar estruturas opressivas, permitindo-lhes transformar suas condições de vida em resposta às dificuldades que ele próprio experimentou. Não obstante,

para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites”, em que os homens se acham quase coisificados. Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e “situações-limites”, características de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que tem nestes temas e nestas “situações-limites” similitudes históricas. A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao que está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do “terceiro mundo”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo (Freire, 2021e, p. 131-132).

A trajetória de Paulo Freire na sua colaboração com os movimentos da Igreja Católica foi fundamental para seu desenvolvimento como educador e teórico da Pedagogia Libertadora. Durante a década de 1960, ele participou ativamente do Movimento de Cultura Popular no Nordeste do Brasil, estreitando relações com a Igreja. Nesse período, Freire começou a desenvolver suas inovadoras ideias pedagógicas, focadas na conscientização e na participação popular, reforçando sua visão de que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação social.

Exilado durante a ditadura militar, Freire viveu em vários países, incluindo Chile, Estados Unidos e Suíça, onde se deparou com diferentes sistemas educacionais e realidades culturais. Esse período de exílio não apenas expandiu sua perspectiva global, mas também enriqueceu sua abordagem pedagógica, permitindo adaptações às diversas realidades que encontrou. O diálogo sempre foi uma característica central na sua prática e refletiu a importância que atribuía à voz e à experiência dos educandos, ampliando suas “andarilhagens” pelo mundo:

Assim, Paulo visitou a convite, “em andarilhagem pelo mundo”, como costumava dizer, numa verdadeira “peregrinação utópica”, uma centena de cidades do Brasil e de inúmeras outras em todos os continentes. Assim pôde ensinar-aprender e deixar a sua “marca” inconfundível, ao mesmo tempo conhecer e apreciar modos de pensar, de sentir e de agir de pessoas, dos seguintes países: na América do Norte: Estados Unidos, Canadá, México; na América Central/Caribe: Jamaica, Nicarágua, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Cuba, Honduras, Haiti, República Dominicana, Barbados e Granada; na América do Sul: Colômbia, Venezuela, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai; na Europa: Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Bélgica, Holanda, Alemanha, Suíça, Itália, Áustria, Grécia, Polônia, Dinamarca, Suécia e Noruega; na África: Senegal,

Guiné-Bissau, Cabo Verde, Gabão, Angola, Botswana, Zâmbia, Tanzânia e Quênia; na Ásia: Irã, Índia e Japão; e na Oceania: Papua-Nova Guiné, Nova Zelândia, Fiji e Austrália (Freire, 2017, p. 409).

Essas viagens e experiências interculturais não apenas enriqueceram sua compreensão da diversidade educacional, mas também estimularam sua reflexão crítica sobre a realidade brasileira. Mesmo distante fisicamente, Freire permaneceu engajado com os acontecimentos em seu país, especialmente no que diz respeito à educação e à luta por justiça social. Neste contexto, seu pensamento encontrou ressonância no pensamento latino-americano, especialmente em questões relacionadas à cultura, à conscientização, à libertação e ao diálogo. Freire defendeu uma educação que promova a justiça social e permita que o ser humano seja verdadeiramente livre, liberto de qualquer situação que o oprima.

Paulo Freire (2021e, p. 65) afirma que “os oprimidos como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”. Contudo, mesmo coisificados, os oprimidos, os sujeitos objetivados, clamam por seu lugar no mundo, por sua condição de dignidade humana: “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 2021e, p. 41).

Por isto é que “o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais ultrapassa” (Freire, 2021e, p. 41). Freire refere-se, inclusive, ao poder de clamar para ser ouvido. “É um dizer-se” (Dussel, 1974, p. 181), uma provocação do ser, que o faz irromper de sua totalidade, possibilitando uma relação com o outro, em superação à edificação. É provocar o ser, de modo a fazer com que ele irrompa de sua totalidade, possibilitando a relação entre outros em superação à edificação de um ser único e dominante.

A partir da análise da condição dos oprimidos e da importância de seu grito por dignidade, é possível perceber como a obra de Paulo Freire não está isolada, mas sim profundamente conectada com o pensamento filosófico latino-americano. Esta interação é especialmente evidente nas discussões sobre cultura, conscientização e libertação, que se entrelaçam com a busca por uma educação transformadora e emancipadora.

Paulo Freire e Enrique Dussel compartilham a visão da cultura como um elemento essencial para a libertação e conscientização dos oprimidos. Ambos a

consideram não apenas uma expressão da identidade coletiva, mas também uma poderosa ferramenta de resistência à dominação. Dussel, na sua Filosofia da Libertação, destaca a necessidade de resgatar e valorizar as culturas marginalizadas, propondo uma ética que emerge das vítimas da colonialidade. Da mesma forma, Freire defende uma educação que respeite e promova as culturas populares, reconhecendo nelas o potencial para desenvolver uma consciência crítica. Nas palavras de Freire (2010, p. 335),

a cultura se origina como resultado da ação transformadora do homem, de seu trabalho, que adquire esse significado através da operação dialética da “ad-miração” do mundo, através do qual ele se separa dele para permanecer no e com o mundo. É esta a razão pela qual o homem, um ser cultural, é único entre os que se tornam. Ele não é capaz de ter como objeto de sua consciência apenas a sua própria atividade, mas a si mesmo.

Esta ação cultural pode ser sufocada pela “cultura do silêncio”, fruto das práticas político-culturais das classes dominantes, que geram indivíduos silenciados, incapazes de expressar seus pensamentos e reivindicar suas verdades e, conseqüentemente, impedidos de agir de maneira autêntica (Osowski, 2019). Para romper com a cultura do silêncio e as condições que a sustentam, Freire defende a necessidade de uma educação crítica e libertadora, fundamentada na conscientização. E por conscientização Freire (2016, p. 55) esclarece:

Costuma-se pensar que sou o autor deste estranho vocábulo, “conscientização”, por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, ele foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, aproximadamente. É possível citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade.

O proponente da Pedagogia Libertadora responde “o que é a conscientização?”:

Uma prática, eminentemente política, não é nada neutra. Conscientização é trabalho de quem opta pela libertação dos oprimidos, e que entende que esta libertação não se dá com discursos apenas, mas sobretudo com prática transformadora, e esta prática é política, é uma questão de poder; isso é o esforço conscientizador (Freire, 1981, p. 51).

Segundo Paulo Freire, a conscientização é o primeiro passo para a libertação dos oprimidos, pois desperta uma percepção crítica da realidade e das estruturas de opressão que a sustentam. No entanto, a conscientização, por si só, não basta; ela é

mediada pelo diálogo, como um processo dialético-problematizador que impulsiona o pensar crítico-problematizador, o que implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Desta forma, Freire enfatiza que a conscientização deve ser acompanhada de uma prática reflexiva e transformadora, na qual os oprimidos passam a reconhecer e questionar a realidade que os cerca:

Neste processo, denominado por Freire “conscientização”, o oprimido “extrojeta” a consciência opressora que nele habita, adquire conhecimento de sua situação, encontra sua própria linguagem e torna-se, ele próprio, menos dependente, mais livre, comprometendo-se na transformação e construção da sociedade (Gutiérrez, 1985, p. 88).

Esta transformação, iniciada pela conscientização, aprofunda-se à medida que os indivíduos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade. Neste sentido, Paulo Freire (1989, p. 19) destaca que

em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infraestrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra.

Assim, antes de aprender a ler e escrever, é essencial que o educando seja capaz de “ler” o contexto social em que está inserido, reconhecendo as relações de poder, as injustiças e as dinâmicas opressoras que influenciam a sua vida cotidiana.

Com base nesta premissa, Freire argumenta que esta leitura do mundo é um passo essencial para que a educação se torne um verdadeiro instrumento de emancipação e transformação social do sujeito. No pensamento de Freire, a conscientização é o alicerce do processo educativo, pois permite que os indivíduos desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre as condições em que vivem, capacitando-os a agir para mudar essa realidade. De acordo com Freire e Betto (1988, p. 29), “a consciência crítica nasce de quê? Da possibilidade de o oprimido contemplar, no sentido crítico, a sua obra, e como o produto do seu trabalho se distribui no processo social”. Esta reflexão crítica é o que impulsiona a prática transformadora, permitindo que os educandos passem de uma posição de passividade à de agentes ativos de mudança nas suas próprias vidas e comunidades.

Esta visão transformadora de Paulo Freire ressignifica o papel da educação, promovendo um processo de aprendizagem dialógico e emancipatório. Ao empoderar os educandos como agentes críticos das suas próprias realidades, Freire não apenas subverte o modelo tradicional de ensino, mas também inaugura possibilidades para a

educação. A educação, neste sentido, torna-se um ato de libertação, no qual o conhecimento é cocriado, por meio de temas e palavras geradores, e a conscientização se torna o motor para a transformação social, tema que será explorado a seguir.

1.2 A prática libertadora nos escritos pedagógicos de Paulo Freire

Nos escritos pedagógicos de Paulo Freire, fica clara sua proposta educativa que vai além da simples transmissão de conteúdos, colocando a libertação como o eixo central da aprendizagem. Para ele, o verdadeiro processo educativo deve estar fundamentado no diálogo e na participação ativa dos educandos, promovendo uma educação que forme cidadãos críticos e conscientes da sua realidade.

Em oposição à “educação bancária”, Freire critica o modelo tradicional em que o conhecimento é apenas “depositado” de forma passiva nos educandos. Nesta abordagem, o papel dos educadores é autoritário, instruindo os alunos sobre o que pensar e como agir, resultando numa pedagogia baseada na obediência e na repetição mecânica, que anula a criatividade e a capacidade crítica dos indivíduos.

Não há espaço para críticas, questionamentos ou dúvidas em relação ao professor, visto como o detentor do conhecimento e responsável por “depositá-lo” nos alunos, considerados recipientes passivos. Este modelo, conhecido como educação bancária, não visa à conscientização dos educandos, mas à sua conformidade com o sistema. Freire (2000, p. 101) diz que esta “a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

O educador, nesta abordagem, não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador do aprendizado que se torna mútuo. É uma via de mão dupla. Ao superar a educação bancária, Freire propõe uma abordagem mais interativa e participativa, na qual os educandos se tornam sujeitos ativos na edificação do conhecimento, desafiando, assim, as estruturas opressivas presentes na educação tradicional. Dessa forma, a proposta freiriana vai além de uma simples técnica pedagógica, tornando-se um verdadeiro compromisso com a transformação social e a construção coletiva do conhecimento.

Esta Pedagogia Libertadora é fundamentada na interação dialógica, na qual a comunicação e o debate intersubjetivo não apenas enriquecem, mas também

revitalizam o conhecimento. Este processo de aprendizagem ocorre através de uma troca constante, na qual os significados previamente estabelecidos são mutualmente enriquecidos. Os “temas geradores” e as “palavras geradoras” são os mediadores desta interação e estão enraizados no contexto cultural e social dos aprendizes.

Em vez de utilizar palavras aleatórias ou descontextualizadas, Paulo Freire defendia a escolha de palavras que estivessem profundamente enraizadas na vivência dos educandos, criando uma conexão mais significativa com o conteúdo educacional. Estas palavras eram chamadas de “palavras geradoras” e serviam como ponto de partida para o processo de alfabetização. Ao selecionar termos que faziam parte do cotidiano dos alunos, Freire permitia que eles se relacionassem de maneira mais direta e pessoal com o aprendizado, facilitando não apenas a memorização, mas também o reconhecimento do valor das palavras em suas próprias vidas.

Freire (2021e, p. 136) sublinha a importância do “tema gerador”, que, segundo ele, “não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. Esta concepção se conecta de maneira intrínseca com as “palavras geradoras”, que, como Passos (2019, p. 449) descreve, “fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais [...] há nessa escuta um aprendizado e uma opção política de se deixar surpreender pelas falas, que emergem dos discursos”. Juntas, estas ideias revelam uma dinâmica em que a escuta atenta às palavras do cotidiano não apenas enriquece o diálogo educacional, mas também reflete uma escolha política de engajamento ativo com a realidade vivida pelos indivíduos, tornando a educação um processo profundamente conectado com as experiências e as necessidades humanas.

O “método de alfabetização” pela conscientização é desenvolvido em fases, sendo: a) levantamento do universo vocabular; b) escolha das palavras do universo vocabular; c) criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar; d) elaboração de fichas indicadoras; e e) elaboração de fichas que comportem a decomposição das famílias fonéticas que correspondem às palavras geradoras. Mas destaca-se a terceira fase:

A fase da criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar. Essas situações desempenham o papel de “desafios” que se apresentam aos grupos. São situações-problema, codificadas, portadoras de elementos que serão decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate acerca delas – como também em relação às situações

que nos dão o conceito antropológico de cultura – conduzirá os grupos a conscientizar-se para alfabetizar-se. São situações locais que abrem perspectivas à análise de problemas nacionais e regionais. Junto a essas perspectivas se situam as palavras geradoras, ordenadas segundo a gradação já assinalada de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode abarcar a situação completa, quanto referir-se apenas a algum dos elementos dela (Freire, 2016, p. 81).

Paulo Freire propõe a criação de situações-problema baseadas na realidade concreta dos grupos com os quais se trabalha, buscando fomentar o debate crítico e a conscientização. Por exemplo, em uma comunidade rural com dificuldades de acesso à água potável, pode-se apresentar a situação de uma família que precisa buscar água distante, refletindo sobre questões como saúde e infraestrutura, utilizando palavras geradoras como “água”, “poço” e “sede”. Da mesma forma, em um bairro com problemas de coleta de lixo, pode-se discutir o impacto do lixo acumulado nas ruas, explorando palavras como “lixo”, “doença” e “saúde”. Estas situações permitem que os educandos analisem problemas locais e ampliem sua compreensão para questões regionais e nacionais, conectando o processo de alfabetização à transformação social.

Além disso, o processo de alfabetização freiriano envolvia a criação de diálogos e situações de aprendizado nas quais as palavras geradoras eram usadas de maneira contextualizada, estimulando os educandos a refletirem criticamente sobre a realidade que os cercava. Para o defensor da educação crítica, o ensino não se limitava à mera decodificação de letras e palavras, mas se expandia para incluir uma compreensão crítica do significado e do contexto social destas palavras no cotidiano dos alunos. Essa abordagem estava totalmente alinhada com sua visão pedagógica centrada na pessoa, na qual o conhecimento é construído a partir das experiências e da realidade do aprendiz, promovendo uma educação que empodera e transforma.

Freire parte pela leitura de mundo para se ampliar a leitura das palavras. A partir da leitura da realidade, o educando passa a criar pontes e a fazer paralelos com a palavra escrita; assim, vai se alfabetizando e letrando. A educação, desta forma, está enraizada na realidade vivida pelos educandos, incentivando a análise crítica e a busca por soluções coletivas. Freire acredita que a verdadeira educação deve capacitar os indivíduos a se tornarem agentes transformadores de suas vidas e da sociedade. A leitura do mundo e a leitura da palavra estão interligadas na perspectiva freiriana. A alfabetização não deve ser desvinculada da compreensão crítica das condições sociais e políticas que envolvem os educandos. A conscientização pela

alfabetização ultrapassa aquilo que os sistemas governamentais da época queriam, pois Paulo alfabetizava e politizava as pessoas, sendo que

o projeto de Getúlio Vargas, de considerar como eleitores todas as pessoas inscritas nos organismos de Previdência Social, foi alvo das críticas mais severas por parte dos setores reacionários. Sendo-lhes então impossível restabelecer a “república oligárquica” de antes de 1930, era indispensável, no entanto, ao menos deter esse processo de ampliação da participação popular, limitando-o por todos os meios e argumentos imagináveis, sobretudo mediante oposição à extensão do direito de voto ao conjunto dos analfabetos. Com efeito, se a participação das massas alfabetizadas já estava alterando significativamente o esquema das relações de poder, o que aconteceria caso se permitisse a participação de todas as classes populares? Para os grupos de direita, a perda de seus privilégios e, para o povo, o começo de uma verdadeira democracia? (Freire, 2016, p. 45).

Freire propõe uma educação que vá além da mera aquisição de habilidades linguísticas, visando ao letramento crítico, no qual os indivíduos não apenas dominam a linguagem escrita, mas também desenvolvem uma consciência crítica que os capacitem a analisar e questionar as estruturas injustas da sociedade. Para este pensador, a educação é mais do que uma prática de ensino; é essencialmente uma prática de liberdade. Ele concebe a alfabetização e o letramento como ferramentas poderosas que empoderam os indivíduos, capacitando-os a agir como agentes ativos na transformação de suas próprias realidades. Esta visão reforça a educação como um meio de libertação, permitindo que as pessoas não apenas interpretem o mundo ao seu redor, mas também participem ativamente de sua transformação. Portanto,

conscientização e alfabetização estão intimamente ligadas, na medida em que a finalidade do indivíduo em tornar-se alfabetizado não é apenas para reconhecer as letras, as sílabas e ter capacidade de ler uma frase. É, também, para tornar-se um sujeito de sua história, engajado nas lutas políticas e culturais (Brighente; Mesquida, 2016, p. 167).

Esta visão freiriana reflete um compromisso profundo com a transformação social, em que a educação é um meio de empoderamento pessoal e coletivo, permitindo que os indivíduos não apenas entendam o mundo ao seu redor, mas também atuem efetivamente para mudá-lo. Neste contexto, a transformação social se destaca como um dos principais objetivos na concepção educacional freiriana, tendo a humanização como elemento central deste processo. A educação libertadora, segundo Freire, não só permite que os indivíduos alcancem o seu pleno potencial, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico e uma atuação ética no mundo. Esta visão está intrinsecamente ligada à sua crença na importância do respeito mútuo e na valorização da dignidade humana. Como ele próprio articula,

o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2021c, p. 58-59).

Paulo Freire argumenta que, quando um educador desrespeita as características individuais dos seus educandos, ele não apenas falha no seu papel, mas também transgredir os princípios éticos que deveriam orientar a nossa convivência. Para Freire, reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo é fundamental em qualquer prática educativa. Ele critica a abordagem impessoal e padronizada da educação tradicional, que ignora as particularidades dos educandos e, ao fazer isso, compromete a possibilidade de um aprendizado genuíno e transformador.

Este educador crítico expande esta crítica ao apontar que a educação tradicional, ao não questionar as estruturas de poder estabelecidas, contribui para a manutenção da alienação e da falta de consciência crítica nos indivíduos. Ele defende uma pedagogia que não apenas reconheça as diferenças individuais, mas que também confronte as estruturas opressoras que limitam a liberdade e a dignidade humana. Para Freire, é essencial que a educação libertadora ajude os educandos a desenvolver uma leitura crítica do mundo, habilitando-os a superar o estado de alienação que os distancia das suas realidades e dos seus potenciais e realçando a capacidade de transformação social inerente à prática educativa. Desta maneira,

o educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que alguns se supunham “fora da história”. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. [...] Apesar de que ninguém possa aceitar a ideia ingênua da educação como “a alavanca da revolução”, caberia considerar a possibilidade de que, neste caso, a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes (Weffort, 2021, p. 38-39).

Freire, na sua crítica ao analfabetismo e à marginalização histórica das massas, sublinha que muitos políticos viam as massas apenas como instrumentos

manipuláveis para fins eleitorais. O verdadeiro educador, comprometido com a libertação, sempre se voltou para as camadas mais oprimidas da sociedade, nutrindo uma crença firme na sua capacidade de crítica e criação. Embora não deva ser vista como a única alavanca para revoluções, a educação desempenha um papel crucial ao moldar uma política popular genuína e ao abrir novos horizontes para a ação coletiva. Em outras palavras, a educação não apenas precede, mas também pode inspirar e sustentar movimentos políticos que visam à verdadeira emancipação das massas. Neste contexto, a educação se apresenta não só como um meio de adquirir conhecimento, mas como uma prática emancipatória que desafia estruturas de poder e incita à reflexão crítica, à criatividade e à ação transformadora. Complementando esta visão,

cada homem está situado, datado, no sentido de que vive numa época determinada, num lugar determinado, num contexto social e cultural preciso: “o homem é um ser com raízes tempo-espaciais”. Para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto. Em palavras mais exatas, para ser um instrumento válido, a educação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito. É o que manifestam frases como as seguintes: “A educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado” (Freire, 2016, p. 67).

Esta abordagem enfatiza a interação entre o aprendizado e as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam a vida dos indivíduos. Integrando as experiências e realidades dos educandos, a educação transforma-se em um poderoso instrumento de questionamento e mudança, que fomenta não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o mundo ao redor. Deste modo, supera-se a alienação através do processo de conscientização, capacitando os educandos a reconhecerem e agirem sobre as forças que moldam suas vidas.

A conscientização, segundo Freire, é o antídoto para a alienação, pois, ao desenvolver uma consciência crítica de sua própria realidade, os indivíduos conseguem romper com a passividade e se tornam agentes ativos na transformação de suas vidas e comunidades. Ele entende a alienação como parte do ciclo opressor que submete as classes desfavorecidas, perpetuando sua subjugação. Neste sentido, a conscientização representa um processo de desalienação, capacitando as pessoas a compreenderem e questionarem as estruturas sociais injustiçadas e contribuindo

para a construção de um ambiente social mais igualitário e justo. Este processo reflete a práxis freiriana, que integra ação e reflexão, permitindo que os indivíduos transformem o mundo (Freire, 2021e). Portanto, esta dinâmica de transformação enfatizada por Freire é crucial para entender como a educação pode efetivamente mudar a sociedade. Neste âmbito,

a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Freire, 2016, p. 56-57).

Desta forma, a conscientização é um processo ativo e fundamental para a transformação social e a educação emancipatória, na qual os indivíduos desafiam e reconfiguram as estruturas de poder que impactam as suas vidas. Nas suas obras, Freire não apenas incorporou, mas também expandiu ideias que refletem o pensamento filosófico latino-americano, contribuindo, significativamente, para a educação e a mudança social, além de influenciar a filosofia política e social da região. Esta contribuição aborda questões profundas como o colonialismo e a dependência econômica, heranças de séculos de dominação europeia que resultaram em desigualdades e estruturas sociais hierárquicas marcadas.

Durante o século XX, a América Latina experimentou ditaduras militares e repressões políticas que suprimiram direitos humanos e silenciaram vozes dissidentes. A região também foi cenário de importantes movimentos de libertação, como a Revolução Cubana e outras lutas por independência e justiça social. A persistente desigualdade social, evidenciada por disparidades econômicas e acesso desigual à educação, contrasta com a rica diversidade cultural, incluindo tradições indígenas e afrodescendentes, que são fundamentais para a identidade latino-americana.

Estas influências levaram Freire a reconhecer profundamente a herança colonial na América Latina e a criticar as estruturas que marginalizaram as populações indígenas e afrodescendentes. Sua pedagogia buscou superar as relações de dependência, fomentando a autonomia e a consciência crítica. A experiência pessoal de Freire com a repressão política, durante o regime militar no Brasil, quando foi preso e exilado, intensificou sua compreensão destas dinâmicas e do impacto de viver

afastado de seus entes queridos. Esta compreensão levou Freire a defender uma libertação autêntica, que só poderia ser alcançada se emergisse dos próprios valores e da cultura dos povos oprimidos. Como destaca Gutiérrez (1985, p. 88), ela

sustenta o esforço de libertação em que está empenhado o homem latino-americano. Mas para que seja autêntica e plena, deverá a libertação ser assumida pelo próprio povo oprimido, e para isso deverá partir dos próprios valores desse povo. Só nesse contexto pode ser levada a bom termo uma verdadeira revolução cultural.

O teólogo da libertação argumenta que a libertação autêntica não pode ser imposta de fora, mas deve emergir das próprias experiências e tradições e da identidade coletiva do povo oprimido. Este enfoque destaca a importância da autonomia e da capacidade de ação dos indivíduos, reconhecendo que uma verdadeira revolução cultural se realiza quando as pessoas assumem a responsabilidade por sua própria transformação, moldando suas circunstâncias com base em seus valores e conhecimentos. Esta perspectiva está profundamente alinhada com o pensamento de Paulo Freire, que defende a conscientização e a valorização das culturas locais como pilares fundamentais para uma educação libertadora e crítica, capaz de promover mudanças sociais duradouras e significativas.

Esta perspectiva, que enfatiza a importância da autonomia e da ação dos oprimidos, reforça a crítica de Freire às estruturas de opressão e sua defesa intransigente da participação democrática. Ao vivenciar as realidades de luta por liberdade e justiça na América Latina e em outros contextos de desigualdade, Freire passou a valorizar ainda mais a cultura e a história locais como elementos essenciais de sua abordagem educacional. Ele reconhecia que a verdadeira transformação social só poderia acontecer quando as práticas pedagógicas incorporassem as vivências e os valores culturais dos educandos, respeitando e refletindo a diversidade de suas experiências.

Ao destacar a importância da autonomia, da cultura local e da conscientização, Freire não apenas propõe uma nova abordagem pedagógica, mas também redefine a própria essência da educação. Para ele, o ato de educar ultrapassa a simples transmissão de conhecimento; é um compromisso com a transformação social e a valorização da dignidade humana. Neste sentido, Freire concebe a educação como um processo profundamente humanizador, que deve ser movido por valores éticos e políticos. Esta visão nos conduz diretamente a um dos princípios centrais de seu pensamento: a educação como ato amoroso, político e libertador.

1.3 A educação como ato amoroso, político e libertador

Para Paulo Freire, a educação não deveria ser vista como uma mera imposição de ideias ou informações, mas como um encontro dialógico entre educador e educando, fundamentado no respeito e na reciprocidade. Neste espaço de diálogo, o amor se manifesta como um elemento essencial. Freire enfatizava que o educador deve cultivar o amor por si mesmo, pelos educandos e pelo mundo ao seu redor, pois esta é a base para uma relação pedagógica verdadeiramente transformadora. Portanto, esta ênfase no amor e no respeito mútuo é crucial para entender como Freire concebe a relação entre educador e educando. Segundo Oliveira (2021, p. 12),

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (Oliveira, 2021, p. 12).

Esta abordagem crítica implica uma ruptura com as concepções tradicionais de educação, frequentemente negligentes quanto ao seu potencial transformador e gnosiológico. Ela destaca a educação como um processo dinâmico e interativo, em que a compreensão e a criação de conhecimento são frutos de uma aprendizagem colaborativa e transformadora conjunta.

No pensamento de Freire, o amor transcende o mero sentimentalismo; ele é uma força vital para a transformação social. Freire (2021b, p. 36) define que “o amor é uma tarefa do sujeito. [...] uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro”. Ele explica que o educador amoroso não só reconhece a humanidade do educando, mas também valoriza suas experiências e busca entender suas realidades. Este processo de reconhecimento mútuo é essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos, consolidando a base para um diálogo verdadeiramente transformador.

A educação como um ato amoroso reflete a dimensão humanista e ética de Paulo Freire. Neste sentido, educar transcende a mera transmissão técnica de conhecimento; é um processo intrinsecamente ligado ao diálogo, à consciência e à libertação. Ele afirmava que “a educação é um ato de amor” (Freire, 2021a, p. 127),

um espaço onde homens e mulheres se reconhecem como seres inacabados e, conseqüentemente, aptos a aprender, sendo que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2021e, p. 110).

Para Paulo Freire, a relação amorosa na educação está intrinsecamente ligada ao compromisso com a libertação. Segundo ele, a educação deve empoderar as pessoas, permitindo que compreendam e transformem suas realidades e superem as condições de opressão. Assim, o ato amoroso na educação transcende a afetividade e se alinha com o objetivo de construir um mundo mais justo e igualitário. Freire também reconhece a natureza inacabada do ser humano, cuja plenitude se encontra na ligação com seu Criador.

Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta (Freire, 2021a, p. 56).

Inspirado por sua visão, Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido”, destaca uma prática educacional libertadora, orientada pela consciência crítica, pelo diálogo e pelo amor. O educador amoroso, assim, dedica-se não só à transmissão de conhecimento, mas também à promoção da dignidade humana e à construção de uma ordem social mais equânime e imparcial. Respeitar a autonomia do educando, reconhecendo sua capacidade de ser um agente ativo no próprio aprendizado, é uma expressão deste amor na pedagogia freiriana. Este amor transcende os limites convencionais da sala de aula, influenciando todos os aspectos da vida e contribuindo para a luta por um mundo mais humano e solidário. Ele está intrinsecamente vinculado à transformação social, servindo como uma força ética que impulsiona os educadores a superarem as condições de opressão e a colaborarem com a edificação de um contexto social mais equitativo.

Esta manifestação de amor, conforme delineado na pedagogia freiriana, não só apoia, mas também emancipa os educandos. Sentindo-se amados e respeitados, eles ganham confiança para engajar-se ativamente no processo educacional, emergindo como agentes conscientes e críticos de suas próprias realidades. Assim, Freire (1981, p. 88) acredita que o esforço crítico de desenvolver a realidade implica

necessariamente um engajamento político e que “ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e subsequente ação no processo daquela luta”.

A consciência crítica é uma meta essencial no processo educacional repleto de amor, como Freire (2021e, p. 115) enfatiza: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Educadores comprometidos com esta filosofia incentivam os educandos a refletirem sobre suas próprias circunstâncias e a compreender as estruturas de poder que afetam suas vidas, promovendo um aprendizado profundamente transformador.

Concebida por Paulo Freire como um ato político, a educação pautada no amor desafia as concepções tradicionais do ensino. Ele argumentava que a educação deveria estar integrada às dinâmicas políticas mais amplas, funcionando como uma força ativa na transformação da sociedade. Neste cenário, urge a conscientização como o cerne da política de educação, engajando os educandos no desenvolvimento de uma análise crítica da realidade e das estruturas que perpetuam a opressão. Assim, a educação se torna uma ferramenta poderosa que capacita os educandos a questionarem, a refletirem e agirem em prol das mudanças sociais. Consequentemente, conforme expresso por Ana Freire, a visão de educação vai além de apenas dominar padrões acadêmicos, tendo em vista que Paulo Freire

não entendia a educação simplesmente como um meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Assim, ele propôs, então, pela primeira vez na história, uma educação de adultos, que se estimulasse nos homens e nas mulheres a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Proclamando a necessidade de se chamar o povo para participar do seu processo de emersão na vida pública, engajando-se no todo social, Paulo falava em educação social, na necessidade do aluno conhecer-se como também conhecer os problemas sociais que o afligiam. Acrescentou o Relator que aos próprios educandos caberia, em parte, programar seus conteúdos de estudos e que se deveria estimular o trabalho pedagógico nos mocambos para que a mulher superasse suas condições de miséria, mudando a natureza de suas próprias práticas domésticas (Freire, 2017, p. 121-122).

A desnaturalização da realidade é um aspecto crucial na pedagogia de Paulo Freire. Ele desafiava a ideia de que as estruturas sociais eram inquestionáveis e permanentes, vendo a educação como uma ferramenta para expor que muitos aspectos da sociedade são, de fato, construções humanas suscetíveis à transformação por meio da ação consciente. Esta visão complementa a participação

ativa dos educandos, que é fundamental no ato político da educação freiriana, reforçando a capacidade de mudança e envolvimento crítico dos alunos no processo educativo.

Neste contexto, Paulo Freire critica, como já visto, a “concepção bancária” de educação, que é entendida como o ato de depositar, transferir ou transmitir valores e conhecimentos, que nega o diálogo e restringe o papel dos educandos a meros receptores passivos, conforme ele descreve: “O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2021e, p. 82).

Em oposição à abordagem bancária tradicional, na qual o conhecimento é simplesmente “depositado” nos educandos, Paulo Freire defendia uma participação ativa e consciente na construção do saber. Ele acreditava que este envolvimento direto no processo educativo não apenas capacita os indivíduos, mas também os posiciona como agentes transformadores em suas próprias vidas e comunidades. Para Freire, a educação deve promover uma interação dinâmica entre ação e reflexão, criando oportunidades para que os educandos se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem e não meros receptores de conhecimento.

Ao valorizar este movimento contínuo de descoberta e crescimento, Freire via a aprendizagem como essencial para a superação das condições de opressão. Neste contexto, ele afirmava que “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2021e, p. 48). Esta metáfora do parto, certamente inspirada na maiêutica socrática, expressa a intensidade do processo de conscientização, que exige esforço e dor, mas que é crucial para o surgimento de um ser humano mais autônomo, crítico e livre.

O diálogo horizontal entre educador e educando é um dos pilares fundamentais para a concretização dessa educação emancipatória que Freire propunha. Ele rejeitava veementemente qualquer forma de relação autoritária no ambiente educativo, defendendo um modelo de diálogo igualitário, em que ambos – educador e educando – são sujeitos no processo de aprendizagem. Neste espaço de troca mútua, tanto o professor quanto o aluno aprendem e ensinam simultaneamente, promovendo uma relação dinâmica e enriquecedora. Ana Freire, companheira e colaboradora de Paulo Freire, reforçava esta perspectiva ao destacar que o diálogo genuíno é o que

realmente possibilita a construção de um conhecimento coletivo e emancipador, enraizado no respeito e na reciprocidade

que só faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse – verticalmente – ou para – assistencialmente o homem, com os educandos e com a realidade. Atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e dos de sua comunidade local, Paulo já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum (Freire, 2017, p. 121).

Ao valorizar o saber popular e promover uma educação que emerge das experiências vividas pelos educandos, Paulo Freire as estabelece como bases para um processo de aprendizagem que vai além da simples transmissão de conteúdo. Este envolvimento ativo dos educandos no processo educativo não apenas reforça o respeito ao senso comum, mas também fomenta uma consciência crítica capaz de questionar as realidades opressivas em que estão inseridas. Dessa forma, esta abordagem educacional não só reafirma o valor do conhecimento prático e existencial, mas também promove a construção de uma consciência política coletiva, na qual a luta contra a opressão se torna um objetivo central.

A educação, entendida como um ato político, torna-se um instrumento essencial para capacitar os indivíduos a desafiar estruturas injustas e a se engajarem na busca por uma sociedade mais equitativa e colaborativa. Esta dimensão ética da educação está diretamente vinculada à responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de uma convivência mais digna e igualitária. Segundo sua concepção,

a grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (Freire, 2021e, p. 42).

A visão de Paulo Freire é enriquecida por sua conexão com movimentos sociais. Ele defendeu a integração da educação com as lutas políticas e sociais, sustentando que a educação deve ser um elemento ativo no avanço da equidade social e não pode ser dissociada das questões políticas mais amplas. Desse modo, Freire afirma que a educação libertadora, longe de ser um processo neutro, deve assumir sua natureza política e seu compromisso com a transformação social. Neste sentido, ele ressalta que

é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade (Freire, 1981, p. 89).

A educação se torna uma força para a conscientização, a participação ativa, o diálogo horizontal e a luta pela transformação social. Esta abordagem revolucionária tem impacto profundo na teoria educacional, ressaltando a importância de uma prática pedagógica que seja simultaneamente política, ética e emancipadora. A educação, vista como um ato libertador, adota uma postura radical que vai além dos paradigmas tradicionais. Em outras palavras,

somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição (Freire, 2021e, p. 60).

A essência do ato libertador na educação freiriana reside na conscientização. Ele via a conscientização como o processo pelo qual os educandos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade, identificando as estruturas de poder que os oprimem. Ao adquirir esta consciência, os indivíduos se tornam capazes de romper com as correntes da opressão. A participação ativa assume um papel central neste processo. Em contraste com as abordagens educacionais que tratam os educandos como receptores passivos de conhecimento, Freire enfatizou a importância de envolvê-los na construção do conhecimento. Esta participação ativa não apenas fortalece a compreensão, mas também confere aos educandos um papel ativo na criação de suas próprias narrativas.

O diálogo é outro aspecto do ato libertador na educação freiriana. Para Freire, o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas um processo de construção conjunta do conhecimento. Freire enfatiza que esse diálogo genuíno só pode acontecer quando há um reconhecimento mútuo entre educador e educando, ambos participantes ativos nesta construção. Como ele afirma, “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (Gadotti, 2004, p. 69).

A libertação acontece por meio de uma prática educativa que envolve a conscientização e a humanização de educandos e educadores, possibilitando a

superação da opressão e da domesticação. A dimensão ética do ato libertador na educação freiriana está associada à responsabilidade de promover a justiça social, visando à superação das desigualdades e opressões. Freire entendeu a educação como uma força moral, inseparável da luta por um mundo mais equitativo e justo. Neste sentido, a libertação não se restringe ao nível individual, mas envolve transformações coletivas e sociais, impactando toda a estrutura da sociedade.

Esta prática educativa deve ser realizada com os oprimidos, e não para eles. Nas salas de aula, por exemplo, o professor deve estar ao lado dos educandos, aberto e disponível à curiosidade deles. Para isso, não pode assumir uma postura correta, como discordar (Freire, 2021c). Esta abordagem revolucionária continua a influenciar a teoria educacional, enfatizando a necessidade de uma prática que não apenas informe, mas também liberte e transforme. Por esta razão, Freire será lembrado como

o homem que ao amar tão intensamente os outros e as outras estabeleceu uma nova ética, a ética da vida através de sua compreensão de educação tendo sido por isso chamado pelo filósofo Enrique Dussel como o “pedagogo da consciência ético-crítica” (Freire, 2017, p. 35).

Esta consciência ético-crítica proposta por Paulo Freire é resultado de uma educação que integra amor, política e libertação e que exige a conscientização crítica da realidade. Para Freire, a educação não pode se limitar à mera transmissão de informações; ela precisa incentivar os educandos a analisarem profundamente as estruturas de poder, compreendendo como estas forças sociais e políticas impactam suas vidas cotidianas. Ele acreditava que esta análise crítica era essencial para romper com a lógica da opressão, que muitas vezes transforma os indivíduos em sujeitos passivos e conformados com a realidade que lhes é imposta.

Freire alertava que, quando as pessoas são massificadas, tornam-se domesticadas, perdendo sua capacidade de questionar e agir sobre o mundo ao seu redor. Por isso, ele enfatizava a conscientização como tarefa fundamental da educação libertadora. Esta conscientização não se restringe à simples percepção das injustiças sociais, mas se estende à transformação destas realidades, capacitando os educandos a se tornarem protagonistas da mudança. Para Freire, esta transformação é intrinsecamente prática e enraizada na experiência concreta. Sua forma de escrever reflete esta autenticidade e este compromisso, pois suas ideias nascem de uma observação profunda da realidade e de uma reflexão sobre o sentido da vida pessoal e social, ou seja,

na sua sensibilidade, paixão, rebeldia, generosidade e amorosidade. Paulo não escreveu “ideias”, ele escreveu com todo o seu corpo consciente, porque escrevia o que pensava, o que via, o que observava, o que sentia sobre a concretude das coisas, sobre os fatos da vida pessoal e social. Sobre as coisas óbvias e sobre o que sua intuição lhe dizia sempre sobre o real. Suas preocupações, portanto, se centraram sempre sobre as condições e as relações que a vida mesma com as suas contradições o fazia refletir. Nunca sobre críticas das ideias, críticas de outras teorias. A verdadeira teoria, acreditava, é a que passa pelo movimento ação-reflexão-ação. Ficar oscilando entre teorias já elaboradas é teorismo. Ficar na pura ação é praticismo (Freire, 2017, p. 322).

A visão educacional de Paulo Freire transcende a mera instrução formal, propondo uma prática pedagógica que é uma teoria e ação em um compromisso ético e político pela libertação dos oprimidos. Sua pedagogia, fundamentada no amor, no diálogo e na conscientização crítica, desafia as estruturas opressivas, capacitando os educandos a se tornarem protagonistas na transformação de suas realidades sociais. Ao rejeitar o academicismo estéril e o praticismo vazio, Freire nos convida a uma educação viva, profundamente conectada com a realidade concreta e a luta pela transformação social.

No próximo capítulo, será explorada a experiência de Paulo Freire no continente africano, com foco na análise dos escritos que documentam seu trabalho na Guiné-Bissau, em São Tomé e Príncipe e em Angola. Serão examinadas as lições de interculturalidade que surgiram desta vivência, evidenciando o desenvolvimento de uma educação pensada para os africanos em suas realidades específicas, além de destacar o papel fundamental da prática pedagógica libertadora nestes contextos.

CAPÍTULO 2 – PAULO FREIRE E AS LIÇÕES APRENDIDAS NO CONTINENTE AFRICANO

Paulo Freire vivenciou a repressão da ditadura militar no Brasil (1964-1985), marcada por censura, perseguição política e repressão. Devido às suas ideias e práticas educacionais, consideradas subversivas pelo regime, Freire foi forçado ao exílio entre 1964 e 1979.

Inicialmente, buscou refúgio na Bolívia, mas, devido à altitude, optou por mudar-se para o Chile. Sob o governo de Salvador Allende, encontrou um ambiente intelectualmente estimulante. Contudo, com o golpe militar liderado por Augusto Pinochet em 1973, enfrentou novamente o contexto de uma ditadura. Durante o exílio, residiu também nos Estados Unidos, onde teve a oportunidade de publicar seu livro “Pedagogia do oprimido”, além de lecionar em diversas universidades, aprofundando as suas teorias e práticas pedagógicas. Posteriormente, seu trabalho internacional o conduziu a Genebra, na Suíça, onde, a convite do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), atuou como consultor numa iniciativa de caráter ecumênico envolvendo igrejas protestantes.

Neste papel, Freire desempenhou uma missão significativa, influenciando educadores de várias partes do mundo e consolidando o seu legado como referência na teoria e prática educacional. Foi neste contexto que desenvolveu importantes projetos no continente africano, em países como Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Tanzânia. A conexão de Freire com a África transparece nos seus escritos, nos quais ele afirma:

Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentalistas, na verdade, contudo, muito mais do que isto que me afetaram naquele encontro que um reencontro comigo mesmo. Teria muito o que dizer das impressões que venho tendo e do aprendizado que venho fazendo nas sucessivas visitas que tenho feito à Tanzânia. Não é este, contudo, o meu objetivo, ao referir-me agora a este país a que me sinto tão ligado. Falei da Tanzânia para salientar, como disse antes, o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava (Freire, 1978b, p. 9).

A experiência de Paulo Freire na África representou um marco significativo para sua trajetória, resultando em uma transformação epistemológica. Esse período destacou o potencial de sua metodologia em promover profundas mudanças sociais. Embora seja possível traçar um contraste entre o “Freire antes da África” e o “Freire

pós-África", tal abordagem não é o foco desta dissertação. O objetivo central deste estudo é identificar elementos do pensamento filosófico latino-americano presentes nas obras de Paulo Freire que refletem sua vivência na África, com ênfase nas concepções de espiritualidade, interculturalidade e libertação.

As lutas de libertação que permeavam a África na época inspiraram Freire a atuar, não como um especialista portador de soluções prontas, mas como um militante engajado. Nos seus relatos, ele afirma que a "luta do povo da Guiné-Bissau e Cabo Verde" (Freire, 1978b, p. 10) não lhe era estranha, reconhecendo que se unia a uma causa justa. Freire tinha plena consciência de que não começariam do zero, mas sim a partir de "suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar" (Freire, 1978b, p. 10). Demonstrando pragmatismo e humildade, ele afirma: "Sabíamos que tínhamos algo com que contribuir para a resposta àquele desafio. Se o não tivéssemos, não se explicaria a aceitação do convite" (Freire, 1978b, p. 11). Com esta perspectiva, colaborou com movimentos de libertação, integrando sua visão pedagógica na construção de uma consciência crítica entre as populações africanas, visualizando a educação como um meio de superar as heranças coloniais e promover a autonomia.

A África influenciou o pensamento de Freire por meio dos contextos sociais, políticos, religiosos e educacionais do continente. Durante as lutas por independência e os desafios do período pós-colonial, a África ofereceu a Freire subsídios únicos para desenvolver abordagens pedagógicas que respondessem às necessidades específicas desse cenário em transformação.

A diversidade cultural africana, expressa nas suas múltiplas tradições, línguas e práticas, foi reconhecida por Freire como um elemento central. Sua abordagem pedagógica foi cuidadosamente adaptada para incorporar esta riqueza cultural, refletindo sua convicção de que uma educação autêntica deve ser contextualizada e relevante para as experiências dos educandos. Ao valorizar estas especificidades, Freire reafirmou o papel da educação como instrumento para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa. Neste contexto, ele destaca que a prática educativa deve ser fundamentada no respeito à dignidade dos educandos, valorizando suas experiências e seus conhecimentos prévios:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos

“conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 2021c, p. 62).

As dimensões religiosa e espiritual, presentes culturalmente nas comunidades africanas, receberam atenção especial de Paulo Freire. Embora sua formação fosse predominantemente católica, ele ajustou sua abordagem para incluir elementos espirituais e éticos alinhados às tradições religiosas locais. Freire compreendia a educação como um processo que integrava mente e espírito, valorizando a conexão entre saberes formais e a vivência espiritual das comunidades.

Durante suas “andarilhagens” por países africanos, incluindo Guiné-Bissau e Moçambique na década de 1970, o pensamento freiriano encontrou forte sustentação, especialmente nos países de expressão portuguesa, com exceção de Moçambique. Entre todas as viagens realizadas, as experiências no continente africano foram as mais marcantes para Freire, transcendendo o âmbito profissional e estabelecendo um vínculo afetivo profundo com a região.

No livro “Pedagogia da esperança”, Freire reflete sobre a sua primeira visita ao continente africano, em 1971, e descreve o impacto desta vivência. Ele relata como a conexão com a “Pátria Negra” lhe proporcionou um reencontro consigo mesmo, reforçando sua identidade e resgatando memórias pessoais. Aquele momento representou mais do que uma experiência profissional; foi uma redescoberta cultural e emocional que modificou profundamente sua trajetória e sua visão sobre educação e transformação social:

A minha primeira visita à África. A Zâmbia e a Tanzânia... Deveria parar em Zâmbia onde teria uma semana de seminário em Kitwe, num centro de estudos teológicos, Mindolo Ecumenical Foundation, antes de ir à Tanzânia, para outro seminário na Universidade de Dar Es Salaam... Nessa viagem aflorou-se a africanidade de Paulo, comentava ele comigo, pois esse conhecer a Pátria Negra na verdade proporcionou-lhe um reencontrar-se consigo mesmo. Sua alegria foi imensa ao pisar o solo africano, sobretudo na Tanzânia. Tal fato deu a ele a sensação, pela primeira vez desde que partira para o exílio, de que voltava para casa, e não a de que chegava a terras desconhecidas. Do aeroporto de Dar Es Salaam à Universidade Paulo revia as coisas tão peculiares de sua vida nordestina: a cor do mar, os coqueiros balançando suas enormes folhas ao vento; o odor dos frutos dos cajueiros e das mangueiras, e, depois quando comeu os seus frutos dizia “São iguaizinhos aos do Recife!”; o doce aroma das flores tropicais; as bananas, sobretudo “a mais saborosa de todas: a banana maçã”; o gingado do corpo ao andar movimentando-o espontaneamente sem a preocupação da “civildade” dos brancos: não só das negras, mas dos negros também; o jeito exuberante de falar rindo alto e alegremente. Traços esses que Paulo entendia como estarem “desenhando o mundo”, embelezando o mundo. Traços da cultura negra que os colonizadores portugueses em cinco séculos não conseguiram aniquilar neles, por mais que se esforçassem em fazê-lo.

Durante esse trajeto Paulo foi rememorando a sua vida, o Recife, e foi constatando então que era mais africano do que se sabia e se considerava (Freire, 2017, p. 198-199).

Para Paulo Freire, sua relação com a África representava um retorno às origens, nas quais se percebia mais africano do que imaginava. Durante suas viagens ao continente, ele esteve profundamente envolvido em iniciativas educacionais e colaborou com movimentos de independência em países que buscavam se reconstruir após o colonialismo. Sua abordagem, fundamentada na conscientização e na participação popular, alinhava-se diretamente às aspirações de muitos desses movimentos de libertação.

O contexto africano, marcado pelas lutas por independência, pelos desafios pós-coloniais e pelo esforço por uma educação emancipadora, teve um impacto significativo na aplicação das ideias de Freire. Ele adaptou as suas metodologias às necessidades específicas da região, contribuindo para a compreensão das complexas dinâmicas sociais e políticas locais. Esse ambiente desafiador moldou ainda mais a sua visão da educação como um instrumento de libertação, fortalecendo seu compromisso com a construção de sociedades mais justas e autônomas, acrescentando o extremo respeito aos africanos e às africanas, como lhe era peculiar: “Eu não tenho dúvida nenhuma de que esses povos estão exatamente no processo da sua libertação... a luta da reconstrução nacional é a continuidade da luta inicial de libertação, em que se inclui o problema da identidade cultural” (Freire, 2017, p. 200).

Freire esteve profundamente envolvido em projetos educacionais em Moçambique durante a década de 1980, após a independência do país. Ele colaborou com governos e organizações não governamentais africanas, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. Sua atuação enfatizava a educação como um processo transformador, alinhado à práxis revolucionária. Para Freire (2016, p. 146), “como tem sua fonte na práxis dos líderes e dos homens da base, todo o projeto revolucionário é fundamentalmente ‘ação cultural’, tornando-se ‘revolução cultural’”.

O desenvolvimento das atividades estava focado no acompanhamento de educadores e educadoras, que exerciam um papel essencial ao conectar a educação com a realidade vivida por camponeses e camponesas. Como afirma Freire, a questão fundamental é que “a leitura da palavra, sempre precedida da leitura do mundo” (Freire, 1989, p. 60), guiava esta prática pedagógica. Esta abordagem incentivava a

valorização dos saberes locais, entendendo o conhecimento como uma construção coletiva profundamente enraizada no cotidiano.

Nos círculos de cultura, Freire incentivava uma interação dialógica e reflexiva, na qual educandos e educadores se tornavam agentes de transformação social. Este modelo permitia que os participantes reinterpretassem a sua própria realidade, fortalecendo a conscientização crítica e a autonomia como pilares fundamentais de uma sociedade mais justa. Esta é uma das razões pelas quais ele era crítico do uso de certos materiais:

Desde os começos de minha busca, no campo da alfabetização de adultos, procurei superar as cartilhas. As cartilhas, enfatize-se, e não outros materiais que pudessem ajudar os alfabetizandos no exercício de fixação e de aprofundamento de seus achados. Achados que fossem fazendo no domínio da língua, quando, ao serem decompostas as palavras geradoras, comesçassem a criar outras tantas, através das combinações silábicas. Em defesa desses materiais, sim, sempre estive. Materiais que reforçassem seu aprendizado, enquanto ato criador (Freire, 1978b, p. 13).

As experiências e interações vividas por Paulo Freire no continente africano foram fundamentais para aprofundar sua compreensão das dinâmicas sociais, políticas e educacionais da região. Estas vivências influenciaram diretamente sua abordagem pedagógica, fortalecendo seu compromisso com a emancipação e a justiça social, não apenas na África, mas também em outros contextos globais.

A aplicação das ideias freirianas na África ocorreu de forma complexa e multifacetada, refletindo a vasta diversidade geográfica, cultural, linguística e socioeconômica do continente. Este cenário desafiador exigiu que Freire e sua equipe adaptassem constantemente suas abordagens pedagógicas, integrando tradições, culturas e idiomas locais. Esta flexibilidade foi essencial para garantir que o método freiriano dialogasse com as realidades específicas de cada comunidade, respeitando e valorizando suas singularidades. É neste contexto que Freire (1978b, p. 14) critica a burocratização:

É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à “burocratização” que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês. Quanto mais “burocratizados”, tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à quotidianeidade, de que já não “tomam distância” para compreender a sua razão de ser.

Um dos principais desafios enfrentados pela equipe de Paulo Freire foi implementar um método educacional que priorizasse as línguas locais em detrimento

da língua do colonizador, confrontando o sistema político e educacional vigente em muitos países africanos. Esta abordagem exigiu coragem e inovação, pois envolvia não apenas mudanças pedagógicas, mas também o enfrentamento de estruturas de poder enraizadas.

A ênfase de Freire na contextualização cultural encontrou eco no continente africano, caracterizado por sua ampla diversidade de tradições, idiomas e contextos sociais. Adaptar os métodos educacionais para refletir e incorporar estas especificidades foi essencial para o sucesso de sua abordagem intercultural. Este compromisso evidenciou a valorização da diversidade cultural e das tradições locais como elementos centrais de uma educação significativa.

Freire defendia que uma educação autêntica deve ser contextualizada, reconhecendo e integrando as tradições, as línguas e os valores de cada comunidade. Em um continente marcado por uma rica diversidade étnica e cultural, o diálogo intercultural tornou-se um componente indispensável do processo educacional. Este diálogo promoveu a compreensão mútua, facilitou a troca de conhecimentos e contribuiu para a construção de relações mais harmônicas entre educadores e educandos. Neste processo, é fundamental que as pessoas excluídas se reconheçam:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (Freire, 2021e, p. 72).

O princípio da participação comunitária, central na abordagem de Paulo Freire, dialoga profundamente com muitas tradições africanas, nas quais a comunidade desempenha um papel essencial na formação da identidade e na transmissão de conhecimentos. O envolvimento ativo das comunidades no processo educacional não apenas promove uma abordagem mais intercultural e inclusiva, mas também respeita e valoriza a sabedoria popular. Para Freire, o conhecimento ancestral, presente nas comunidades tradicionais africanas, era uma fonte de profunda admiração e inspiração, constituindo uma base rica para a construção de práticas educacionais transformadoras.

Freire buscava uma troca constante de saberes entre educadores e educandos, reconhecendo que ambos contribuem com experiências valiosas. A promoção de uma educação que envolva ativamente as comunidades locais revelou-se particularmente relevante, pois reforçava o papel do diálogo e da participação coletiva na construção

do conhecimento. Esta abordagem, fundamentada na conscientização crítica, incentivava os alunos a analisar sua realidade de forma reflexiva e questionadora, capacitando-os a abordar desafios sociais, econômicos e políticos de maneira informada e eficaz.

A interculturalidade³, um aspecto central na prática pedagógica de Freire na África, não apenas reconheceu a diversidade, mas também a integrou ao tecido educacional. Seu compromisso com uma educação autêntica e contextualizada deixou um impacto duradouro nos contextos africanos, promovendo a valorização das culturas locais e reforçando a relevância do ensino para a vida das comunidades.

Paulo Freire não trabalha conceitualmente com a interculturalidade, mas sim com uma práxis intercultural que emerge do diálogo e da valorização dos saberes locais. Sua abordagem promove a construção coletiva de conhecimento a partir da realidade concreta dos educandos, respeitando suas culturas e experiências. Por meio de situações-problema contextualizadas, Freire propõe um processo educativo que transcende o conceito de interculturalidade, priorizando práticas que fomentam o encontro entre diferentes perspectivas e a transformação social por meio da conscientização crítica e emancipadora.

Em muitas partes do continente africano, onde o acesso à educação permanece desigual, a visão de Freire sobre a educação como ferramenta de liberdade e empoderamento ressoou como um meio eficaz para enfrentar a pobreza, a marginalização e as desigualdades sociais. Neste contexto, a conscientização crítica – um conceito-chave da sua pedagogia – tornou-se uma ferramenta indispensável para capacitar os alunos a compreenderem e questionarem as estruturas de poder, promovendo a transformação das realidades locais por meio da educação:

Na medida em que jamais tomamos a alfabetização de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema

³ Na perspectiva do filósofo intercultural Raúl Fornet-Betancourt, interculturalidade é uma “postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados outros, que quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a própria, para ler e interpretar o mundo. Nesse sentido, a interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução. Vale dizer: interculturalidade é o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como própria tem de ser a tradução dos nomes próprios quem consolidam sua tradição” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13-14).

regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado (Freire, 1978b, p. 14).

A contribuição de Paulo Freire no continente africano foi marcada pela adaptação de suas ideias às realidades locais, reconhecendo a diversidade cultural, promovendo o engajamento comunitário e estimulando a conscientização crítica. Para Freire, a educação era um meio de libertação e empoderamento, alinhando-se aos ideais de independência que muitos países africanos buscavam no período pós-colonial. Sua metodologia enfatizava a superação das injustiças sociais e políticas herdadas do colonialismo, transformando a educação num instrumento de emancipação.

Um marco importante da sua atuação foi o convite oficial, em 1975, pelo Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, para assessorar o país na questão da alfabetização de adultos. A partir daquele momento, o Instituto de Ação Cultural (IDAC) passou a se envolver mais diretamente com os processos de libertação nos países africanos (Freire, 2017). Esta colaboração foi fundamental para consolidar a aplicação prática de suas ideias no contexto descolonial.

Uma das facetas mais notáveis do pensamento descolonial de Freire foi sua crítica à colonialidade do conhecimento. Ele questionou as hierarquias presentes no processo educacional, defendendo uma abordagem que fosse além da transmissão de informações, capacitando os educandos a analisarem criticamente as estruturas opressivas herdadas do colonialismo. Como Freire (1989, p. 37) afirmou: “Na época colonial, o nosso trabalho não era livre. Trabalhávamos para os interesses dos colonialistas que nos exploravam. Eles apropriavam-se das nossas terras e da nossa força de trabalho e enriqueceram à nossa custa”. Esta crítica à visão eurocêntrica foi crucial para promover uma perspectiva mais inclusiva e respeitosa das culturas locais.

Além disso, Freire destacou a valorização das sabedorias locais como um elemento essencial da sua abordagem educacional. Ele reconheceu a riqueza das tradições culturais africanas e buscou integrá-las nos processos de ensino e aprendizagem. Sua abordagem à alfabetização vinculava o ato de aprender a ler e escrever à compreensão crítica do mundo, incorporando a diversidade linguística do continente africano. Ao reconhecer e valorizar os idiomas locais, Freire construiu uma prática educacional contextualizada, baseada na colaboração com as comunidades. Esta metodologia rejeitava a imposição de cima para baixo, favorecendo uma

educação dialógica e participativa, enraizada nas realidades dos educandos e em oposição a práticas tradicionais, colonizadoras. Freire (1978b, p. 37) diz que ela,

reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola teria necessariamente de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A historiados colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; aculturados colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrôpole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas.

O diálogo intercultural desempenhou um papel central no pensamento descolonial de Paulo Freire na África. Num continente caracterizado por extraordinária diversidade cultural, Freire enfatizava a importância de um diálogo respeitoso e aberto, que buscasse compreender e valorizar as múltiplas perspectivas e experiências presentes. Esta abordagem foi fundamental para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, promovendo a troca de saberes e fortalecendo o respeito mútuo.

Na época colonial, as relações de produção eram marcadas pela exploração e violência. Os colonialistas controlavam todos os meios de produção – terras, matérias-primas, ferramentas, máquinas e transportes –, bem como a força de trabalho dos trabalhadores. Freire (1978b, p. 41) ressalta que “nada escapava ao seu poder e ao seu controle”. Esta realidade reforçava a necessidade de uma educação que capacitasse os povos a questionar e transformar estas estruturas opressivas.

Para Freire, a educação era um instrumento de libertação profundamente ligado ao desenvolvimento de uma consciência crítica. Esta visão buscava capacitar os educandos a compreender não apenas as condições sociais, econômicas e políticas de seu contexto, mas também a agir para transformar estas realidades.

Uma das contribuições mais significativas de Freire foi a valorização da diversidade cultural africana, incorporando tradições, línguas e valores locais aos processos educacionais. Ele defendia que o respeito à identidade cultural dos educandos era essencial para uma prática educativa autêntica e contextualizada. Sua abordagem visava construir uma educação relevante e conectada à realidade

cotidiana dos alunos, promovendo inclusão, diálogo e participação ativa. Pilares como horizontalidade e cooperação, presentes na pedagogia freiriana, reforçaram a integração com as práticas comunitárias africanas, criando uma educação colaborativa e alinhada às especificidades locais. Neste sentido, Freire (1997a, p. 70) enfatiza:

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensar os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade.

A abordagem pedagógica de Paulo Freire, centrada no diálogo e na participação ativa dos educandos, alinhava-se a muitas tradições africanas que promoviam o envolvimento das comunidades locais nos processos educacionais. Seu conceito de conscientização crítica foi essencial para estabelecer uma educação culturalmente sensível, incentivando uma análise reflexiva e questionadora da realidade. No contexto africano, desenvolver uma visão crítica das questões sociais, econômicas e políticas que impactam as comunidades tornou-se uma ferramenta poderosa para capacitar os alunos a enfrentarem desafios complexos.

Freire entendia o processo de alfabetização como uma “ação cultural para a libertação”, na qual educandos e educadores assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo constante. Para ele, este processo representava uma tentativa corajosa de desmitologizar a realidade, permitindo aos alfabetizandos emergirem de sua condição de imersão para inserirem-se criticamente no mundo. Esta visão transformadora encontrou ressonância em muitas partes da África, onde o acesso desigual à educação era um obstáculo persistente. Freire sustentava que a libertação não é um ato individual ou unilateral, mas um processo coletivo, afirmando que “os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2021e, p. 71).

A participação ativa e a desconstrução de hierarquias foram pilares fundamentais na pedagogia freiriana. Ele propunha uma relação igualitária entre educadores e educandos, desafiando as hierarquias tradicionais das salas de aula. Esta abordagem exigiu mudanças na mentalidade dos professores locais e treinamento adequado para a implementação de suas metodologias. Além disso, desafios logísticos, como a falta de recursos, o acesso limitado a materiais educacionais e a necessidade de adaptação às condições locais, representaram

barreiras significativas. Neste contexto, a conscientização e a formação de educadores foram cruciais para o sucesso das iniciativas.

Freire também enfrentou as realidades socioeconômicas diversas do continente africano, marcadas por pobreza generalizada, desigualdade social e acesso limitado à educação. Ele argumentava que, “se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista” (Freire, 1981, p. 47), que, segundo ele, criava barreiras em vez de construir pontes. Esta visão reforçou sua crença de que a educação deveria ser uma ferramenta para transformar estruturas opressivas e promover uma sociedade mais justa.

O cenário político instável de muitas regiões africanas também influenciou a aplicação das ideias de Freire. Instabilidades políticas, mudanças de governo e a presença de regimes autoritários dificultaram a continuidade de seus projetos educacionais. Além disso, a aceitação de suas ideias por educadores, autoridades e comunidades locais variou. Em alguns casos, suas propostas inovadoras enfrentaram resistência, especialmente quando entravam em conflito com tradições educacionais já estabelecidas. Neste contexto, Freire (1978b, p. 14) destaca que

a coerência entre a opção político- revolucionária do educador e sua prática lhe é indispensável para que evite sua “burocratização”. Quanto mais vigilante na sua vivência desta coerência, tanto mais autenticamente militante se faz, recusando assim, também, o papel de técnico ou de especialista neutro, neste ou naquele campo. Como militantes e não como especialistas neutros ou técnicos frios é que aceitamos, como disse antes, o convite do Governo da Guiné-Bissau, e nesta condição é que, em setembro do ano passado, fizemos a nossa primeira visita ao país. Daí que tenhamos deixado Genebra dispostos a ver e a ouvir, a indagar e a discutir e não carregando conosco, em nossas valises de mão, planos salvadores ou relatórios semielaborados. Em equipe, debatêramos, em Genebra, a melhor maneira de, na Guiné-Bissau, ver e ouvir, indagar e discutir, de que resultaria o programa de nossa contribuição. Programa, portanto, a nascer lá, em diálogo com os nacionais, em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades, e não em Genebra, feito por nós para eles.

A interação de Paulo Freire com educadores e comunidades africanas promoveu um intercâmbio global de ideias educacionais. Sua presença e sua influência no continente contribuíram para o desenvolvimento de práticas educacionais locais e para discussões mais amplas sobre educação e justiça social. Freire não se via como um detentor do conhecimento, mas como alguém em constante aprendizagem.

Paulo Freire alcançou êxitos significativos no continente africano ao implementar práticas educacionais baseadas na valorização das culturas locais e na

construção de uma educação libertadora. Em países como Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, ele contribuiu para os programas de alfabetização de adultos, fundamentais no contexto pós-colonial, no qual a reconstrução da identidade nacional e o combate ao analfabetismo eram prioritários. Sua metodologia dialógica possibilitou a integração dos saberes populares com as necessidades educativas, promovendo não apenas a alfabetização, mas também a conscientização política e social. Freire enfatizou a importância de respeitar as especificidades culturais de cada contexto, criando uma educação significativa e enraizada na realidade africana, sempre com o princípio de que a prática pedagógica deveria ser reinventada conforme as demandas locais.

A importância da comunidade e do coletivismo, valores centrais em muitas culturas africanas, foi plenamente reconhecida por Freire. Sua metodologia promovia a participação comunitária e a responsabilidade coletiva no processo educacional, entendendo estes elementos como essenciais para uma aprendizagem significativa. Sua atuação no continente foi enriquecida pela interação ativa com os contextos complexos e dinâmicos da região, evidenciando uma sensibilidade única para adaptar a educação às necessidades e aspirações das comunidades locais.

Freire enfrentou desafios específicos do contexto educacional africano, como disparidades no acesso à educação, diversidade linguística e a busca por relevância educacional. Para superar estas barreiras, ele ajustou as suas metodologias, criando abordagens pedagógicas que respeitavam e valorizavam as necessidades concretas das comunidades. Ele reconhecia a herança africana e a história de luta contra a opressão, entendendo que o conhecimento e a sabedoria afrodescendentes eram fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e igualitária.

2.1 Análise dos escritos africanos: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola

A pedagogia freiriana destaca-se por sua ênfase na conscientização e no empoderamento dos estudantes. Nos contextos africanos, esta abordagem tornou-se um meio valioso para fortalecer a identidade cultural, resistir a estereótipos e promover uma compreensão crítica das condições sociais e políticas. Esta inflexão do pensamento freiriano encontrou maior aporte no seu trabalho nos países africanos de expressão portuguesa, antigos territórios colonizados por Portugal.

Durante sua atuação em Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, estes países vivenciavam a euforia das recém-conquistadas independências. No entanto, enfrentavam um desafio significativo: altos índices de analfabetismo que afetavam a maioria da população. Neste contexto, Freire estabeleceu duas prioridades principais: expandir a alfabetização, associando-a à leitura crítica da realidade, e fomentar a conscientização política como elemento indispensável para fortalecer o processo revolucionário em andamento. Ele defendia que a formação educacional deveria ser contínua e permanente, visando consolidar as transformações sociais e educacionais necessárias.

Freire observou que, apesar de muitos africanos não saberem ler nem escrever, havia uma elevada consciência política entre aqueles que participaram das lutas de libertação (Freire, 1978b). Na Guiné-Bissau, por exemplo, a população urbana, que não participou ativamente do processo revolucionário, necessitava de alfabetização tanto textual quanto política. Em contraste, os membros das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) e os camponeses engajados na luta apresentavam uma consciência política significativamente mais elevada, mesmo sem habilidades de leitura e escrita (Freire, 1978b). Neste cenário, Freire enfatizava a necessidade de equilibrar a leitura do texto com a leitura do contexto. Ele alertava para os riscos de cair em práticas como propaganda, dirigismo, manipulação e burocratização durante o processo de reconstrução nacional, incluindo no seio dos coordenadores da educação.

Freire também destacou que a Guiné-Bissau precisava investigar “os mecanismos de introjeção da ideologia dominante, jamais discutidos” (Freire, 1978b, p. 22). Em “Por uma pedagogia da pergunta”, Freire dialoga com Faundez sobre a realidade africana, reafirmando a importância de questionar as estruturas de poder e promover uma educação libertadora que valorize a autonomia e a participação ativa dos educandos. Neste contexto, ele ressalta que

a impressão que tenho, porém, é a de que a pergunta segunda seria muito mais no sentido da procura da compreensão do poder fantástico da ideologia colonizadora introjetada pelo colonizado, que introjeta também a própria figura do colonizador. Quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado [...]. É exatamente isso que constitui a colonização da mente (Freire; Faundez, 1985, p. 58).

Freire, ao discutir a colonização da mente, destaca o impacto profundo e duradouro da ideologia colonizadora, que vai além da presença física do colonizador e se enraíza no contexto cultural e ideológico do colonizado. Ele identifica que, mesmo após a expulsão do colonizador, a “sombra” deste permanece introjetada na mente do colonizado, manifestando-se nas formas de pensar, agir e interpretar o mundo. Este processo é o cerne da colonização mental, uma das faces mais sutis e poderosas da dominação, pois perpetua a dependência cultural e o autoesquecimento da própria identidade. Freire não apenas denuncia este fenômeno, mas propõe a educação como uma ferramenta de conscientização crítica, capaz de descolonizar as mentes, resgatar a autonomia e revalorizar as culturas e identidades locais. Este achado revela a dimensão antropológica e psicológica do colonialismo, ampliando o alcance de sua análise sobre a opressão e a necessidade de uma Pedagogia Libertadora.

Para Freire, romper com os mecanismos de colonização que ainda influenciavam os contextos africanos era essencial para que seu método pedagógico adquirisse maior profundidade e liberdade. Entre estes mecanismos, estava a visão depreciativa que o colonizador projetava sobre o colonizado. Freire destacava que esta internalização de inferioridade precisava ser superada para que os educandos se reconhecessem como sujeitos capazes e portadores de saberes valiosos. Ele observa: “De tanto ouvirem de si mesmo 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’” (Freire, 2021e, p. 69). Este processo de desvalorização fazia com que os povos colonizados esquecessem os conhecimentos, os valores e as atitudes que acumulavam em sua convivência cotidiana e produção cultural.

Outro aspecto crucial destacado por Freire é a necessidade de incorporar a contextualização cultural no processo educacional. No modelo proposto por ele, a contextualização cultural africana apresentava-se como um desafio enriquecedor, pois permitia que a educação fosse construída com base nas tradições, nos valores e nas realidades locais. Esta abordagem não apenas valorizava a diversidade cultural, mas também promovia uma educação autêntica e significativa, conectada à vivência e às necessidades das comunidades africanas. Paulo Freire frequentemente recordava que

os povos africanos que se submeteram por mais de cinco séculos à colonização malvada e perversa dos colonizadores portugueses –

característica, aliás, intrínseca a este processo “civilizatório” – não perderam muitas das raízes culturais e linguísticas. Os nativos esconderam-se nas florestas e preservaram as suas histórias tribais, suas crenças e sua fé, mas contraditoriamente impossibilitaram-se de crescer na dinâmica necessária do aperfeiçoamento cultural. Quando as forças da metrópole abandonaram “suas colônias” ressurgiram as tradições, as práticas cotidianas religiosas com seus ritos e crenças, com suas músicas e danças. Com suas centenas de línguas diferentes. Mas os povos africanos, como todos os povos submetidos à colonização, não puderam perceber o que cabia e o que não cabia de seus costumes e crenças no mundo pós-industrial. Não puderam distinguir o que preservar e o que abandonar para se inserirem no mundo do século XX no qual viviam, como seres para si, diferentes, não necessariamente inferiores, dos europeus, dos americanos ou dos orientais (Freire; Guimarães, 2011, p. 26).

A pedagogia crítica de Paulo Freire, centrada na conscientização e na participação ativa dos alunos, oferece uma base sólida para adaptar as práticas educacionais à rica diversidade cultural do continente africano. Sua abordagem valoriza o diálogo e a troca de saberes, criando um ambiente educacional que respeita as especificidades locais e promove uma compreensão crítica das realidades sociais e políticas.

Em entrevista concedida ao jornal “O Pasquim”, conduzida pelo jornalista Miguel Darcy de Oliveira, Freire comentou sobre o convite para trabalhar pelo IDAC em diversos países africanos. Esta experiência foi fundamental para aplicar e adaptar suas ideias pedagógicas em contextos marcados por profundas transformações, como as independências recém-conquistadas e os desafios decorrentes do colonialismo. A colaboração de Freire nesses países não apenas contribuiu para a educação local, mas também reforçou sua visão de que a educação é um instrumento poderoso para a emancipação e a reconstrução social. Como explica Ana Freire (2017, p. 195),

além da Guiné-Bissau, também Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola tiveram a assistência de Paulo na sistematização de seus planos de educação. Esses povos conheceram o trabalho de Paulo quando se empenhavam, nos anos 1960, em livrar-se das garras do colonialismo, em extirpar os resquícios do opressor que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos cabeças brancas de portugueses de além-mar. Esses povos queriam e precisavam libertar-se da “consciência hospedeira da opressão”, como tanto denunciou Paulo, formando seus homens, mulheres e crianças para serem cidadãos de seus países e do mundo.

Um aspecto crucial na pedagogia de Paulo Freire é a valorização das tradições orais, profundamente enraizadas em muitas culturas africanas. Promover o diálogo e integrar histórias, provérbios e narrativas tradicionais não apenas preserva formas autênticas de expressão, mas também cria uma conexão vital entre as práticas

educacionais contemporâneas e as tradições culturais locais. Como Freire afirma: “Eu sei, mas como a tradição cultural é transmitida oralmente, no momento em que uma etnia tem o seu próprio padrão de viver, creio que a língua da etnia é a primeira a ser colocada para o grupo, para a educação, mesmo oral” (Freire; Guimarães, 2011, p. 57).

A diversidade linguística, uma das características mais marcantes da África, exige uma abordagem educacional sensível e inclusiva. Reconhecer e valorizar as múltiplas línguas faladas no continente não apenas facilita a participação ativa dos alunos, mas também promove a inclusão e o respeito pelas especificidades culturais. Freire, em “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, destaca a importância de enfrentar o problema linguístico nas sociedades que buscam reconstruir-se após o período colonial: “A sociedade que, superando seu estado de dependência colonial, procura refazer-se revolucionariamente, como é o caso da Guiné-Bissau, não pode escapar, realmente, ao equacionamento de seu problema linguístico” (Freire, 1978b, p. 136).

Freire reforça esta ideia ao afirmar que a verdadeira libertação de um povo está profundamente ligada à reconquista da sua palavra e da capacidade de “nomear o mundo”. Ele declara: “Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo” (Freire, 1978b, p. 135).

Freire enfatizou a importância do crioulo como língua de unidade nacional na Guiné-Bissau, sugerindo que ele deveria desempenhar um papel semelhante ao do português em relação ao latim. Atualmente, o português permanece como a língua oficial do país, utilizada no ensino, na administração e na legislação. No entanto, o crioulo guineense (Kriol) é amplamente falado e serve como língua franca, compreendida pela maioria da população, embora não tenha *status* oficial. Apesar de sua predominância na comunicação cotidiana, o crioulo ainda não foi plenamente regulamentado como língua escrita, embora possua uma estrutura consolidada na forma falada. Portanto, a visão de Freire sobre o papel do crioulo na unificação nacional reflete-se em sua ampla utilização, mas o português continua sendo a língua oficial na Guiné-Bissau.

[...] o crioulo, que deve estar para o português como este para o latim, se afirme como língua nacional, de um sério esforço a ser feito no sentido de sua “regulamentação”, como língua escrita, pois que, enquanto língua que se

fala, já tem sua estrutura. O papel que o crioulo vem jogando [...] na unidade nacional, desde os tempos duros da luta, parece indiscutível (Freire, 1978b, p. 136).

Freire questionava a escolha do português como língua oficial do povo guineense, considerando-a inadequada, já que a maioria da população não falava português. Para ele, uma nação verdadeiramente livre deveria ser capaz de “dizer a sua palavra” em sua própria língua. Ele reconhecia que o português poderia ser utilizado temporariamente, enquanto se preparavam as condições para a introdução das línguas locais como ferramentas principais de comunicação e educação. Esta percepção ganha ainda mais relevância diante do fato de que,

em países como, por exemplo, Angola, Guiné, nos quinhentos anos de presença colonial, colonialista, as grandes massas camponesas não foram tocadas sequer pela língua portuguesa! Isso necessariamente coloca a todos esses países a questão de uma política cultural, dentro da qual se situa a política linguística. Esse é um problema que se coloca de um modo geral à África e cuja solução implica decisão política... daí que haja neles todos [países africanos] – uma preocupação com uma política cultural, incluindo uma política linguística (Freire, 2017, p. 201).

Para Freire, a língua portuguesa poderia ser utilizada como uma língua segunda ou estrangeira, mas não deveria substituir as línguas locais como meio principal de comunicação e educação. A dimensão linguística foi um dos maiores desafios enfrentados por Freire no desenvolvimento de seu trabalho na África e uma preocupação constante na sua prática pedagógica. Ele abordou esta questão em diversas ocasiões, como na entrevista concedida a Sérgio Guimarães, registrada no opúsculo “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, em conversa com Antonio Faundez em “Por uma pedagogia da pergunta” e em seu pronunciamento na Universidade de Brasília, em 1992.

Nestas reflexões, Freire demonstrava amplo domínio sobre as questões relacionadas à política cultural africana. Ele reconhecia os desafios específicos de países como Angola e Moçambique, antigas colônias portuguesas, destacando as implicações da língua na construção de uma identidade nacional pós-colonial e na promoção da unidade entre os povos.

Segundo Freire, Moçambique e Angola enfrentaram desafios linguísticos mais complexos do que Cabo Verde e a Guiné, devido às condições históricas e sociais que impediram o desenvolvimento de uma língua comum, como o crioulo. Em ambos os países, predominam diversas línguas nacionais etnoculturais, representando

diferentes grupos, totalizando mais de 30 idiomas. Este cenário torna evidente a dificuldade de estabelecer uma única língua como símbolo de unidade nacional.

Freire também aponta que, diante desta realidade, os movimentos de libertação nacional, como o Movimento Popular de Libertação de Angola e a Frente de Libertação de Moçambique não poderiam politicamente eleger uma das línguas locais como oficial sem gerar conflitos ou fragmentações. Assim, a única alternativa viável foi adotar a língua do colonizador como idioma oficial. No entanto, esta escolha acarreta enormes desafios, pois educar crianças e jovens em uma língua estrangeira implica enfrentar barreiras quase insuperáveis no processo de ensino e aprendizagem.

No livro “Por uma pedagogia da pergunta”, Freire afirmou: “Reconhecia as dificuldades de ordem política, enormes, que as lideranças de Angola e Moçambique enfrentavam e enfrentam com relação à questão da língua” (Freire; Faudez, 1985, p. 70). A questão do idioma na África está intimamente ligada à concepção de nação, cultura nacional e unidade, elementos fundamentais com os quais Freire e os líderes dos movimentos de libertação africanos precisaram lidar. Desde “Pedagogia do oprimido”, Freire destaca a unidade como um instrumento eficaz na dinâmica da libertação dos oprimidos: “Que faça da opressão e das suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultarão o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (Freire, 2021e, p. 43).

Nos livros “Pedagogia da esperança”, “Política e educação” e “Por uma pedagogia da pergunta”, Freire reflete sobre a importância da unidade na diversidade de culturas e idiomas. Com base na sua experiência de trabalho com comunidades marginalizadas ao redor do mundo, incluindo as africanas, ele conclui que as comunidades oprimidas são mais fortes quando unidas do que divididas.

Em “Pedagogia da esperança”, Freire reforça a ideia de unidade entre etnias, raças, gêneros, operários e camponeses, alertando sobre o perigo do isolamento das chamadas minorias: “Quanto mais as chamadas minorias se assumem como tais e se fecham umas às outras, tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante” (Freire, 2021d, p. 211). Em “Pedagogia da esperança”, fica evidente que Freire defende a união como ferramenta essencial para resistir à opressão e transformar realidades, promovendo uma educação que fomente a solidariedade entre os diferentes grupos sociais e culturais. Neste contexto, ele destaca que

as chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como constituir-se uma democracia substantiva, radical (Freire, 2021d, p. 212).

Devido à diversidade de idiomas e etnias nos países africanos, optar por uma única língua nativa como idioma oficial poderia gerar tensões e ser interpretado como favoritismo por determinados grupos. Esta questão era ainda mais sensível, considerando que as divisões geográficas e políticas impostas pelo colonialismo não respeitavam os contextos étnicos locais, resultando em conflitos que, em muitos casos, perduram até os dias atuais.

O português, por sua vez, apresentava-se como uma opção excepcional em meio às revoluções africanas, pois já era amplamente difundido em diversas regiões dos países de colonização lusitana. No entanto, Freire rejeitava a ideia de utilizar a língua portuguesa como principal ferramenta para a alfabetização dos africanos. Ele argumentava que impor a língua do colonizador para a formação da juventude era atribuir-lhe “uma tarefa impossível”, como destacam os líderes africanos mencionados por Freire: “Formar a juventude e a mocidade numa língua estrangeira” (Freire, 2021d, p. 134).

Freire também apontava a dificuldade prática e simbólica de alfabetizar um povo em uma língua que não era a sua. Como ele afirmou, em parceria com Faundez, “não poderiam fazer um milagre de alfabetizar um povo numa língua que lhe era estranha” (Freire; Faundez, 1985, p. 65). Esta crítica reforçava a importância de se considerar as especificidades culturais e linguísticas dos povos africanos ao implementar projetos educacionais. Freire (2017, p. 201), ao refletir sobre essa questão, declarou:

Tenho a impressão de que às vezes eu sou até uma espécie assim de campeão do anticolonialíssimo... para que as crianças da Guiné e os da Guiné aprendessem geografia, história, matemática, biologia, ciências naturais etc., com seus necessários textos em língua crioula, eu faria isso. Mas acontece que isso toma um tempo. Isso implica na formação de quadros, implica em ter dinheiro também para a impressão de todos os textos em língua crioula. E isso não se faz da noite para o dia. Agora, o que eu acho importante é a decisão política de fazer isso o mais rapidamente possível.

Freire acreditava na possibilidade de alfabetizar os africanos em seus idiomas maternos, desenvolvendo materiais pedagógicos e literários que respeitassem a diversidade de línguas e culturas. No livro “A África ensinando a Gente: Angola, Guiné-

Bissau, São Tomé e Príncipe”, no diálogo com Sérgio Guimarães, Freire reforça a ideia de que a valorização da diversidade linguística é também uma forma de celebrar a riqueza cultural de cada povo. Para ele, a língua não deveria ser apenas um conjunto de palavras pronunciadas, mas uma fonte autêntica de identidade e expressão cultural.

Freire apontava, no entanto, particularidades como o caso da Guiné-Bissau, onde o creoulo, uma língua falada por grande parte da população, desempenhava um papel unificador (Freire, 2021d). Ele via nesta língua uma oportunidade de promover a unidade, sem prescindir do respeito às especificidades culturais e linguísticas das diversas comunidades. Ainda assim, Freire, como os líderes africanos, defendia a coesão entre os grupos, ressaltando que as semelhanças entre as diferentes etnias – como a experiência compartilhada de exploração colonial – poderiam servir como base para uma solidariedade efetiva. Neste contexto, a escolha das autoridades nacionais pela alfabetização na língua portuguesa enfrentava desafios significativos, como aponta Ana Freire (2017, p. 202):

Mesmo que advertidos por Paulo, que insistia que esta era a língua dos opressores – não podemos esquecer que a língua portuguesa era falada apenas pelas elites, e ainda havia outros fatores complicadores, pois, além do creoulo, outras dezenas, talvez centenas de línguas, eram faladas no dia a dia das diversas nações africanas.

A problemática da língua e a questão da unidade na África foram temas delicados durante o processo de formação dos novos Estados. Estes desafios exigiram dos líderes africanos e dos educadores uma “paciência impaciente”, expressão cunhada por Paulo Freire e inspirada na visão de Amílcar Cabral. Esta abordagem envolvia agir com urgência, mas sem perder de vista a complexidade das transformações necessárias.

Na Guiné-Bissau, como em outras dimensões do processo de libertação, destacava-se a visão profética de Amílcar Cabral. Ele demonstrava uma notável capacidade de analisar a realidade do país, jamais negando os fatos, mas partindo deles como realmente eram, e não como gostaria que fossem. Cabral se destacava pela habilidade de denunciar as injustiças enquanto anunciava possibilidades de mudança (Freire, 1978b).

O enfrentamento destas questões exigiu análises profundas e decisões desafiadoras. Lidar com os problemas linguísticos e de unidade nos países africanos representou, em si, uma prática educacional. Freire percebeu que a escolha da língua

portuguesa como idioma oficial em muitos países africanos refletiu, em parte, uma ausência de audácia por parte dos líderes locais. Esta decisão, segundo ele, limitava uma mudança mais radical na vida das populações e evidenciava uma hesitação em relação à conquista plena da liberdade.

Neste contexto, Freire defendia a valorização das tradições orais, profundamente enraizadas nas culturas africanas. Métodos pedagógicos que incorporassem a oralidade, os provérbios e as narrativas tradicionais eram essenciais para preservar formas autênticas de expressão e aprendizado. Além disso, ele enfatizava a importância da contextualização dos conteúdos educacionais, garantindo que fossem adaptados às realidades locais, abordando questões regionais e incluindo referências culturais significativas.

A educação crítica proposta por Freire deveria ser construída sobre uma base de relevância cultural para os alunos, promovendo uma compreensão autêntica de sua própria identidade e história. Dessa forma, a educação se tornava uma ferramenta poderosa para a emancipação e o fortalecimento da autonomia dos povos africanos e o processo de alfabetização era entendido como uma ação cultural. Neste sentido, a

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 isso, 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 alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se criticamente (Freire, 1981, p. 39).

Adaptações são essenciais para garantir que a promoção da educação crítica ocorra em um contexto linguístico inclusivo, permitindo que os alunos expressem suas ideias na língua que melhor reflete sua identidade cultural. Esta prática assegura que a educação respeite as especificidades locais e valorize a diversidade linguística. Além disso, a desconstrução de estereótipos e narrativas colonizadoras é fundamental para promover uma visão crítica e mais justa do passado e do presente africanos, permitindo uma reinterpretação histórica alinhada com as perspectivas das comunidades locais.

A participação comunitária, elemento central da pedagogia freiriana, pode ser ampliada para incorporar as estruturas comunitárias africanas. Ao envolver membros da comunidade no processo educacional, esta abordagem respeita as práticas tradicionais de aprendizado e fortalece os vínculos entre educação e comunidade.

Este modelo participativo não apenas valoriza os saberes locais, mas também cria um espaço de aprendizagem coletiva, no qual educadores e educandos contribuem ativamente para o desenvolvimento educacional e social. Como enfatiza Freire (1978b, p. 11), o que é a ajuda autêntica,

não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que querem ser ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes.

A relevância social e econômica da educação é enfatizada ao conectar os objetivos educacionais às necessidades práticas das comunidades. Esta conexão não apenas torna a educação mais significativa para os alunos, como também promove uma compreensão mais ampla e holística do papel transformador da educação na sociedade.

A integração da contextualização cultural africana no método educacional de Paulo Freire busca respeitar, celebrar e incorporar as tradições culturais do continente. Esta abordagem cria um ambiente educacional inclusivo e sensível à diversidade, alinhado às realidades culturais específicas da África.

Valorizando as tradições locais e a rica história africana, o currículo se torna mais relevante e significativo para os alunos. Ao incorporar elementos culturais específicos, a educação deixa de ser um processo imposto de fora para dentro e passa a refletir a identidade e as experiências das comunidades locais, fortalecendo o vínculo entre conhecimento, cultura e transformação social. Neste contexto, Freire (2017, p. 202) destaca o problema da herança cultural:

Um outro grande problema que se coloca a esses países, e que tem que ver com a nossa preocupação no campo da alfabetização, é a questão da superação da herança colonial, no sentido da criação de um novo sistema educacional. Esses países só não partem do zero, em certos casos – o caso de Guiné, por exemplo, ou o caso de São Tomé – porque partem de suas tradições culturais e históricas.

A inclusão da história e da cultura locais no currículo é essencial para reconhecer e celebrar a riqueza da história africana, muitas vezes subestimada em contextos educacionais. Esta abordagem oferece uma base sólida para a construção da identidade cultural e proporciona uma compreensão mais abrangente do contexto

histórico e social do continente. A valorização do contexto cultural africano nos escritos de Paulo Freire é fundamental para entender como suas ideias sobre educação crítica podem ser aplicadas de forma sensível e eficaz em um ambiente tão diverso. Embora brasileiro, Freire apresentou contribuições à pedagogia crítica com implicações universais, incluindo a abordagem de questões culturais específicas da África.

Nos escritos de Freire, a conscientização cultural ocupa um lugar central, implicando no reconhecimento e na valorização das diversas culturas do continente africano. Esta perspectiva promove um diálogo intercultural, facilitando a troca respeitosa de conhecimentos entre diferentes culturas presentes no ambiente educacional. Além disso, a incorporação de conteúdos culturalmente relevantes nos materiais educacionais é indispensável, abrangendo positivamente a história, a literatura, a arte e outras expressões culturais africanas. A diversidade linguística também é reconhecida, incentivando a participação ativa dos alunos em suas próprias línguas, o que fortalece a inclusão e o respeito às especificidades locais.

A pedagogia freiriana incentiva a reflexão crítica sobre a realidade, enfrentando estereótipos e preconceitos perpetuados nos materiais educacionais. Promover uma visão autêntica e justa das culturas africanas está alinhado com os princípios de Freire, que valorizava o contexto cultural como meio de fortalecer a identidade dos alunos. Integrar elementos culturais nas práticas educacionais contribui para uma educação mais inclusiva, contextualizada e respeitosa da diversidade cultural do continente.

O método dialógico de Freire, centrado no diálogo e na participação ativa dos alunos, é especialmente pertinente em contextos africanos, nos quais as tradições de oralidade e o valor do diálogo são intrínsecos às culturas locais. Esta metodologia desafia estruturas opressivas, algo crucial em regiões que enfrentam as heranças coloniais, disparidades sociais e injustiças. No entanto, adaptações contextuais são indispensáveis, considerando a diversidade cultural e social da África. Embora as contribuições de Freire à pedagogia crítica sejam amplamente reconhecidas, suas teorias precisam ser ajustadas para alinharem-se às nuances da realidade africana e às necessidades específicas das comunidades locais. Neste sentido, Freire (1978c, p. 7) enfatiza:

No nosso caso, pelo contrário, a alfabetização de adultos, de acordo com os princípios políticos que orientam o nosso Movimento, é o empenho em que

alfabetizando e animadores culturais, juntos, citando o então Presidente de São Tomé e Príncipe, “lêem e escrevem a sua própria realidade, pensando criticamente o seu mundo, inserindo-se cada vez com maior consciência na realidade em transformação”. Quando o Camarada presidente fala em “ler e escrever a realidade”, toca num dos pontos centrais do problema. Quando se fala em “ler a realidade”, em “pensar criticamente o mundo” está se reportando à necessidade de compreendermos a nossa realidade não como uma coisa parada, à qual a gente se deva simplesmente adaptar, mas como algo em movimento, em processo. [...] Quando ele fala em “pensar criticamente o mundo” está se referindo à necessidade que temos de entender a razão verdadeira que explica os fatos, as coisas da realidade.

As realidades socioeconômicas diversas das comunidades africanas requerem uma abordagem educacional que considere suas particularidades. A conscientização crítica deve estar conectada às condições locais, abordando desafios específicos, promovendo a justiça social e incentivando a participação ativa dos alunos na transformação de suas realidades. Neste contexto, o respeito às estruturas comunitárias desempenha um papel crucial. A participação comunitária, como proposta por Freire, exige compreensão e valorização das organizações locais, promovendo a colaboração entre educadores e comunidades para construir estratégias educacionais eficazes e sustentáveis.

Além disso, a diversidade regional dentro do continente africano demanda uma abordagem que incorpore perspectivas específicas em práticas educacionais. Considerar as diferentes realidades culturais, históricas e sociais de cada região é essencial para garantir que as práticas educacionais sejam verdadeiramente contextualizadas e relevantes. Esta adaptação permite que a educação responda às necessidades únicas das comunidades, fortalecendo sua identidade cultural e social.

Enfrentar as desigualdades nas estruturas educacionais também é uma prioridade. As adaptações devem se concentrar em mitigar estas desigualdades, garantindo oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou social. As adaptações contextuais das ideias de Paulo Freire na África são fundamentais para garantir que sua pedagogia crítica seja aplicada de maneira autêntica. Ao levar em conta a diversidade cultural, linguística e social do continente, estas adaptações promovem uma educação mais eficaz, inclusiva e alinhada com as necessidades específicas das comunidades africanas, contribuindo para o processo de libertação e transformação social. Nesse contexto, Freire (1981, p. 44) ressalta que

os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas

neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção. Os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente. A admiração de sua anterior admiração da realidade é necessária para que isto se faça. A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores.

Ao analisar os escritos africanos à luz das ideias de Paulo Freire, é possível observar como os seus princípios pedagógicos são reinterpretados e aplicados de maneiras únicas, promovendo a educação crítica e o empoderamento em contextos africanos diversos. A pedagogia de Freire revela um paralelo profundo entre a riqueza destas narrativas e os fundamentos do educador brasileiro, destacando a interação dinâmica entre cultura, educação e transformação social.

A conscientização cultural, princípio central de Freire, encontra eco nos escritos africanos, nos quais identidades e tradições culturais se entrelaçam em uma tapeçaria rica e complexa. Assim como Amílcar Cabral, Freire (1980a, p. 16-17) reconhecia a necessidade de unir “paciência e impaciência”, caracterizando esta unidade como “a dialética entre ação e reflexão, prática e teoria”. Os escritores africanos, ao compartilhar suas experiências, convidam os leitores a uma jornada de entendimento crítico, explorando mitos, tradições e contextos sociais. Freire (2021e, p. 110) descreve esta dinâmica como um “testemunho, ousado e amoroso, que serve à organização”. Esta participação ativa dos leitores, pilar da pedagogia freiriana, transforma a leitura em um processo de diálogo, no qual eles deixam de ser espectadores e tornam-se participantes no intercâmbio de ideias e significados.

A contextualização cultural, outro princípio destacado por Freire, é fundamental para desvendar os significados mais profundos nos escritos africanos. Elementos como língua, história e tradições orais ganham centralidade e requerem uma análise sensível e aprofundada. Freire (2021e, p. 113) afirmava: “É a modalidade da ação cultural com que culturalmente se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma”. O diálogo interativo entre escritores e leitores cria um espaço onde diferentes vozes convergem, fortalecendo a compreensão das obras e estabelecendo pontes culturais que enriquecem as perspectivas coletivas. Como Freire (2021e, p. 114) pontua, “na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos”.

A desconstrução de estereótipos, essencial para Freire, emerge como uma tarefa indispensável ao abordar os escritos africanos. Romper preconceitos arraigados e narrativas simplistas permite uma visão mais autêntica e plural das sociedades representadas. Este olhar crítico destaca não apenas a riqueza das narrativas, mas também a poderosa interseção entre a educação crítica e a produção literária, promovendo um diálogo global mais inclusivo e informado.

Para Freire, a cultura popular era o ponto inicial do processo de alfabetização como uma ação cultural, como ele explicita na sua entrevista com Faundez. Ao valorizar as vozes diversas e as perspectivas presentes nos escritos africanos, sua pedagogia crítica propõe um caminho para a transformação educacional que honre a pluralidade, incentive a participação ativa e promova uma compreensão mais profunda e inclusiva das realidades sociais. Neste sentido, ele afirma:

Creio que uma aproximação ao estudo e à compreensão crítica de como se dão as coisas no mundo da cotidianidade pode ser muito útil ao analista político no seu entendimento de como a ideologia dominante não chega a reduzir toda a expressão cultural, não chega a reduzir a criatividade popular a ela mesma, ideologia dominante. Às vezes, podemos ser levados, numa compreensão acrítica do que seja esta luta, a pensar que tudo o que se acha na cotidianidade popular é pura reprodução da ideologia dominante. E não é. Haverá sempre algo, nas expressões culturais populares, da ideologia dominante, mas há também, contradizendo-a, as marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo (Freire; Faundez, 1985, p. 19).

Nas narrativas literárias de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola, emerge uma riqueza que transcende as páginas, capturando a essência cultural, histórica e social destas nações. Estes textos refletem não apenas as particularidades de cada país, mas também os desafios e as conquistas compartilhados por estas sociedades na sua trajetória de emancipação e resistência.

Uma análise sob a perspectiva dos princípios pedagógicos de Paulo Freire revela conexões profundas entre a pedagogia crítica e as produções literárias destes países africanos. Ao explorar os escritos provenientes destas nações, é possível identificar um paralelo revelador entre a riqueza destas narrativas e os fundamentos do educador brasileiro. Freire, com sua ênfase na conscientização, no diálogo e na valorização das culturas locais, fornece um arcabouço teórico que ressoa com a complexidade e a diversidade presentes na literatura africana de expressão portuguesa. Neste sentido, ele afirma que

a leitura crítica da realidade tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular (Freire; Faundez, 1985, p. 21).

A conscientização cultural, um dos preceitos centrais de Paulo Freire, ressoa nas páginas destas obras, nas quais identidades e tradições culturais se entrelaçam, formando uma tapeçaria rica e única. Este entrelaçamento revela a profundidade e a complexidade das narrativas, destacando a importância de compreender e valorizar as diversidades culturais representadas. Neste contexto, Freire (1989, p. 38) reflete:

O que é uma sociedade sem exploradores nem explorados? É a sociedade em que nenhum homem, nenhuma mulher, nenhum grupo de pessoas, nenhuma classe explora a força de trabalho dos outros. É a sociedade em que não há privilégios para os que trabalham com a caneta e só obrigações para os que trabalham com as mãos, nas roças e nas fábricas. Todos são trabalhadores a serviço do bem de todos. Não se cria uma sociedade assim da noite para o dia.

A participação ativa dos leitores, um dos alicerces da pedagogia freiriana, manifesta-se na interpretação dinâmica das narrativas africanas. Neste contexto, os leitores não são meros espectadores, mas participantes engajados no diálogo que as obras propõem. Esta interação contribui para uma compreensão coletiva mais rica e contextualizada, alinhada aos princípios de conscientização e transformação social defendidos por Freire.

A contextualização cultural, outro princípio fundamental na pedagogia freiriana, revela-se essencial ao desvendar as camadas profundas de significado presentes nos escritos africanos. Elementos como a língua, os contextos históricos e as tradições orais ganham centralidade, demandando uma análise sensível e aprofundada. Estas características não apenas enriquecem as narrativas, mas também promovem uma conexão intrínseca com as realidades culturais das comunidades representadas.

Este intercâmbio dinâmico fortalece a compreensão das obras e estabelece pontes culturais, fomentando a diversidade de perspectivas. Além disso, a desconstrução de estereótipos emerge como uma tarefa urgente ao abordar os escritos africanos. Ao dismantelar preconceitos enraizados, esta abordagem crítica permite uma visão mais autêntica e plural das sociedades, rompendo com narrativas simplistas e coloniais.

Em síntese, a análise dos escritos africanos à luz da pedagogia freiriana evidencia não apenas a riqueza destas narrativas, mas também a poderosa interseção entre educação crítica e produção literária. Ao honrar a diversidade de vozes e

perspectivas, estas obras enriquecem a compreensão dos leitores e contribuem para um diálogo global mais inclusivo e informado. Em “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”, Freire (2011, p. 168) diz:

Não se cria uma tal sociedade a não ser que se lute muito. A sociedade nova não aparece por milagre. Ela aparece se nós a criamos e, para criá-la, temos de continuar, com força e decisão, a transformar revolucionariamente a velha sociedade que ainda temos.

A construção de uma nova sociedade é um empreendimento desafiador, que exige esforço contínuo, determinação e uma abordagem baseada na “tensão entre paciência e impaciência”. Este conceito, defendido por Freire, reflete a necessidade de agir com urgência, mas sem negligenciar a complexidade do processo. Como ele afirma, “a batalha pela reconstrução, visando à criação de uma sociedade nova, ocorre em todas as esferas – nos campos, nas fábricas, nos quartéis, nos serviços públicos, nos nossos lares, nas escolas” (Freire, 1994, p. 163).

Além disso, a edificação desta nova sociedade requer a consciência de que ela ainda contém elementos da antiga, os quais precisam ser transformados para que a mudança seja efetiva e duradoura. Freire (1994, p. 77-78) ressalta: “Para forjar a sociedade nova, é igualmente essencial que nos empenhemos em transformar a sociedade antiga que ainda persiste”. Este processo de reconstrução social demanda não apenas ações práticas, mas também reflexões profundas sobre os valores, as estruturas e os paradigmas que precisam ser superados para criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.2 Uma educação africana para os africanos

Logo na introdução do livro “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, Paulo Freire expressa sua satisfação em estar no país e agradece o convite do governo para contribuir com o trabalho educacional. Ele reconhece que o povo africano não partia do zero, mesmo após a exploração material sofrida durante o colonialismo. Freire destaca que as comunidades africanas iniciavam seu processo de reconstrução a partir de suas fontes culturais e históricas, evidenciando uma resistência cultural que o colonialismo não conseguiu extinguir (Freire, 1978b).

Freire se opunha à ideia, presente nos “Cadernos de Cultura Popular,” de que os africanos não possuíam cultura⁴ (Freire, 1978a). Ele sustentava que as manifestações culturais eram uma base sólida para a reconstrução social e educacional. Amílcar Cabral⁵, por sua vez, afirmava que a história dos movimentos de libertação era precedida por uma intensificação das manifestações culturais. Estas manifestações eram uma forma de resistência à opressão e um ato de negação da cultura do colonizador. Segundo Cabral, a cultura foi a primeira expressão de resistência do povo africano, antes mesmo da constituição dos movimentos de libertação nacionais. Esta resistência se manifestou em diversas formas, como revistas culturais (“Presence africain”, em Cabo Verde e Guiné-Bissau, e “Clairidade”, em Moçambique), movimentos literários como a negritude e mudanças nas artes plásticas, que introduziram novos temas e formas de expressão artística (Fanon, 2008).

No contexto da educação africana, a aplicação dos princípios libertadores de Paulo Freire representa uma jornada desafiadora, mas profundamente enriquecedora. Ele incorpora a expressão de Amílcar Cabral, que propunha “voltar a ser africano”, associando-a ao conceito de “descolonização das mentes” (Romão; Gadotti, 2012). Para Freire, a reafricanização das mentalidades exige uma transformação radical no sistema educacional herdado do colonizador. Contudo ele alerta que esta mudança não pode ser mecânica ou superficial (Freire, 1978b).

Esta transformação requer um projeto político bem definido, alinhado ao tipo de sociedade que se deseja construir, e deve ser sustentada por condições materiais adequadas (Freire, 1978b). Freire também critica a falta de iniciativa de alguns líderes africanos em promover um retorno efetivo às raízes culturais. Ele defende o resgate das línguas nacionais e a adaptação do modo de produção às realidades locais, enfatizando que este processo deve começar pelo diálogo com as camadas populares. Como observado por Faundez, é essencial trabalhar “em conjunto com elas, sugerindo respostas às necessidades identificadas” (Freire; Faundez, 1985, p.

⁵ Amílcar Cabral foi um líder revolucionário e intelectual africano, nascido na Guiné-Bissau, que desempenhou um papel fundamental nas lutas pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde do domínio colonial português. Fundador do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), Cabral articulou uma estratégia que combinava luta armada e conscientização política das massas. Além de sua ação política e militar, foi um pensador que refletiu sobre a importância da cultura e da identidade africanas na resistência ao colonialismo. Cabral foi assassinado em 1973, um ano antes da independência da Guiné-Bissau, mas seu legado permanece como um símbolo da luta pela liberdade e justiça social no continente africano.

9). Esta abordagem assegura que as mudanças reflitam as demandas e características próprias das comunidades, respeitando suas identidades e promovendo uma transformação social autêntica.

Ao entender a libertação como um fenômeno cultural, torna-se imperativo adotar uma nova teoria do conhecimento que respeite a diversidade cultural, linguística e social do continente. Esta abordagem busca promover uma educação autêntica e significativa, enraizada na riqueza das tradições culturais presentes em cada região africana. Como enfatiza Freire (1978b, p. 11) sobre isto,

a nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1^a, 1², 2¹, 2² a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário – como as próprias bases de nossa colaboração –, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. Nossa colaboração ao desenho do projeto e à posta em prática do mesmo dependeria de nossa capacidade de conhecer melhor a realidade nacional, aprofundando o que já sabíamos em torno da luta pela libertação, das experiências realizadas pelo PAIGC nas antigas zonas libertadas, através da leitura de todo o material que pudéssemos recolher, privilegiando a obra de Amílcar Cabral. Estudos que, realizados em Genebra, seriam completados no terreno, quando de nossa primeira visita ao país, e continuados nas subseqüentes visitas, no caso em que se definisse a nossa colaboração em termos mais ou menos prolongados. Subseqüentes visitas em que, sobretudo, pensaríamos, com os educadores nacionais, a sua própria prática, em seminários de verdadeira avaliação. Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida.

A valorização das tradições culturais vai além de um simples reconhecimento simbólico; trata-se de um alicerce essencial para construir uma educação que dialogue profundamente com a identidade e a história de cada comunidade. Esta valorização reflete o respeito às especificidades culturais e fortalece a conexão entre o ensino e a realidade vivida pelos educandos.

Neste contexto, a participação comunitária emerge como um princípio fundamental. Incentivar o envolvimento ativo das comunidades no processo educacional não apenas fortalece os laços sociais, mas também assegura que as aspirações e necessidades locais sejam devidamente consideradas. Esta abordagem permite que políticas e práticas educacionais sejam formuladas de maneira mais inclusiva e contextualizada, garantindo que reflitam as realidades e os anseios das comunidades às quais se pretende atender. Como ressalta Freire (2017, p. 200),

a nossa intenção ao trabalhar na África não era a de lá chegar levando conosco, em nossas valises de mão, o nosso diagnóstico da realidade. Pelo contrário, o nosso papel era chegar lá e procurar compreender tanto quanto possível a realidade nova, com os nacionais, e com eles estudar a programação do trabalho.

A alfabetização, elemento central na proposta freiriana, assume uma importância crucial no contexto africano. No entanto, ela vai além da simples habilidade de ler e escrever. Freire entendia a alfabetização como um processo que envolve respeito e valorização das línguas locais, garantindo que a expressão e a compreensão estejam enraizadas no contexto cultural específico de cada comunidade.

Neste sentido, a alfabetização deve ser encarada não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta para a preservação e promoção das diversas línguas e culturas presentes no continente. Ela se torna fundamental para a emancipação dos sujeitos, permitindo que as comunidades reafirmem suas identidades culturais e enfrentem os desafios do mundo contemporâneo.

A promoção de uma alfabetização funcional, contextualizada nas realidades locais, é essencial para capacitar os aprendizes a aplicarem seus conhecimentos de maneira significativa em suas atividades cotidianas. Esta abordagem amplia o impacto da educação, conectando o aprendizado à vida prática e fortalecendo as bases para a transformação social. Nesta perspectiva, Freire (1978b, p. 20-21) destaca:

Assim é que, já no ano letivo de 1975 tinham sido iniciadas experiências a prolongar-se, como de fato se deu, no de 1976, de integração do trabalho produtivo às atividades escolares normais, no intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de "n" disciplinas que, no sistema tradicional, são "transferidos", quando são, verbalistamente.

O papel dos educadores é essencial no processo educativo. A formação destes profissionais deve ir além da mera transmissão de métodos pedagógicos; ela precisa desenvolver uma sensibilidade cultural profunda. Educadores preparados devem ser agentes de mudança, capazes de adaptar suas práticas às necessidades específicas de suas comunidades, promovendo uma educação que dialogue diretamente com as realidades locais.

Este preparo envolve não apenas o domínio técnico do método pedagógico, mas também a capacidade de compreender e valorizar as particularidades culturais,

sociais e históricas de cada contexto. Ao cultivar esta sensibilidade cultural, os educadores tornam-se pilares de uma educação inclusiva e transformadora, contribuindo para a construção de um ambiente educacional que ressoe com as vivências e aspirações das comunidades que atendem. Neste contexto, Freire (1978b, p. 20) descreve uma prática inovadora, “A Escola do campo”, que, lembra José Martí,

[...] consistia em deslocar, temporariamente, as escolas urbanas, com seus professores e seus estudantes, a áreas rurais, em que, vivendo em acampamentos, participariam da atividade produtiva, aprendendo com os camponeses e a eles algo ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares.

Esta abordagem vai além de mensurar o aprendizado acadêmico, pois também avalia como a educação contribui para o desenvolvimento sustentável e o empoderamento das comunidades locais. Ela conecta o ensino às necessidades práticas, promovendo uma transformação social enraizada nas realidades culturais e sociais específicas de cada contexto.

A aplicação dos princípios de Paulo Freire na educação africana exige uma abordagem flexível e adaptativa. Esta flexibilidade é essencial para respeitar a diversidade cultural, linguística e social do continente, permitindo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às particularidades e demandas de cada comunidade. Nesta perspectiva, Freire destaca que

[...] o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares. [...] o ponto de partida deveria estar precisamente na resistência. Quer dizer, nas formas de resistência das massas populares. [...] A questão é como nos acercar das massas populares, para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto (Freire; Faundez, 1985, p. 20).

Paulo Freire tinha a convicção de que sua atuação não deveria ser imposta às massas, mas construída em colaboração com elas. Para ele, isso significava estar ao lado do povo, compartilhando suas atividades laborais e participando da sua vida cotidiana. Esta abordagem reflete seu compromisso com uma educação dialógica e participativa, na qual educadores e educandos constroem, juntos, o conhecimento. Freire reforça esta ideia:

Não tenho dúvida nenhuma de que a compreensão do senso comum das classes populares [...] a compreensão crítica de seus sonhos, tudo isso é indispensável a qualquer esforço de luta pela transformação da sociedade. Sem compreender essas relações, sem compreender os limites da

resistência das classes populares, no sentido de estimulá-la para com elas ultrapassá-los, é difícil atuar politicamente, com eficiência revolucionária [...] Em outras palavras, é preciso compreender as manhas para entender também o medo (Freire; Faundez, 1985, p. 29).

Paulo Freire demonstrava profundo interesse pelo conhecimento popular, reconhecendo seu valor em seus projetos de alfabetização. Para ele, integrar os princípios pedagógicos de forma flexível, e não como um modelo rígido, era essencial para atender às diversas realidades do continente africano. Esta abordagem sensível permitiu construir uma educação que realmente refletisse as aspirações e necessidades das comunidades locais.

A pedagogia freiriana, centrada na conscientização e na libertação, é particularmente relevante diante da complexa realidade africana. Em um continente caracterizado por uma rica tapeçaria cultural e desafios sociais únicos, a aplicação dos princípios de Freire oferece uma oportunidade de criar um sistema educacional autêntico e transformador, enraizado nas especificidades locais.

O primeiro ponto fundamental é o reconhecimento da diversidade. A África abriga uma vasta multiplicidade de culturas, línguas e tradições. A pedagogia de Freire ressoa com esta realidade ao enfatizar a importância de integrar as peculiaridades locais nos processos educativos. Isso não apenas exige respeito, mas também celebra a pluralidade cultural como um ativo indispensável na construção do conhecimento. Freire (1978b, p. 142) ressalta que,

no fundo, numa educação como esta, o que se pretende é o exercício de uma reflexão crítica, aprofundando-se cada vez mais sobre a maneira espontânea como os seres humanos “se movem” no seu mundo. [...] é superar o conhecimento que permanece preponderantemente ao nível da sensibilidade dos fatos pelo conhecimento que alcança a razão de ser dos mesmos.

A concepção de iniciar processos educacionais em áreas em transformação apresenta dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, qualquer espaço frequentado pelo povo pode se tornar um local de aprendizagem, seja para crianças, jovens ou adultos. Freire ilustra isso ao mencionar que as aulas poderiam ocorrer “à sombra de uma árvore ou ainda em ‘palotas’, palhoças, construídas pela população” (Freire, 1978b, p. 51). Em segundo lugar, a realidade cotidiana deve ser a principal fonte para a elaboração de conteúdos das disciplinas (Freire, 1978b).

Esta abordagem oferece vantagens significativas. Por um lado, o processo educativo ocorre no próprio ambiente em que as pessoas vivem, conectando-se diretamente à sua realidade. Por outro, o contexto vivenciado pelos educandos serve

como base pedagógica para transformar o pensamento e as práticas da comunidade. Quando orientados por animadores culturais adequados, os educandos conseguem compreender de forma mais complexa e diversificada os fenômenos que os cercam, combinando as etapas de alfabetização e pós-alfabetização em um processo contínuo.

No contexto do processo revolucionário na África, a formação de novos cidadãos – homens e mulheres engajados como militantes – tornou-se um imperativo. Estes indivíduos precisavam ser capazes de compreender sua prática e transformá-la, indo além de uma alfabetização mecânica. Para Freire (1978b), a alfabetização não deveria ocorrer isoladamente, mas como um instrumento para transformar a realidade e contribuir para a reconstrução nacional. Isso implicava adotar práticas baseadas no trabalho cooperativo, na ajuda mútua e no diálogo, fundamentais para a construção de uma nova sociedade socialista. Esta sociedade exigia uma abordagem inovadora, tanto para a escola quanto para a alfabetização.

A participação comunitária, um elemento central nos escritos de Freire, ganha uma dimensão singular na África. Envolver as comunidades não apenas de maneira superficial, mas como colaboradores ativos na definição dos objetivos educacionais, cria uma base sólida para um sistema educacional mais inclusivo e contextualizado. Esta colaboração reforça o vínculo entre a educação e as necessidades locais, permitindo que as comunidades sejam protagonistas na sua própria transformação. Freire (1978b, p. 20) destaca um problema, um dilema:

[...] entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese.

A aplicação dos princípios de Paulo Freire na realidade africana apresenta uma oportunidade única de redefinir a educação como uma ferramenta de libertação e conscientização. Ao adaptar estes princípios à complexidade cultural, social e política do continente, é possível construir um sistema educacional que vá além da simples transmissão de conhecimento. Este modelo deve promover a diversidade, a inclusão e a autonomia, refletindo as particularidades e necessidades de cada região da África.

A riqueza da diversidade cultural africana é um elemento central neste processo educacional. A valorização e a incorporação das tradições locais nos currículos e nas

práticas pedagógicas não apenas respeitam as identidades culturais, como também enriquecem a experiência educacional. Esta abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma conexão mais profunda com o conteúdo, ao mesmo tempo em que reforça o vínculo entre educação e as realidades culturais e históricas das comunidades. Neste sentido,

[...] a reformulação dos programas de Geografia, da História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados da ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o rio Tejo. Era preciso que estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta da por sua libertação, que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte (Freire, 1978b, p. 20).

O diálogo ativo, característica marcante da pedagogia freiriana, é uma ferramenta essencial para a promoção da conscientização crítica. Freire incentivava os estudantes a participarem ativamente das discussões, trazendo suas perspectivas e experiências para o processo educativo. Esta abordagem cria um ambiente de aprendizagem colaborativa e inclusiva, no qual o conhecimento é construído de forma compartilhada.

Em consonância com os princípios de Paulo Freire, uma educação africana para os africanos deve ser concebida como um processo emancipatório. Esta educação tem o potencial de promover conscientização, participação ativa e autonomia, capacitando os indivíduos a transformar suas realidades. Freire exemplifica esta abordagem ao descrever seu trabalho na Guiné-Bissau: “Sabíamos que iríamos trabalhar não com intelectuais ‘frios’ e ‘objetivos’ ou com especialistas ‘neutros’, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país” (Freire, 1978b, p. 10).

Sua atuação junto às comunidades africanas foi profundamente comprometida com as causas que estas comunidades defendiam. No centro desta visão educacional, está o reconhecimento da riqueza cultural, linguística e histórica do continente africano. Para Freire, o diálogo era um instrumento vital na construção do conhecimento, e, no contexto africano, isso significava dar voz às diversas tradições e experiências locais. O diálogo aberto respeitava e valorizava as diferentes narrativas culturais, promovendo um aprendizado mútuo.

Freire sabia que tinha algo a contribuir no processo educacional, mas não de forma unilateral. A alfabetização, um pilar central na sua obra, assume uma dimensão ainda mais significativa quando contextualizada nas línguas e realidades específicas africanas. Não é apenas uma ferramenta para decodificar palavras, mas também uma habilidade que capacita os indivíduos a interpretar criticamente o mundo ao seu redor, refletindo suas próprias histórias e perspectivas.

A participação comunitária, preconizada por Freire, ganha relevância especial na educação africana. A ação coletiva não é apenas um espaço onde a educação acontece, mas também uma fonte de conhecimento e sabedoria. Envolver ativamente as comunidades no processo educativo fortalece os laços sociais e garante que a educação seja relevante e aplicável às realidades locais. Além disso, a formação continuada dos educadores, baseada no diálogo e na reflexão crítica, é essencial para criar profissionais verdadeiramente comprometidos com uma educação libertadora.

Uma educação africana para os africanos, à luz do pensamento de Paulo Freire, celebra a diversidade, promove o diálogo aberto, valoriza as tradições locais e capacita os indivíduos a interpretar criticamente o mundo. Acima de tudo, busca a libertação e a autonomia dos educandos, respeitando seus contextos culturais e sociais.

2.3 Lições de interculturalidade e libertação na prática pedagógica libertadora

Para Paulo Freire, uma ação cultural voltada para a libertação exige clareza e intencionalidade política quanto ao modelo de sociedade e de ser humano que se deseja construir e formar. Antes de avançar, é válido questionar em que medida a condução dos Estados recém-independentes pode ser caracterizada como uma ação cultural para a libertação. Neste contexto, a pedagogia de Freire oferece lições valiosas de interculturalidade, propondo uma abordagem que transcende a mera transmissão de conhecimento para buscar a emancipação dos educandos. Quando aplicados com sensibilidade, seus princípios fundamentais transformam a educação em uma ferramenta eficaz para a libertação individual e coletiva. Freire e Macedo (2011, p. 79) destacam a questão da formação dos professores:

Dava-se formação intensiva a professores de alfabetização que, depois, iriam para Moçambique trabalhar nas campanhas de alfabetização que se realizavam ao mesmo tempo que a guerra de libertação. Importante destaque

dessa formação era a ênfase sobre a não dicotomização entre as lutas pela liberdade e a alfabetização.

A interculturalidade na pedagogia de Freire destaca-se pelo reconhecimento e pela valorização das diversas culturas africanas. Ele defendia um diálogo horizontal entre educadores e educandos, uma prática especialmente relevante em um contexto africano, marcado por uma pluralidade cultural distintiva. A interculturalidade, neste sentido, serve como uma ponte para construir uma educação que respeite e incorpore as múltiplas perspectivas presentes no continente.

Em um mundo caracterizado por diversidades étnicas, linguísticas e culturais, Freire propõe um diálogo aberto que respeita e valoriza estas diferentes perspectivas. Esta abordagem possibilita a criação de um ambiente educacional enriquecido pela diversidade, no qual cada cultura contribui de forma valiosa para a construção do conhecimento. O método dialógico de Freire é, portanto, essencial na promoção da interculturalidade, destacando não apenas a importância do diálogo, mas também a necessidade de entendimento mútuo e respeito entre educadores e educandos. Este processo, fundamentado na escuta ativa e na troca de experiências, permite a construção coletiva do conhecimento, incorporando as vivências e perspectivas culturais dos participantes.

Freire também enfatiza a necessidade de transparência no papel da consciência na transformação da sociedade. No entanto, ele adverte contra a ingenuidade de pensar que a mudança da consciência, por si só, é suficiente para transformar o mundo. A transformação ocorre por meio da práxis: o movimento dialético entre reflexão e ação. Como afirma Freire (1981, p. 88), surge “daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”.

A conscientização, portanto, é um esforço crítico e libertador de refletir sobre a realidade com um compromisso social e político voltado para a transformação. Este processo de mudança de postura inclui também o educador, que, em comunhão com o povo, se conscientiza por meio da reflexão crítica e da ação. Trata-se, essencialmente, de uma educação política, que integra o educador e o educando em um esforço mútuo de transformação social. Neste contexto, Freire (1978c, p. 18) ressalta que “estas são descobertas que um número cada vez maior de cristãos vem fazendo e que lhes exigem, como afirmamos anteriormente, uma clara tomada de

posição [...] comprometem-se na procura real da libertação dos oprimidos, como um deles”.

Para o educador, é fundamental compreender que cada pessoa deve ser respeitada na sua dignidade. Todo indivíduo precisa de condições básicas para viver com dignidade: casa, roupa, alimento, trabalho e a oportunidade de cultivar sua espiritualidade e liberdade. Freire enfatiza que não é possível educar alguém que esteja com fome ou privado do necessário para viver. Neste sentido, ele acredita que educadores comprometidos com os oprimidos e que defendem uma política de libertação estão no caminho certo, o mesmo apontado por Cristo.

A libertação, um dos pilares da pedagogia freiriana, entrelaça-se profundamente com a interculturalidade. Para Freire, a educação não deve apenas transmitir informações, mas também libertar os indivíduos das estruturas opressivas que os limitam. Neste contexto, a interculturalidade torna-se indispensável, pois reconhece e enfrenta as formas de opressão vinculadas à marginalização cultural e étnica.

A valorização das línguas locais é uma expressão prática da interculturalidade na pedagogia de Freire. Incorporar as línguas vernáculas no processo educacional é mais do que uma questão técnica; é um gesto de respeito às raízes culturais dos educandos. Esta valorização permite que eles expressem seus pensamentos de forma autêntica, empoderando-os para serem “mais”, no sentido freiriano de desenvolver plenamente sua humanidade.

Na práxis da pedagogia freiriana em contextos interculturais, é essencial reconhecer a heterogeneidade das experiências educacionais. Cada cultura possui modos únicos de aprender, interpretar o conhecimento e se relacionar com o mundo. Desta forma, os educadores devem adotar abordagens flexíveis que se adaptem às particularidades culturais de seus educandos, garantindo uma educação autêntica e inclusiva.

Para Freire, a interculturalidade no pensamento descolonial em África é crucial para compreender como sua pedagogia se adapta e ressoa em contextos marcados por experiências coloniais. Embora tenha desenvolvido suas ideias no contexto latino-americano, Freire oferece conceitos e abordagens que podem ser aplicados de maneira significativa no continente africano, respeitando sua diversidade de culturas, línguas e contextos históricos. Ele destaca que “a imposição da língua do colonizador

ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial” (Freire, 1978b, p. 135).

A pedagogia freiriana também enfatiza a importância de partir das experiências concretas dos educandos. A interculturalidade amplia esta perspectiva ao reconhecer que estas experiências são moldadas por contextos culturais específicos. Ao integrar histórias, tradições e conhecimentos locais nos processos educacionais, a abordagem de Freire se torna uma ferramenta poderosa para decolonizar o currículo, proporcionando uma educação contextualizada, relevante e conectada às realidades dos estudantes africanos.

A língua é um elemento central na interculturalidade aplicada à África. Reconhecer e promover as línguas locais, frequentemente marginalizadas em sistemas educacionais pós-coloniais, é fundamental para criar um ambiente no qual a expressão e a compreensão sejam genuínas. Esta valorização linguística não apenas respeita a diversidade, mas também empodera os estudantes, permitindo que aprendam e se expressem nas suas línguas maternas, fortalecendo sua identidade cultural.

Outro aspecto relevante é a interseção entre interculturalidade e consciência crítica na pedagogia de Freire. Ele propõe que esta abordagem não se limite à celebração da diversidade, mas que inclua o questionamento das estruturas de poder e opressão presentes nos sistemas educacionais. Integrar uma perspectiva descolonial significa enfrentar as consequências históricas do colonialismo e construir uma educação que não reproduza relações de dominação, mas promova a emancipação dos educandos. Neste aspecto, Freire, ao ser entrevistado por Novoa (1979, p. 14), afirma:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Creio que, a partir daí, deve-se buscar a superação desta relação antagônica e isto não pode ser feito a nível idealista. Basta diagnosticar cientificamente esse fenômeno para que se estabeleça a exigência da educação como ação cultural de caráter libertador, através da qual pode se propiciar a extrojeção da consciência dominadora que está “habitando” a consciência oprimida [...] Uma libertação que compreende a luta de classes, o enfrentamento entre países subdesenvolvidos e os países imperialistas, entre nossas possibilidades latino-americanas e os poderes do norte.

No pensamento descolonial de Paulo Freire aplicado à África, a interculturalidade emerge como um caminho essencial para a construção de uma educação libertadora. Esta abordagem convida a reconhecer, respeitar e integrar as

diversas culturas, línguas e histórias que compõem o continente. Ao adotar este princípio, a pedagogia freiriana transforma-se em uma ferramenta poderosa para descolonizar o pensamento, fomentar a conscientização crítica e contribuir para a formação de sociedades mais justas e igualitárias.

Na prática pedagógica libertadora proposta por Freire, a libertação transcende a mera transmissão de conhecimentos. Ele defende um modelo educacional voltado para a emancipação dos estudantes, capacitando-os a analisar criticamente a realidade em que vivem. Este modelo busca não apenas oferecer ferramentas de aprendizado, mas também promover uma transformação profunda nas relações de poder e na forma como os educandos compreendem e interagem com o mundo.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire busca conscientizar os alunos sobre as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade, capacitando-os a agir de maneira transformadora. A relação entre interculturalidade e libertação na pedagogia freiriana evidencia-se na valorização das experiências culturais dos alunos como ponto de partida para a reflexão crítica. Para Freire (2016), reconhecer-se como ser transformador da realidade e transformador por meio do trabalho é essencial para o processo de emancipação. Ao respeitar e integrar a diversidade cultural na sala de aula, os educadores criam um ambiente favorável ao diálogo intercultural, possibilitando uma compreensão mais profunda das realidades sociais e históricas dos educandos.

Além disso, a prática pedagógica de Freire enfatiza a importância da dialética entre educador e educando, promovendo um diálogo colaborativo. Esta abordagem permite a construção coletiva do conhecimento, em que os alunos se tornam agentes ativos de seu próprio processo educacional. O diálogo crítico, uma característica central da pedagogia freiriana, fomenta a participação efetiva dos estudantes e fortalece sua capacidade de questionar e transformar o mundo ao seu redor.

As lições de interculturalidade e libertação na prática pedagógica de Freire destacam-se pela valorização da diversidade cultural, pelo incentivo ao diálogo crítico e pela busca pela emancipação dos educandos. Ao adotar estes princípios, os educadores têm a oportunidade de criar ambientes educacionais mais inclusivos, participativos e conscientes das questões sociais, promovendo uma educação que transforma tanto o indivíduo quanto a sociedade.

CAPÍTULO 3 – A RECONFIGURAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE ENGAJADA DE PAULO FREIRE MEDIADA PELA EXPERIÊNCIA NA ÁFRICA

A essência da espiritualidade de Paulo Freire está enraizada na sua crença no potencial humano para a transformação. Sua visão humanista destaca a capacidade intrínseca das pessoas de se tornarem agentes ativos na construção dos seus destinos e na promoção de uma sociedade mais justa. Neste contexto, a sua espiritualidade se entrelaça com a convicção de que a educação é um caminho para a libertação e a emancipação do sujeito.

A ética da libertação, presente na obra de Freire, reflete o seu compromisso com valores profundamente vinculados a dimensões espirituais. A busca pela justiça social e a luta contra a opressão são expressões práticas de uma ética que incorpora princípios como a solidariedade. Esta solidariedade, tão marcante na sua abordagem, revela uma ligação profunda com a humanidade e reflete a sua insistência em reconhecer o outro como sujeito da sua própria história. A promoção da igualdade e a construção de uma sociedade mais fraterna e justa tornam-se, assim, manifestações claras da sua espiritualidade.

A espiritualidade engajada de Freire foi reconfigurada a partir das suas experiências nos países africanos, uma faceta menos explorada, mas profundamente relevante na sua obra. Sua atuação na África representa uma virada epistemológica na sua leitura de mundo e na sua práxis pedagógica. Ele integra a sua espiritualidade a um compromisso ético e político com a justiça social e a transformação. Como Freire (2013, p. 33) expressa, “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

A espiritualidade engajada de Paulo Freire, que integra ética, política e justiça social, já estava presente na sua atuação na América Latina, mas suas experiências nos países africanos reconfiguraram sua visão, ampliando sua leitura de mundo e sua práxis pedagógica. Enquanto na América Latina Freire enfrentou os desafios do colonialismo interno e das desigualdades estruturais, na África, ele se deparou com a pluralidade cultural, linguística e espiritual que o levou a um aprofundamento de sua crítica às epistemologias eurocêntricas e à valorização dos saberes locais. Esta vivência permitiu-lhe compreender como as cosmovisões africanas, profundamente comunitárias, conectavam espiritualidade e resistência política, revelando que o “eu” só existe em relação ao “outro” e fortalecendo a noção de que a luta pela humanização é coletiva. Além disso, na África, ele testemunhou como as espiritualidades locais não apenas sustentavam movimentos de libertação, mas também alimentavam práticas de descolonização epistemológica, vinculando ética, memória histórica e transformação social de forma holística. A frase de Freire – “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” – reflete como sua espiritualidade, inspirada por suas experiências africanas, tornou-se mais explícita em seu compromisso ético-político de resistir às desumanizações históricas. Assim, a novidade desta espiritualidade não reside apenas na sua existência, mas em como ela foi integrada à luta anticolonial, enriquecendo sua pedagogia do diálogo e reafirmando a educação como um ato político de transformação social.

A base desta espiritualidade engajada está na compreensão de que a educação é um ato profundamente ético e profético, inseparável de considerações espirituais. Freire concebe a educação como um instrumento de conscientização e transformação social, enraizado numa ética voltada para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Sua espiritualidade transcende limites convencionais, manifestando-se na promoção de valores éticos como a solidariedade, a conscientização crítica e o compromisso com a transformação das realidades opressoras. Neste sentido, aparece o profetismo:

Freire introduz o valor do profetismo, já não só como discernimento da palavra de Deus para os povos por intermédio de certos homens, eleitos, mas como atividade concreta e comprometedora da qual nenhum homem que assuma esse dinamismo libertador poderá eximir-se. Mas, talvez, Freire entenda que essa missão profética não é só para eleitos e, sim, para todos. Não há eleição, a não ser a da vivência cotidiana, que oprime todos os homens. É uma eleição sem opção (Novoa, 1979, p. 9).

Paulo Freire atribui à conscientização um sentido profundo e transformador. Para ele, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um processo que vai além da percepção espontânea da realidade, caracterizada como consciência ingênua. Este conceito implica atingir uma esfera crítica, na qual a realidade se torna um objeto cognoscível, permitindo ao indivíduo questioná-la e compreendê-la de forma mais abrangente.

Neste novo patamar de consciência, o ser humano adota uma postura epistemológica, marcada pelo desejo de compreender a realidade ao seu redor e apoderar-se dela para transformá-la. Como Freire destaca, a transformação da realidade só é possível quando o ser humano descobre a sua capacidade de modificá-la. Este processo coloca o sujeito numa posição ativa, reconhecendo-se como agente de mudança.

A conscientização, portanto, transcende o mero entendimento passivo da realidade e alcança uma dimensão ativa e crítica. Nesta perspectiva, o sujeito não apenas interpreta o mundo, mas se engaja na sua transformação, consolidando a sua autonomia e o seu papel como protagonista da sua história. Esta compreensão é ampliada por Freire (2021e, p. 102) ao afirmar sobre a condição humana inconclusa:

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm.

Para Freire, a conscientização está intrinsecamente ligada à práxis, compreendida como a unidade dialética entre ação e reflexão. Este movimento constante impulsiona o processo de conscientização, permitindo que as pessoas descubram a razão de ser das coisas e ajam sobre elas de maneira transformadora. A conscientização, neste sentido, não é um estado estático, mas um processo dinâmico e contínuo, no qual a compreensão da realidade se aprofunda por meio da ação crítica e reflexiva (Freire, 2016).

A ética presente na espiritualidade de Freire manifesta-se na sua ênfase no diálogo como ferramenta essencial para o aprendizado. Em “Pedagogia do oprimido”, Freire (2021e) ressalta a importância do diálogo horizontal, no qual educadores e educandos participam ativamente, trocando experiências e construindo conhecimento de forma colaborativa. Este diálogo ético reflete a sua crença na igualdade de vozes

e no respeito à dignidade humana, valores fundamentais na sua abordagem pedagógica. Neste contexto, Freire (2021e, p. 42-43) questiona:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação?

De acordo com Freire, a questão ética manifesta-se na conscientização crítica dos indivíduos que, ao compreenderem o mundo ao seu redor e questionarem as estruturas de poder, tornam-se capazes de lutar contra a opressão. Sua espiritualidade está ancorada em valores éticos que promovem a justiça social e a emancipação dos oprimidos. Neste contexto, a solidariedade emerge como um componente central. Freire defende que a busca por um mundo mais justo requer colaboração e apoio mútuo entre os membros da sociedade. Em obras como “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 2021c), ele ressalta a necessidade de construir relações éticas e solidárias como base para uma educação libertadora.

A base ética da espiritualidade de Freire transcende preceitos religiosos, sendo fundamentada em princípios humanistas que promovem a dignidade, a justiça e a igualdade. Ele integra valores éticos universais, como justiça social, solidariedade e conscientização crítica, na sua abordagem pedagógica. Estes valores, embora presentes em diversas tradições religiosas, não se restringem a elas, permitindo uma espiritualidade inclusiva e universalista.

Na sua filosofia, Freire destaca a importância de uma ética que transcenda barreiras confessionais, valorizando a essência humana e promovendo a igualdade e a libertação. Em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, ele enfatiza a ética como alicerce da prática educativa, destacando valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. Sua espiritualidade, moldada por esta abordagem, propõe um compromisso ético amplo, que busca a transformação social sem se limitar a crenças religiosas específicas. Neste sentido, o educador é descrito desta maneira:

Orgulhoso e feliz, modesto e consciente de sua posição no mundo, Paulo Freire vive a sua vida com fé, com humildade e alegria contida. Com seriedade e desejo de transformação. Aprendendo com os oprimidos e lutando para a superação das relações de opressão. Vivendo as tensões e os conflitos do mundo, mas esperançoso nas suas necessárias mudanças.

Impacientemente paciente vem lutando por um mundo mais democrático (Freire, 1996, p. 64).

Além disso, Paulo Freire valoriza o diálogo e a participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento. Sua abordagem ética na pedagogia está fundamentada na promoção da igualdade de vozes e na valorização da dignidade humana. Em “Pedagogia do oprimido”, ele destaca a importância do diálogo horizontal como um meio de empoderar os educandos, permitindo-lhes se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Esta perspectiva reflete uma espiritualidade ética e humanista, alinhada à busca por justiça e solidariedade, sem depender de dogmas religiosos específicos. Sobre isso, Freire (1997b) afirma: “Para mim, não é preciso brigar para me compreender na Fé: as ideias se têm, nas crenças se está. As ideias, as teorias objetivas nos ajudam na inserção na mundanidade e fazem procurar a Fé na transcendentalidade”.

Sua visão inclusiva reconhece a diversidade de crenças, respeitando a autonomia de cada indivíduo na construção de sua espiritualidade. Esta abordagem ética transcende fronteiras confessionais, enfatizando a responsabilidade coletiva e a construção de um mundo mais ético e solidário.

A pedagogia de Freire não se limita à transmissão de conhecimento; ela busca promover a conscientização crítica e a libertação. Neste contexto, sua espiritualidade é centrada na ética, na solidariedade e na transformação social. Embora se distanciasse de práticas institucionais da Igreja, Freire integrava sua espiritualidade intrinsecamente aos seus princípios pedagógicos. Tanto em “Pedagogia do oprimido” quanto em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, ele explora a relação entre espiritualidade e educação, demonstrando como esta interconexão contribui para uma prática pedagógica libertadora.

A espiritualidade na pedagogia de Freire é fundamentada em valores humanistas e na compreensão da dimensão espiritual como parte integral da experiência humana. Ele vai além das questões de fé, contemplando a busca de significado como uma motivação essencial para a ação transformadora. Esta visão se evidencia na sua ênfase na conscientização crítica, um processo que ultrapassa o conhecimento técnico para alcançar os aspectos mais profundos da existência. O diálogo, conceito central na sua pedagogia, desempenha um papel significativo na articulação entre espiritualidade e educação, promovendo empatia e construção coletiva do conhecimento. Sobre isso, Freire (2021e, p. 112; 253) afirma:

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. [...] Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. [...] Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

O diálogo, conceito central na pedagogia de Paulo Freire, desempenha um papel essencial na conexão entre espiritualidade e educação. Para Freire, o diálogo não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um meio de construir significado, promover a compreensão mútua e fortalecer a conexão entre os indivíduos.

Em “Pedagogia do oprimido”, ele destaca o diálogo como instrumento fundamental de conscientização crítica. O diálogo autêntico, baseado na escuta ativa e na troca de experiências, é visto como chave para superar a opressão e fomentar a transformação social. Neste contexto, a dimensão espiritual emerge na busca por uma compreensão mais profunda de si mesmo e do outro, transcendendo as barreiras superficiais da comunicação.

A relação entre espiritualidade e diálogo na pedagogia freiriana vai além da simples transmissão de conhecimento. Freire propõe a criação de espaços de interação significativa, nos quais os participantes não apenas aprendem uns com os outros, mas também compartilham visões de mundo, valores e aspirações. Esta abordagem dialogal ultrapassa os limites dos contextos educacionais formais, representando uma expressão de sua espiritualidade, que valoriza a busca por significado e a conexão autêntica entre as pessoas.

Neste sentido, a espiritualidade enriquece o diálogo, criando um terreno fértil para a reflexão ética e a construção de relações solidárias. Por meio do diálogo, os participantes exploram não apenas questões acadêmicas, mas também aspectos mais profundos de suas identidades, valores e propósitos de vida. Assim, o diálogo e a espiritualidade entrelaçam-se na promoção de uma educação que transcende a

simples transmissão de informações, direcionando-se para a formação integral dos indivíduos.

Além disso, Freire articula seu compromisso com a vida humana à luz de sua espiritualidade cristã, reafirmando seu engajamento ético e sua dedicação à promoção da dignidade e da justiça social. Ele próprio reconhece esta relação ao afirmar:

Há algo mais que não pode ser subestimado, menos ainda negado, na explicação de minha opção político-pedagógica progressista. Algo que jamais foi compreendido por cristãos e não cristãos autoritários, contrários, mas iguais entre si, no seu sectarismo e no seu primarismo: as marcas de minha formação cristã [...]. Nunca pude entender como seria possível compatibilizar a camaradagem com o Cristo com a exploração dos outros, o bem querer ao Cristo com a discriminação de raça, de sexo, de classe (Freire, 1994, p. 121).

Em síntese, na pedagogia de Paulo Freire, o diálogo é um elo fundamental entre espiritualidade e educação, oferecendo um espaço de encontro e reflexão que contribui para a formação de indivíduos críticos, éticos e conscientes. Mais do que facilitar a transmissão de conhecimento, o diálogo promove uma conexão mais profunda entre as pessoas, criando um ambiente propício para a reflexão, a compreensão mútua e a construção coletiva de significado. Esta abordagem dialogal reflete a dimensão espiritual inerente à busca por compreensão e comunhão entre os seres humanos.

A pedagogia freiriana, alicerçada em uma ética humanista, enfatiza a solidariedade como pilar na construção de uma sociedade mais justa. Sua visão espiritual transcende o individual, expandindo-se para a coletividade, na qual a interdependência e a responsabilidade compartilhada tornam-se essenciais para a transformação social. Neste contexto, a relação entre espiritualidade e pedagogia em Freire configura-se como uma síntese dinâmica de valores que permitem ao ser humano “ser mais”, promovendo uma educação que ultrapassa a simples transmissão de informações para alcançar a formação integral do indivíduo.

Sua perspectiva vai além de uma espiritualidade tradicional vinculada a dogmas religiosos específicos, abraçando uma dimensão mais universal e humanista. Para Freire, a espiritualidade está profundamente enraizada na busca por significado, na conexão humana e na responsabilidade coletiva de criar um mundo mais equitativo e solidário. Conforme destaca Oliveira (2018, p. 32),

mais especificamente no que tange a religiosidade de Paulo Freire, o mesmo autor ressalta ser, esta, repleta de transcendência divina e ao mesmo tempo profundamente humana. Evidencia sua fé alicerçada na elevação evangélica

e na vivência do amor, materializadas em atitude religiosa e comprometimento político, social e pedagógico, apesar de não ser, declaradamente, muito afeito às cerimônias e práticas religiosas.

A espiritualidade engajada de Paulo Freire manifesta-se de forma contundente na sua crítica à opressão e na promoção da consciência crítica como instrumento de libertação e transformação social. Para Freire, a espiritualidade não é um aspecto isolado ou desvinculado das questões sociais e políticas, mas sim uma força propulsora que se entrelaça com a luta por justiça e igualdade.

Ele fundamenta esta perspectiva ao argumentar que a espiritualidade deve ser um componente ativo na transformação das realidades opressivas, contribuindo para o fortalecimento do compromisso ético e político com a emancipação dos oprimidos. Assim, sua espiritualidade transcende a dimensão individual, posicionando-se como um elemento essencial na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Neste contexto, Freire (1997b) expressa:

E, como eu acredito em Deus, eu agradeço muito a Deus por estar vivo e ver e saber que os sem-terra marcham contra uma vontade reacionária histórica, implantada nesse país, e o meu apelo, quando eu termino a tua primeira pergunta, o meu desejo, o meu sonho, é que outras marchas se instalem neste país, por exemplo a marcha pela decência, a marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou terrivelmente neste país, quer dizer, eu acho que estas marchas nos afirmam como gente, como sociedade querendo democratizar-se.

Paulo Freire destaca a necessidade de uma conscientização crítica, processo pelo qual os oprimidos desenvolvem uma compreensão profunda das estruturas sociais que perpetuam sua subjugação. Este despertar crítico é, para Freire, um componente central da espiritualidade engajada, voltada para a transformação não apenas do indivíduo, mas de toda a sociedade. Na sua visão, a consciência crítica não se limita a ser uma ferramenta pedagógica; ela é um elemento essencial da espiritualidade que impulsiona ações transformadoras. A libertação dos oprimidos, segundo Freire, ocorre quando esta consciência crítica se converte em prática, capacitando os indivíduos a se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades opressivas.

A interconexão entre espiritualidade, crítica à opressão e consciência libertadora é um fio condutor que atravessa as obras de Freire. Ele propõe uma espiritualidade que vai além de reflexões introspectivas, expressando-se na ação coletiva em prol da justiça social. Ao criticar as estruturas opressivas, Freire demonstra como sua espiritualidade engajada está intrinsecamente ligada à construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. Esta espiritualidade não se limita a denunciar a opressão, mas convoca os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica que se traduza em ações concretas e transformadoras.

Freire também enfatiza que a transformação social está profundamente conectada à transformação interior e espiritual. Ele acredita que valores como solidariedade, compaixão e esperança são indispensáveis neste processo, pois refletem uma espiritualidade que busca enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com uma consciência ética. Assim, sua abordagem educacional é permeada por uma visão holística que integra a dimensão ética, espiritual e prática da libertação, contribuindo para a formação de indivíduos e comunidades comprometidos com um mundo mais justo e emancipado. Sobre isso, Freire (2016, p. 58) reflete:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto.

Paulo Freire destacou a importância do diálogo intercultural e interétnico como um meio essencial para alcançar a compreensão mútua e superar as opressões. Para ele, o diálogo não é apenas um instrumento de comunicação, mas um processo profundo de troca que possibilita o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, étnicas e sociais.

Na sua obra “Pedagogia do oprimido”, Freire enfatiza o diálogo como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Ele propõe um diálogo horizontal, baseado na escuta ativa e na valorização das experiências de vida dos educandos e que rompe com as hierarquias tradicionais e promove a construção coletiva de saberes. Esta abordagem não apenas fortalece a busca pela libertação, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, as experiências vividas em contextos diversos, como na África, proporcionaram a Paulo Freire uma reflexão sobre a diversidade espiritual e cultural. Estas vivências contribuíram para o desenvolvimento de uma espiritualidade engajada, mais inclusiva e globalizada. Ele próprio destaca: “Isto tudo implica em que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do

mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos” (Freire, 2021e, p. 247).

Além disso, a ênfase de Freire na conscientização crítica e na prática transformadora reflete-se na sua capacidade de relacionar estas ideias às vivências de injustiças e desigualdades. Questões presentes tanto no contexto brasileiro quanto no africano moldaram sua visão de uma espiritualidade que transcende barreiras religiosas, sendo guiada por uma ética humanista. Suas interações com diversas realidades culturais reforçaram a ideia de que a educação e a espiritualidade precisam estar conectadas à transformação social e ao respeito pela diversidade.

Em síntese, o engajamento de Paulo Freire traduz uma visão holística da educação e da vida. Sua abordagem ultrapassa os limites convencionais da espiritualidade, integrando valores humanistas que ressoam com a urgência de construir sociedades mais justas e compassivas. Sua contribuição para a espiritualidade engajada continua a inspirar educadores, ativistas e pensadores comprometidos com a promoção de um mundo mais humano e solidário.

Embora Freire não discuta sua espiritualidade em termos explicitamente religiosos ou metafísicos, ela emerge como uma expressão prática de valores universais. Sua visão humanista e ética da libertação, somada à defesa do diálogo autêntico e do compromisso com a solidariedade, sustenta a relevância de sua obra para além das fronteiras confessionais, sendo um exemplo de espiritualidade que se enraíza na prática educativa e no engajamento social.

Desta forma, este capítulo aborda a reconfiguração da espiritualidade engajada de Paulo Freire, destacando como suas experiências na África ampliaram sua leitura de mundo e práxis pedagógica. Examina-se a conexão entre espiritualidade, ética e justiça social na sua obra, evidenciando a centralidade da conscientização crítica e do diálogo na luta contra a opressão. A análise ressalta como a vivência africana de Freire contribuiu para aprofundar sua crítica às epistemologias eurocêntricas e fortalecer seu compromisso com uma educação libertadora, baseada na solidariedade, na transformação coletiva e na resistência às desumanizações históricas.

3.1 Raízes da espiritualidade engajada de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1920, no bairro Casa Amarela, em Recife. Filho de uma mãe católica e um pai kardecista, ele cresceu em um ambiente familiar diverso ao lado dos três irmãos. A trajetória de Freire foi profundamente marcada pela crise econômica de 1929, que levou sua família a se mudar para Jaboatão, uma cidade localizada a 18 km da capital pernambucana.

Um aspecto significativo de sua infância está registrado em um depoimento deixado por seu pai em seu livro de bebê, mencionado na sua biografia. Nesse relato, destacam-se elementos religiosos e experiências de fé que marcaram os primeiros anos de vida de Paulo Freire, apontando para as influências espirituais e éticas que mais tarde moldariam sua pedagogia e visão de mundo. Sobre isso, seu pai escreveu:

E eu sinto-me feliz em beijar muito e muito o rostinho adorado deste filhinho meu tão jovial e tão meigo... Chega a noite e o seu leitozinho todo branco recebe, como que sorrindo sob os brancos lençóis, aquele corpinho amado de um anjo, cheio de fadiga e passo a acariciá-lo... E ele tem ainda a sua oração que move esse especial coraçãozinho inocente, oração que ele cela para Deus com o seu pensamento divinamente – penso –, divinamente miraculoso, enquanto que o doa a Jesus, na sublime expressão de sua grande dor simbolismos em cruzeiros e fé. Agradecem em prece as suas mãozinhas... E eu contemplando num quadro tão sublime sinto-me muito mais feliz em ser pai do meu filhinho... cheio de paz abraçado ao meigo e ao Nazareno! (Freire, 2017, p. 49).

Joaquim Temístocles Freire, pai de Paulo Freire e oficial da Polícia Militar de Pernambuco, faleceu aos 54 anos, no dia 31 de outubro de 1934, vítima de uma queda de cavalo. Após sua morte, a família enfrentou inúmeras dificuldades financeiras. Paulo, o mais novo dos quatro filhos, sempre mencionou com afeto seus irmãos Armando, Stela e Themístocles em suas obras. Eles foram companheiros próximos não apenas durante a infância no Recife, mas também nos momentos mais difíceis da pobreza vivida em Jaboatão, o que consolidou uma amizade duradoura e sólida ao longo de suas vidas.

Na infância, Paulo e seus irmãos viveram tempos marcados pela simplicidade e escassez. Junto a outras crianças, colhiam frutas nos quintais vizinhos para matar a fome, brincavam de futebol, nadavam em rios e empinavam papagaios. A crise econômica provocada pela quebra da Bolsa de Valores de Wall Street, reflexo das influências coloniais e suas desigualdades, levou a família à experiência da pobreza extrema. Ele e os irmãos buscavam formas de mitigar a fome, enquanto lidavam com as dificuldades de estudar e contribuir para o sustento familiar. Paulo mencionava

frequentemente as dificuldades de estudar enquanto lidava com a fome e a necessidade de ajudar no sustento da casa. Estas vivências influenciaram profundamente sua visão de mundo, levando-o a formular uma pedagogia voltada para os excluídos e marginalizados da sociedade.

Paulo Freire destacou nas suas obras que aprendeu a ler e escrever com sua mãe, Edeltrudes Neves Freire (Dona Tudinha), e aprimorou suas habilidades frequentando a escola da professora Eunice aos seis anos. Eunice, segundo Freire, incentivava a escolha de palavras para a formação de sentenças, promovendo discussões sobre seus significados. Suas primeiras experiências escolares com as professoras Eunice, Áurea e Cecília foram fundamentais para moldar sua concepção de uma educação mais humanizadora. Apesar das adversidades, a vida em Jaboatão fortaleceu seu caráter e aprofundou sua preocupação com a justiça social.

Em 1943, Freire cursou Direito na Faculdade de Direito do Recife, concluindo o curso em 1947. Durante aquele período, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, uma professora primária com quem teve cinco filhos. Embora formado em Direito, sua vocação o levou à educação. Foi professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, sendo poupado do alistamento na Segunda Guerra Mundial devido ao seu emprego e à aparência franzina.

Freire construiu sua formação combinando leituras eruditas com experiências práticas em córregos e morros, equilibrando a cultura popular com a acadêmica. Criado em uma família nordestina profundamente marcada pela religiosidade do catolicismo popular, ele cresceu em um ambiente fortemente influenciado pela Igreja. Durante sua infância, participou da catequese e recebeu os sacramentos da iniciação cristã, o que moldou sua perspectiva de mundo desde cedo.

A concepção de amor na abordagem pedagógica de Paulo Freire está profundamente vinculada à sua fé católica. Para Freire, o amor não era apenas um sentimento, mas uma prática ativa de diálogo, compreensão mútua e compromisso com a transformação social. Esta visão de amor como alicerce da educação ressoa com valores fundamentais do cristianismo que permeiam sua perspectiva pedagógica.

A formação religiosa de Freire exerceu uma influência significativa não apenas na elaboração de suas ideias, mas também na sua postura diante da vida. Sua experiência pessoal contribuiu para o desenvolvimento de uma ação libertadora e a consolidação de sua espiritualidade. Este aspecto é evidenciado em relatos como o seguinte: “Ainda me recordo hoje a ternura com que o meu pai escutou quando lhe

dei a notícia de que ia fazer a primeira comunhão. Eu tinha optado pela religião da minha mãe, mas tinha o seu apoio para realizar esta escolha” (Freire, 1978c, p. 6).

Embora tenha se afastado da Igreja, em determinado momento de sua vida, Freire ressaltava que foi como cristão que aprendeu a superar as adversidades e a olhar para a realidade ao seu redor com um senso de missão. Para ele, havia algo sagrado em seu compromisso de agir pelo bem comum. Ao refletir sobre a relevância e a influência da espiritualidade e da religiosidade na sua obra, é oportuno retomar suas próprias palavras em uma correspondência a um jovem teólogo, demonstrando a profundidade de sua relação entre fé, ética e prática pedagógica. Esta perspectiva é exemplificada por suas próprias palavras, nas quais Freire reconhece o impacto transformador da teologia na sua pedagogia e aponta para o potencial do Terceiro Mundo como fonte de renovação teológica.

De maneira mais ampla, é possível afirmar que a dimensão religiosa esteve presente em Paulo Freire desde os primeiros momentos de sua formação intelectual. Seus primeiros escritos revelam uma forte influência do humanismo cristão, derivada de pensadores como Tristão de Athayde, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier. Esta base intelectual foi crucial para moldar sua visão ética e seu compromisso com a justiça social.

Paralelamente, Freire também desenvolveu uma postura crítica em relação à Igreja Católica, especialmente quanto à hierarquia autoritária que predominava em alguns momentos históricos. Ele se entristecia com a discrepância entre a opulência vivida por setores do clero e as agruras enfrentadas pelo povo nas periferias. Sua defesa de relações sociais mais participativas e horizontais contrastava fortemente com a estrutura hierárquica da instituição religiosa, evidenciando sua visão questionadora e reflexiva.

Este descompasso o levou, em determinado momento, a se afastar da Igreja Católica, especialmente devido à incoerência que ele percebia entre o discurso e a prática de muitos representantes institucionais. No entanto, mesmo com este distanciamento institucional, Freire nunca abandonou sua crença nem os valores cristãos que moldaram sua trajetória. Estes valores continuaram a orientar sua pedagogia, sendo pilares de sua visão humanista e emancipadora. Ele próprio afirmou:

Posicionando-me assim, supere a dimensão mais mesquinha da experiência religiosa, o indiscutível autoritarismo das Igrejas... Na adolescência, continuei

indo à igreja, mas houve um pouco de rebeldia aos 19 anos: eu sentia uma diferença radical entre o sermão e o comportamento reacionário da instituição, isto é, a negação da mão estendida e da briga, já na época, em favor da reforma agrária... eu não diria que deixei a Igreja, mas me fiz mais fé do que aparato comportamental da religião (Freire, 2017, p. 533).

Em uma análise cronológica, é evidente a presença das orientações cristãs e humanistas que marcaram a trajetória de Paulo Freire. Nos primeiros anos de sua formação, suas ideias religiosas foram influenciadas pelo humanismo cristão e pelo existencialismo, correntes que desempenharam um papel crucial na sua construção teórica. Sua obra pedagógica reage de maneira contundente contra visões que reduziam o ser humano a uma entidade submissa, especialmente ao Estado, no qual o indivíduo perdia sua autonomia e consciência crítica.

As correntes humanistas, incorporadas por Freire, buscam redirecionar o foco para o papel ativo do ser humano na história, devolvendo-lhe o protagonismo na sua própria existência. Esta perspectiva é enriquecida pela abordagem existencialista, na qual Freire afirma que o homem não é um ser definitivo, mas um ser em constante transformação. Ele enfatiza que o ser humano se define no tempo, e não fora dele, construindo-se em um movimento contínuo de evolução e desenvolvimento.

Este humanismo, que permeia toda a obra de Freire, destaca a dignidade intrínseca do homem e sua capacidade de buscar a libertação por meio do autoconhecimento e da ação transformadora. Este pensamento é evidenciado em sua declaração:

Eu não tenho por que negar, porque seria uma hipocrisia, seria uma covardia, seria uma traição, negar, por exemplo, a minha convivência com os ideais cristãos. Eu não tenho por que negar, de maneira nenhuma, o bem-estar com que eu acredito em Deus. Agora, o que eu tenho que reafirmar é que jamais esse bem-estar – que é o da minha crença, o que ela dá, e não a ciência – me levou a negar a ciência, mas me ajudou muito a criticar e a recusar o cientificismo, essa arrogância, desmoralizada hoje, com que a ciência se pensa esclarecedora de tudo, e não é. A negação que eu fiz do cientificismo, no qual eu fui ajudado pela crença, me fez respeitoso da cientificidade... com relação ao que se chamou no Brasil de praticidade ou não praticidade da religião, quer dizer, se é católico prático, quando na verdade bastava você ser católico... de o sujeito professar uma certa crença, mas não buscar vivê-la em sua plenitude... a questão entre a praticidade ou não de minha catolicidade não me leva a uma contradição, por exemplo, entre me dizer ou me pensar de um modo cristão amoroso, de um lado, e de outro, de reduzir a postura humanista a apenas uma certa posição idealista-humanista, em que os cristãos sempre correm o risco de cair... Quando eu falo na não vivência prática, não tem nada a ver com um descompasso ético entre minha fé e o meu comportamento no mundo (Freire, 2017, p. 534).

Paulo Freire foi influenciado pela Teologia da Libertação, um movimento teológico que buscava aplicar os princípios cristãos à luta contra a pobreza e a opressão na América Latina. Ele encontrou paralelos entre estes princípios e sua visão pedagógica, percebendo que seu compromisso com a justiça social, a solidariedade e os direitos dos oprimidos refletiam uma compreensão profunda dos ensinamentos cristãos.

Consciente da realidade vivida pelo ser humano, Paulo Freire estabeleceu um diálogo crítico com as ideias de Karl Marx, embora nunca tenha se declarado marxista. Durante seu exílio na América Latina, deparou-se com a crua realidade dos poderes políticos opressores, reconhecendo a relevância das ferramentas analíticas oferecidas pelo pensamento marxista. Em uma entrevista concedida a Ligia Chiappini Moraes Leite e Antonio Faundez, em 8 de dezembro de 1979, com material recolhido pelo CMI, em Genebra, Freire elucidou: “[...] classes oprimidas devido a Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário” (Leite; Faundez, 1979, p. 75). Esta declaração ressalta a centralidade das classes oprimidas na sua trajetória intelectual, evidenciando que foi a realidade concreta da opressão que o levou a explorar o pensamento de Marx, e não o contrário.

A aproximação com o marxismo levou Freire a formular uma pedagogia a partir da perspectiva dos oprimidos. Uma contribuição decisiva neste processo foi a apropriação da literatura africana, que ele utilizou para descrever tanto o oprimido quanto o opressor. Este enfoque foi fundamental para o progresso intelectual do autor, reorientando-o para a filosofia da práxis. Freire retratou as relações de opressão e exploração que transformam as interações humanas em jogos de poder alienantes, estabelecendo, de forma clara, a dinâmica de dominação entre os indivíduos.

Sobre a relação entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação, Leonardo Boff afirmou nas comemorações dos 20 anos de publicação de “Pedagogia do oprimido”:

A teologia da libertação, ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza, assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente numa pedagogia. A libertação se dá no processo de extorção do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertada, capaz de relações geradoras de participação e de solidariedade. A teologia da libertação é um discurso sintético, porque junto com o discurso religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação (Freire, 2017, p. 535).

Esta perspectiva do ser humano em busca do “homem novo” e da libertação está profundamente enraizada na cosmovisão religiosa presente na obra de Paulo Freire, que se fundamenta em valores essenciais do Evangelho, como a esperança, o amor (caridade), a fé, a denúncia e o anúncio, a utopia e a libertação. Neste sentido, Heinz Peter Gerhardt resume esta conexão ao afirmar que, em Freire, o teológico subsiste permanentemente como fonte de reflexão e ação e compromisso e práxis, destacando como a dimensão teológica permeia a prática educativa e transformadora proposta pelo autor.

Partindo desta perspectiva, é possível transitar da antropologia para a pedagogia e, a partir dela, alcançar uma compreensão teológica da obra de Freire. Embora ele não seja um teólogo, sua forte influência pela cultura cristã nordestina brasileira permite interpretar sua obra sob esta ótica. Observa-se que o esforço humano pela libertação, mediado pela conscientização, possui um valor transcendente.

Para Freire, a tarefa de criar e recriar o mundo é intrinsecamente ligada a uma visão cristã de Deus como criador. Este Deus, que se limita pelo ato de amor ao ser humano, desafia a humanidade a assumir uma tarefa permanente de transformação do mundo. Esta exigência, por sua vez, demanda novas condições, como a superação da alienação, que, em termos teológicos, pode ser interpretada como “pecado”, e a busca incessante pela humanização e libertação. Freire (1979, p. 90) explica:

A primeira condição para ouvir e efetivamente colocar em prática a Palavra de Deus é estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem [...]. A Palavra de Deus me convida, em última análise, a recriar o mundo, não para dominar meus irmãos, mas para libertá-los [...]. Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato de ser um recipiente vazio a ser preenchido por uma palavra que não poderia ser salvadora. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens devem assumir historicamente. Os homens devem tornar-se sujeitos de sua salvação e libertação.

Três antagonismos que se tornaram conceitos-chave na obra de Paulo Freire – opressão/libertação, esperança/consciência e denúncia/anúncio – são fundamentais para interpretar a influência religiosa em seu pensamento. Para Freire, toda teologia deve ser, antes de tudo, uma antropologia, pois é na relação entre o ser humano e o mundo que é possível aproximar-se de Deus. Nesta perspectiva, a encarnação e o anúncio possuem um valor central para a práxis cristã. Sem esta compreensão, a afirmação do evangelista João – “E o Verbo se fez carne e habitou entre os homens”

(Jo 1, 14)⁶ – perderia o seu significado. A oposição opressão/libertação emerge como a chave de interpretação religiosa central na sua obra.

Freire compreendeu a necessidade de teorizar sobre o conteúdo humanístico-religioso que experimentou ao longo de sua vida, estruturando sua obra a partir de sua prática pedagógica e de sua experiência educacional. Como consultor do CMI, na Bélgica, ele foi convidado para assumir uma missão pedagógica e libertadora no continente africano e não hesitou em aceitar. Com zelo, preparou-se junto à sua equipe e à sua esposa, Elza, para conhecer *in loco* o futuro campo onde seu método seria implementado. Esta experiência no setor de educação do CMI, em Genebra, ampliou sua visão religiosa e pedagógica, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre as dinâmicas de opressão e o compromisso com as lutas de libertação, especialmente no Terceiro Mundo.

Freire acompanhou de perto os processos em que o opressor se interioriza na pessoa do oprimido, tanto nas culturas do sul quanto do norte global. Na sua primeira viagem à África, relatou ao CMI como a dominação colonial havia inculcado nos oprimidos a voz do colonizador, perpetuando uma apatia e criando uma “cultura do silêncio”⁷. Diante disso, ele reconheceu a urgência de uma ação cultural voltada à libertação.

No cenário religioso, Freire provocou as igrejas latino-americanas a assumirem um compromisso mais firme com a libertação dos oprimidos, por meio da educação e do engajamento político. Para ele, a neutralidade política é impossível, mesmo no âmbito das instituições religiosas. O verdadeiro amor ao próximo, argumentava, requer coragem para se comprometer com o mundo e os vulneráveis. Ele criticava as igrejas que evitavam este compromisso, destacando que se tornam destituídas de amor e, portanto, anti-Igreja. Para Freire, o oposto do amor não é o ódio, mas o medo de amar – um medo que, em última instância, se traduz em medo da liberdade, muito fiel ao que diz 1 Jo 4:18. Freire (1979, p. 91) reflete:

A maior e única prova de amor verdadeiro que os oprimidos podem dar aos opressores é retirar-lhes, radicalmente, as condições objetivas que lhes conferem o poder de oprimir... somente assim os que oprimem podem se humanizar. E esta tarefa amorosa, que é política, revolucionária, pertence aos oprimidos. Os oprimidos, na verdade, transformam-se em educadores. Os

⁶ **Bíblia de Jerusalém.** São Paulo: Paulus, 2002.

⁷ Para Paulo Freire, há uma “cultura do silêncio”, que emerge das ações político-culturais das classes dominantes, as quais resultam na criação de indivíduos que são mantidos em silêncio, incapazes de expressar seus pensamentos e reivindicar suas verdades, essencialmente restringidos em seu direito de agir autenticamente (Osowski, 2019).

opressores, enquanto classe que oprime, jamais libertam e jamais se libertam. Só a debilidade dos oprimidos é suficientemente forte para realizar tal feito.

Portanto, a oposição opressão/libertação emerge como uma chave de interpretação fundamental para compreender a espiritualidade na vida e na obra de Paulo Freire. O teólogo Enrique Dussel, ao analisar sua contribuição intelectual, atribuiu a Freire a paternidade do novo pensamento latino-americano. Além de Dussel, outros teólogos proeminentes, tanto católicos quanto protestantes, como Rubem A. Alves, Juan Luis Segundo e Leonardo Boff, dedicaram-se a explorar os aspectos teológicos presentes nos escritos de Freire.

A abordagem teológico-religiosa e espiritual na obra de Freire se evidencia na interconexão de conceitos essenciais na sua base epistemológica e na relação com suas crenças. Palavras como esperança e consciência, carregadas de profundos significados simbólicos, permeiam grande parte de seus escritos, estabelecendo um diálogo rico entre religião e política.

A esperança, frequentemente central na teologia de muitos pensadores religiosos, também foi uma fonte de inspiração constante para Freire, que dela extraía leituras e *insights* para sua prática pedagógica e social. Por outro lado, a consciência, amplamente influenciada pelas obras de Marx, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de sua pedagogia crítica. Embora em certos momentos tenha evitado o uso direto do termo “conscientização”, Freire nunca deixou de incorporar este conceito na sua obra.

Ao explicar esta escolha a seu amigo e intérprete Carlos Alberto Torres Novoa, Freire (1991, p. 113-114) afirmou:

Você me questiona sobre ter deixado de fazer referências diretas à palavra “conscientização”. É verdade, a última vez em que me estendi sobre o tema foi em 1974 – já fazia quatro anos ou menos que eu não a usava – num seminário no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, com Ivan Illich, em que ele retomou o conceito de “desescolarização” e eu o de conscientização. Naturalmente, contudo, ao não usar a palavra, não recusei seu significado. Como educador, portanto, como político, estive sempre envolvido com a compreensão mais profunda do conceito nas minhas atividades prático-teóricas. Tive inclusive razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia sobre conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. Mil pílulas para um patrão reacionário. Dez para um líder sindical autoritário. Cinquenta pílulas para um intelectual cuja prática contradiz o discurso, etc. Me pareceu àquela época, e sobre isso conversei com Elza, que, de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador,

no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas.

Para Freire, os conceitos de conscientização e esperança não são contraditórios, mas complementares. Ele entende a conscientização como parte integrante da esperança, pois, para transformar o mundo, o ser humano precisa tomar consciência de sua historicidade. Neste processo, o indivíduo não apenas está no mundo, mas o vivencia e interage com ele por meio de relações que permitem o ato de conhecer e transformar. Assim, conscientizar-se implica desvelar as verdades ideológicas ocultas para, através de uma reflexão crítica sobre o mundo, os seres e as coisas, possibilitar a realização plena da condição humana.

Desde “Educação como prática da liberdade”, Freire já buscava distinguir os diferentes níveis de consciência: crítica, ingênua e mágica, evitando interpretações simplistas do termo. Ele descreve a consciência ingênua como uma apreensão simples dos dados da realidade, nos quais os fenômenos são percebidos de forma estática, como absolutos. Em contrapartida, a consciência crítica problematiza a realidade, analisando continuamente a causalidade dos fenômenos e reconhecendo a transformação constante do mundo. Já a consciência mágica eleva o ser humano acima da realidade fenomenal, atribuindo-lhe poderes superiores para compreender o mundo, sem se ater à temporalidade e à complexidade dos fenômenos.

A palavra “conscientização” também adquire um significado teológico na obra de Freire, especialmente no contexto da Teologia da Libertação. Este movimento teológico utilizou amplamente o conceito, reinterpretando-o à luz das escrituras e propondo uma nova visão da Igreja. Freire influenciou muitos educadores populares e religiosos, que, inspirados por sua pedagogia, buscaram transformar a Igreja em uma instituição mundanizada e comprometida com a libertação. Esta nova perspectiva eclesial é marcada pela esperança e pelo amor ao ser humano, conectando a prática religiosa às realidades históricas e sociais.

A esperança, neste contexto, torna-se um motor fundamental para a prática pedagógica e a humanização do ser. Freire via nela não apenas um conceito abstrato, mas uma força concreta que impulsionava indivíduos e comunidades em direção à transformação. Seus conceitos-chave, como conscientização, libertação e esperança, tornaram-se pilares carregados de espiritualidade em diversos contextos educacionais e sociais. Ele próprio enfatizava:

Devemos nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais [...] Uma teologia em que a esperança fosse uma espera sem busca seria profundamente alienante porque estaria considerando o homem como alguém que tenha renunciado a sua práxis no mundo; negaria o homem como ser de transformação e negaria ainda a própria salvação como busca na conversão. A salvação deve ser trabalhada para ser esperada. A esperança de caráter fatalista, em que nada faço no mundo exceto esperar que o que existe além dele seja puro, justo e bom, leva-nos a uma espera inativa e, por isso mesmo, falsa. Esta espera nos leva à acomodação, ao status quo e encerra um equívoco fatal: a dicotomia absurda entre mundanidade e transcendência (Freire, 1979, p. 89).

A posição de Paulo Freire representa uma chave de interpretação da sua obra sob a perspectiva religiosa, configurando-se quase como um lugar teológico. A concepção de anúncio/denúncia, por sua vez, emerge como uma representação central da relação entre ação e reflexão e teoria e prática que permeia toda a sua obra. Estes conceitos, imbuídos de significados religiosos e teológicos, foram amplamente discutidos e reinterpretados. Freire os utilizou conscientemente em uma perspectiva teológico-religiosa, reconhecendo que, ao pronunciar a palavra, o ser humano não apenas dá sentido à Palavra-Mundo, mas também reconhece o Criador.

Neste contexto, Freire compreendeu a relação entre anúncio e denúncia como uma unidade indissociável. Ao denunciar as estruturas que desumanizam o ser humano, ele simultaneamente anuncia a possibilidade de uma existência mais plena e digna no palco da história. Em suas reflexões, o autor enfatiza a luta com esperança como um caminho para alcançar a plena humanidade, tanto individual quanto coletiva. Nesta perspectiva, os seres humanos tornam-se “profetas”, capazes de proclamar uma palavra autêntica de esperança enquanto denunciam as injustiças que ferem a dignidade humana.

Estes aspectos evidenciam a profunda espiritualidade presente na obra de Freire e o seu compromisso com uma fé profética e engajada no mundo. Esta espiritualidade é capaz de decifrar os sinais dos tempos e, a partir deles, inspirar a construção de um novo mundo. Para Freire, a dimensão profética implica um compromisso com a denúncia das injustiças e o anúncio de possibilidades transformadoras. Ele critica a Igreja que, ao perder sua capacidade profética, se distancia das pessoas, tornando-se uma instituição formalista e burocrática. Nesta visão, uma Igreja sem profecia não denuncia a realidade opressora e, ao mesmo tempo, não anuncia a necessidade de ruptura e transformação total desta realidade. Ele alerta que, sem a dimensão profética, a Igreja se torna uma instituição “morrendo

de frio”, incapaz de responder aos desafios de sua época e de gerar esperança autêntica.

Assim, a unidade entre denúncia e anúncio, bem como entre ação e reflexão, está profundamente enraizada na visão religiosa de mundo de Freire. Sua obra revela um compromisso não apenas com a transformação social, mas também com uma espiritualidade que inspira e orienta a busca por justiça, dignidade e humanização.

3.2 Espiritualidade e práxis pedagógica de Paulo Freire sob a perspectiva da experiência africana

Ao aceitar o convite do CMI, Paulo Freire percebeu a oportunidade de romper barreiras e alcançar espaços que até então não haviam sido acessíveis em suas jornadas. Sua abordagem pedagógica, fundamentada na conscientização, visava capacitar os alunos a analisar criticamente o mundo ao seu redor. Freire buscava estimular uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e econômicas que influenciam suas vidas, promovendo uma leitura crítica e politizada do mundo.

Para Freire, a prática da alfabetização transcende o simples aprendizado técnico de ler e escrever. Trata-se de um processo que integra simultaneamente a habilidade de “ler” e “escrever” a palavra com a capacidade de “ler” e “escrever” o mundo. Esta ampliação do conhecimento permite aos indivíduos não apenas compreender suas próprias realidades, mas também desenvolver uma empatia mais sensível em relação às experiências e condições vividas por outras pessoas. Como ele explica, a alfabetização não é um fim em si mesma, mas um caminho para a ampliação da consciência e o fortalecimento do poder transformador do sujeito.

A noção de conscientização proposta por Paulo Freire está profundamente ancorada em uma empatia crítica, que capacita os educandos a analisar e questionar de forma reflexiva e transformadora o mundo ao seu redor. O amor e a empatia, valores centrais na sua obra, manifestam-se de diversas maneiras, permeando sua abordagem pedagógica de forma consistente. A ênfase nestes elementos reflete o compromisso de Freire com uma educação que promove a compaixão e a solidariedade, estabelecendo relações horizontais entre educadores e educandos, fundamentadas na compreensão mútua e no respeito à dignidade humana.

Freire reconhece e valoriza as experiências de vida dos educandos como pontos de partida para o aprendizado, demonstrando empatia ao considerar a

singularidade de cada indivíduo. Ele acredita que cada ser humano possui particularidades que devem ser respeitadas durante o processo educativo, especialmente na alfabetização. Desta forma, Freire articula projetos educacionais dinâmicos, intimamente conectados à realidade concreta das pessoas, permitindo que a aprendizagem seja relevante e significativa.

Para Freire, o amor possui um poder transformador, sendo essencial para a prática pedagógica. Ele ressalta a importância de os educadores compreenderem as realidades sociais, econômicas e culturais de seus alunos para criar um ambiente de aprendizado que, além de inclusivo, seja capaz de inspirar a construção coletiva do conhecimento e a busca pela emancipação. Esta compreensão está intrinsecamente ligada à coerência entre a palavra e o ato, como enfatiza Freire, em que o testemunho se torna uma prática corajosa e transformadora:

A coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha; a ousadia do que testemunha que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a radicalização, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aquele a quem dá testemunho, cada vez mais ação. A valentia de amar que, segundo pensamos... não significa a acomodação ao mundo injusto mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A crença nas massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação dialética com as elites dominadoras, afete também a estas que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de aturar (Freire, 2021e, p. 241).

A prática do amor na educação, segundo Freire, transcende o afeto emocional, configurando-se como um compromisso ético e amoroso com o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo sua libertação de estruturas opressivas. Neste sentido, o amor se manifesta como um conjunto de atitudes e práticas que impactam profundamente o processo educacional, promovendo relações empáticas e significativas entre educadores e alunos. Esta conexão, fundamentada no respeito mútuo, cria um ambiente educacional enriquecedor, no qual o reconhecimento da dignidade de cada aluno é essencial. Quando valorizam a singularidade de cada indivíduo, os educadores elevam não apenas a autoestima dos alunos, mas também promovem a confiança necessária para um aprendizado mais engajado e significativo.

Freire (2021e, p. 242) associa o amor na educação ao “testemunho, ousado e amoroso, [que] serve à organização”. Esta concepção abrange não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento integral do aluno – emocional, social e cognitivo. Em um espaço educacional permeado pelo amor, cria-

se um ambiente seguro e acolhedor, capaz de motivar e apoiar os estudantes, favorecendo um engajamento mais profundo no processo de aprendizado. Esta atmosfera promove a expressão livre de ideias e perguntas, incentivando uma maior disposição para compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos, elementos cruciais para a transformação e construção de saberes.

O amor na educação está intrinsecamente ligado à conscientização crítica. Educadores que amam seus alunos não apenas os apoiam emocionalmente, mas também os capacitam a questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor, fomentando uma compreensão crítica das estruturas sociais e das dinâmicas de poder. Esta conscientização não apenas transforma o indivíduo, mas também contribui para mudanças sociais mais amplas, criando condições para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a conscientização pode ser compreendida como uma jornada espiritual, uma busca por transcender as limitações impostas pela opressão e alcançar uma compreensão mais profunda do eu e do coletivo. Por meio do amor, os educadores capacitam os alunos a serem agentes ativos em seus próprios processos de aprendizado, promovendo o empoderamento e o desenvolvimento da autonomia. Esta perspectiva é reforçada por Freire e Faundez (1985, p. 21), que destacam a importância da leitura crítica da realidade como um processo que exige tanto a sensibilidade para com o real quanto uma comunhão genuína com as massas:

A leitura crítica da realidade tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa de comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua sensibilidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular.

A perspectiva de Paulo Freire sobre o amor na educação transcende o mero afeto emocional, destacando a necessidade de práticas e atitudes amorosas que promovam transformações profundas e duradouras nos educandos. Sua abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa, compassiva e comprometida com o respeito à dignidade humana. Valores como compaixão e empatia, centrais à prática do amor segundo Freire, são amplamente reconhecidos em diversas tradições espirituais, promovendo não apenas uma conexão emocional, mas também uma compreensão mais profunda das experiências humanas. O amor, nesta concepção, torna-se um elo poderoso entre a pedagogia freiriana e os valores

espirituais que impulsionam a busca pela justiça social, pela transformação e pela libertação.

A valorização da dignidade humana é uma constante na sua obra, refletindo um profundo respeito pela individualidade de cada pessoa. Esta valorização destaca, mais uma vez, o papel da empatia e do respeito na prática pedagógica. A ligação entre amor, justiça social e promoção da solidariedade reflete valores espirituais que enfatizam a importância de cuidar dos menos favorecidos e trabalhar pelo bem comum. Na concepção freiriana, o amor na educação está intrinsecamente associado à transformação e à libertação dos oprimidos, alinhando-se a ideais espirituais de crescimento pessoal, transcendência e superação das barreiras que limitam o pleno desenvolvimento humano.

Os princípios éticos promovidos por Freire e sua ênfase na solidariedade revelam uma busca coletiva pela justiça social. A solidariedade, neste contexto, emerge como uma expressão de empatia coletiva, transformando a luta contra a opressão em um esforço compartilhado para criar um mundo mais igualitário. A ética de responsabilidade social implícita no amor e na educação freiriana também se conecta a valores espirituais, que destacam a necessidade de agir de maneira ética e responsável. Estes elementos fundamentam sua visão da educação como um ato de amor pela humanidade, enfatizando o respeito pela singularidade de cada indivíduo, promovendo a conscientização crítica e orientando a busca coletiva por uma sociedade mais justa e humanitária.

O compromisso de Freire com a capacitação dos oprimidos, a promoção da justiça social e a defesa da dignidade humana não apenas traduz sua prática pedagógica, mas também reflete expressões concretas de sua fé. Desde jovem, Freire demonstrava como sua fé, alinhada a uma ética de responsabilidade social, foi vivida de maneira profunda e integrada às suas ações educacionais e transformadoras. Este alinhamento entre fé e ética é evidenciado na maneira como Freire viveu sua espiritualidade e seu compromisso com a justiça social, como destacado no seguinte relato:

Foi católico fervoroso, “praticante” na infância e adolescência, fez-se, na maturidade, um teólogo da libertação. O pedagogo da consciência ético-crítica, cuja ética que Enrique Dussel creditou a Paulo se aproxima ou mesmo se identifica com a ética da teologia que impregnou e dirigiu a Igreja Profética, que se preocupa com a totalidade de cada ser humano: seu corpo e sua alma (Freire, 2017, p. 535).

A práxis, entendida como a integração entre teoria e prática, constitui um elemento central para a compreensão epistêmica do pensamento de Paulo Freire. Este conceito não se restringe à simples aquisição de conhecimento; ao contrário, envolve uma ação reflexiva e transformadora que busca não apenas interpretar a realidade, mas também modificá-la. Neste sentido, a práxis representa uma busca contínua por significado e propósito mais profundos na prática educacional, rompendo com os limites convencionais da aprendizagem passiva.

Freire defendia uma educação que ultrapassasse o caráter meramente teórico, enfatizando a importância de aplicar o conhecimento na resolução de problemas concretos do cotidiano. Esta abordagem não apenas informa os alunos, mas também os capacita a refletir e agir sobre suas realidades, promovendo uma aprendizagem prática e significativa. Desta forma, Freire delineia as bases de uma educação integral, na qual a reflexão crítica e a ação estão intrinsecamente ligadas, criando as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia e da transformação social nos educandos.

A autonomia e a liberdade eram objetivos centrais na pedagogia de Paulo Freire, que entendia a educação como um meio para libertar os alunos da opressão, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente e tomar decisões informadas sobre suas vidas. Esta concepção representa um paradigma transformador, no qual a aprendizagem ultrapassa a mera absorção de conhecimento e se torna um processo colaborativo e emancipatório. Para Freire, o diálogo era a base desta abordagem, compreendido como um espaço de troca horizontal entre educadores e educandos, no qual as vozes dos alunos são reconhecidas e valorizadas. Este diálogo dialógico não apenas constrói conhecimento, mas também estimula a participação ativa dos educandos no desenvolvimento do próprio aprendizado.

Neste contexto, os educadores desempenham o papel de facilitar a compreensão crítica do mundo ao redor, capacitando os alunos a questionar as estruturas sociais e refletir sobre suas realidades. Freire enfatiza a importância de trabalhar com os educandos para propor respostas conjuntas às necessidades identificadas: “Para então propor, com elas, a resposta a essa necessidade” (Freire; Faundez, 1985, p. 57). A conscientização crítica, portanto, é vista como um caminho indispensável para a autonomia, permitindo que os educandos se tornem agentes transformadores das suas vidas e das suas comunidades.

A busca pela autonomia, na sua perspectiva, está profundamente ligada ao empoderamento e à libertação. Freire entendia a educação como uma ferramenta capaz de capacitar os oprimidos a desafiar estruturas opressivas e assumir o controle das suas vidas. Neste sentido, a autonomia é concebida como um processo de libertação dos grilhões da ignorância e da opressão. Além disso, a educação para a autonomia, na visão de Freire, respeita a diversidade, a identidade e a independência dos educandos. Ele via a sala de aula como um espaço inclusivo, onde diferentes experiências e perspectivas são valorizadas e celebradas. Esta abordagem não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos educandos em contextos diversos.

A espiritualidade de Freire também estava intimamente relacionada à sua visão de solidariedade e transformação social. Embora não tenha fundamentado sua abordagem em uma tradição religiosa específica, mesmo professando a fé católica, sua ética humanista e sua espiritualidade refletiam valores como dignidade humana, justiça social e a busca pela verdade. Após sua morte, o CMI escreveu um texto destacando a dinâmica que Freire adotou durante os nove anos em que atuou como consultor, reconhecendo sua profunda dedicação e contribuição para a educação e a justiça social. Este reconhecimento do CMI reflete o impacto transformador das ideias de Freire, que deixaram um legado significativo na educação ecumênica e na promoção de práticas inclusivas e humanizadoras:

Durante os nove anos [dez anos] em que esteve vinculado ao CMI, Paulo Freire influenciou profundamente a orientação e a metodologia da educação ecumênica; o conceito de “aprendizado ecumênico” foi amplamente beneficiado pelas ideias dele... Paulo Freire sempre afirmou sua fé cristã. Como membro da Igreja Católica Romana, ele era comprometido com o ecumenismo e teve uma forte influência no desenvolvimento da teologia da libertação na América Latina e em particular na vida das Comunidades Eclesiais de Base. O Conselho Mundial de Igrejas rende graças a Deus pela vida e pela brilhante contribuição de Paulo Freire, não somente para a teoria e prática da educação, mas para o desenvolvimento de formas mais humanizadas da comunidade humana. Ele será lembrado por seus amigos no movimento ecumênico com carinho e respeito (Freire, 2017, p. 194).

A abordagem pedagógica de Paulo Freire, embora não diretamente teológica, é profundamente influenciada por sua formação cultural e social, enraizada no contexto cristão, em particular o catolicismo. Freire não era teólogo por formação acadêmica, mas sua vivência, marcada por períodos de pobreza e pelo trabalho com comunidades marginalizadas no Brasil, moldou sua perspectiva de justiça social e o impulsionou a buscar o empoderamento por meio da educação.

Apesar destas influências, Freire manteve uma postura crítica em relação às instituições e práticas da Igreja que considerava opressivas. Ele buscava separar as estruturas de poder que perpetuavam a opressão das raízes religiosas que poderiam inspirar libertação e justiça. Sua relação com a fé católica foi, portanto, complexa e multifacetada. A formação cultural e a influência da Teologia da Libertação moldaram sua visão educacional, orientada pela busca por justiça, conscientização crítica e compromisso com a libertação dos oprimidos. Para Freire (2017), a fé exigia um compromisso ativo com a transformação do mundo, rejeitando a simples adaptação às suas injustiças.

A conexão entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação revela uma convergência notável entre suas ideias pedagógicas e os princípios teológicos que emergiram na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Ambos os movimentos compartilham preocupações com a justiça social, a libertação dos oprimidos e a transformação das estruturas sociais. Esta afinidade resultou em uma associação quase natural entre os escritos de Freire e os dos teólogos da libertação, com os quais ele mantinha proximidade e profunda admiração. Esta conexão é evidenciada na sua visão de que o compromisso com a transformação social requer uma postura ativa e criativa.

Enquanto os ideais da Teologia da Libertação, nascendo de forma ecumênica⁸, propunham uma interpretação dos ensinamentos cristãos centrada na promoção da justiça, na solidariedade com os pobres e na crítica às estruturas socioeconômicas injustas, Freire, por sua vez, desenvolvia uma pedagogia que almejava a conscientização, a autonomia e a libertação por meio de uma educação contextualizada. O diálogo entre estas perspectivas torna-se evidente na ênfase compartilhada na conscientização crítica, compreendida como um instrumento essencial para que as pessoas entendam as dinâmicas de opressão e, a partir deste entendimento, ajam para transformar suas realidades.

A abordagem pedagógica de Freire, com seu método dialógico e participativo, reflete um comprometimento ativo que ressoa com os princípios da Teologia da Libertação. A ênfase no diálogo horizontal entre educadores e educandos, central na

⁸ Ver capítulo de RIBEIRO, Cláudio de Oliveira; BAPTISTA, Paulo Agostinho N. Leitura das origens ecumênicas da Teologia da Libertação. *In*: GUIMARÃES, Edward; SBARDELOTTI, Emersone; BARROS, Marcelo. **50 anos de Teologias da Libertação**: memória, revisão, perspectivas e desafios. v. 1. São Paulo: Recriar, 2002. p. 89-111.

pedagogia freiriana, reflete a busca por uma prática mais democrática e igualitária, princípios também fundamentais no contexto teológico. Ambos destacam a prática como elemento essencial do processo de libertação: enquanto a Teologia da Libertação convoca para uma ação transformadora na sociedade, Freire propõe uma educação que vai além da transmissão de conhecimento, capacitando as pessoas a agir na transformação do mundo onde vivem.

Este alinhamento evidencia a transformação do conceito de liberdade, que deixa de ser uma ideia abstrata para ser entendida como um processo de libertação enraizado na realidade social e nas lutas de classe:

Enquanto a “liberdade” era “individual, mental, personal”, a “libertação” significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo (Scocuglia, 2019, p. 60).

É fundamental observar que, embora Freire e a Teologia da Libertação compartilhassem afinidades significativas, também houve momentos de tensionamento, especialmente no que diz respeito à autonomia das práticas pedagógicas em relação às estruturas eclesiais. Freire, em diversas ocasiões, manifestou preocupações com a hierarquia autoritária da Igreja Católica. Esta inquietação estava diretamente relacionada à sua visão de uma educação libertadora e participativa e que frequentemente entrava em conflito com as estruturas eclesiais tradicionais.

Uma das principais questões levantadas por Freire dizia respeito à possibilidade de as estruturas hierárquicas da Igreja reproduzirem relações autoritárias, o que contrastava profundamente com sua abordagem pedagógica fundamentada na horizontalidade e no diálogo. Para Freire, a educação deveria ser um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual educadores e educandos participassem em pé de igualdade. Esta visão, em muitos casos, encontrava resistência em ambientes eclesiais mais conservadores.

No entanto, além da sua crítica às estruturas institucionais, Freire desenvolveu uma relação profundamente afetuosa e espiritual com a figura de Cristo, a quem ele se referia carinhosamente como “Camarada Cristo”. Esta expressão representava um vínculo íntimo entre sua visão educacional e os valores cristãos de solidariedade e justiça social. Ao usar o termo “camarada”, Freire enfatizava a colaboração e o companheirismo como pilares na construção de uma sociedade mais justa. A

referência a “Cristo” refletia seu comprometimento com os princípios cristãos de amor, compaixão e transformação social, especialmente em defesa dos empobrecidos.

Para Freire, “camarada” simbolizava carinho, proximidade e uma relação de intimidade com Cristo, a quem ele não via como uma figura distante, mas como um amigo próximo e companheiro de jornada. No contexto da Teologia da Libertação, a expressão “camarada Cristo” assumiu um significado especial para Paulo Freire. Para ele, Cristo não era apenas um ícone religioso, mas um exemplo prático de engajamento político e social. Essa visão se alinhava à sua proposta educacional, que buscava promover a libertação, enfrentando de maneira consciente as estruturas opressivas da sociedade. A escolha do termo “camarada” evidenciava os valores de solidariedade e companheirismo, considerados por Freire elementos indispensáveis para a construção de uma comunidade comprometida com a justiça e a igualdade.

Freire enfatizava a necessidade de unir esforços para superar os desafios sociais e impulsionar transformações significativas. Ao referir-se a Cristo, ele expressava seu profundo compromisso com a ética cristã, incorporando uma compreensão prática e engajada dos ensinamentos de Jesus. Na sua perspectiva, Cristo não era uma figura distante ou abstrata, mas uma presença inspiradora, próxima e relevante para o entendimento da fé e do compromisso social.

Cristo, para Freire, não simbolizava um afastamento da realidade terrena, mas era visto como um guia para a ação transformadora, especialmente no campo político e social. Esta interpretação transcende uma concepção puramente espiritual, posicionando Cristo como um modelo de compaixão, justiça e amor ao próximo. Freire via em Cristo um incitador à ação concreta, alguém que desafia as estruturas opressivas e encoraja a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Esta visão se concretiza na forma como Freire articula sua espiritualidade com seu compromisso social, evidenciando uma fé que se traduz em ação e aprendizado constante:

Há pessoas que dizem: “ontem encontrei Cristo na esquina.” Não, eu não encontro Cristo todos os dias. Só se Cristo está na multidão de pessoas miseráveis, exploradas, dominadas. Mas Cristo pessoalmente, ele em pessoa, não é tão fácil encontrar. Tenho algum respeito por isso, mas tenho que dizer que fui [às zonas miseráveis do Recife, pela primeira vez, como se tivesse sido enviado...] Fui porque acreditava naquilo que ouvia e naquilo que tinha estudado. Não podia ficar parado. Achava que tinha que fazer alguma coisa, e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles. Fiquei convencido de

que o povo estava me enviando a Marx... minhas “reuniões” com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo (Freire, 2017, p. 531).

Ao considerar Cristo como uma presença próxima, Freire enfatiza o papel essencial do seu exemplo nas lutas cotidianas contra as injustiças e as desigualdades presentes na sociedade. Sua abordagem integra espiritualidade e ação prática, destacando um chamado à solidariedade e à busca por uma comunidade verdadeiramente fraterna. Para Freire, Cristo não era uma figura distante, mas um companheiro constante, um “camarada” que inspira e orienta na luta por justiça social e pela libertação dos oprimidos.

Esta concepção influenciou profundamente sua visão sobre educação, engajamento político e a construção de uma sociedade mais humanizada. Inspirado por estes valores, Freire incorporou, na sua prática educacional, um compromisso com a promoção da dignidade humana, a justiça social e os direitos dos oprimidos. Sua pedagogia visava não apenas à instrução, mas também à formação de indivíduos críticos e engajados na transformação de suas realidades. O “camarada Cristo” representava, para Freire, um chamado contínuo à ação coletiva e à luta por uma sociedade mais justa e compassiva, transcendente ao âmbito religioso.

Além disso, a reflexão sobre a espiritualidade e a práxis pedagógica de Freire, especialmente sob a perspectiva da experiência africana, revela uma complexidade interligada com as tradições culturais e espirituais ricas daquele continente. Freire, cuja trajetória acadêmica e social teve origem no contexto brasileiro, demonstrou uma abordagem educacional adaptável e profundamente relevante quando interpretada à luz da experiência africana. A conexão de Freire com o continente africano era tão íntima e recíproca que ele se sentia parte dele, como relatado por sua segunda esposa na sua biografia:

A paixão de Paulo pelo povo africano foi retribuída por meio de um presente recebido, muito certamente da Nação Balanta, que representava o grupo étnico da principal base de apoio a Amílcar Cabral e ao PAIGC durante a luta de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Trata-se de um cajado de ébano, belamente torneado à mão, usado pelos chamados “Homens Grandes”, como um símbolo do respeito da comunidade àqueles que pela experiência da vida longa adquirem a sabedoria e a maturidade. É, então, desses “Homens Grandes” que se espera a visão profética dos que podem com justiça e equidade aconselhar e dirigir os homens e as mulheres da comunidade. Paulo muito se orgulhava desse cajado pelo que ele representava, pois sempre o considerou um sinal de reconhecimento de sua “cidadania africana” e de sua solidariedade com a luta de libertação dos povos desse continente que se emancipavam das “correntes de ferro” colonialistas portuguesas (Freire, 2017, p. 206).

A espiritualidade na perspectiva africana está profundamente enraizada em uma relação simbiótica com a natureza, os antepassados e os rituais tradicionais. Neste cenário, a práxis pedagógica de Paulo Freire encontra um solo fértil para se conectar com estes valores espirituais, ao honrar a intrínseca interligação entre conhecimento, comunidade e cosmos. Sua abordagem educacional respeita e incorpora os valores fundamentais das tradições espirituais africanas, criando uma base sólida para um diálogo entre sua pedagogia e essas ricas heranças culturais.

Freire compreendeu que a busca pelo conhecimento, nas tradições africanas, não está dissociada da comunidade ou do cosmos, mas é parte de um tecido mais amplo de relações e significados. Esta visão se alinha com a perspectiva holística presente na espiritualidade africana, que reconhece a integralidade do ser humano e sua conexão intrínseca com o ambiente ao seu redor, evitando fragmentações artificiais entre diferentes dimensões da vida.

A tradição oral, central na espiritualidade africana, ressoa na ênfase de Freire no diálogo como ferramenta de construção do conhecimento. Nas culturas africanas, o conhecimento é frequentemente transmitido por meio da palavra falada, da narrativa e da participação ativa da comunidade. Este aspecto dialoga diretamente com a práxis freiriana, que valoriza a narrativa compartilhada e a interação comunitária como caminhos para o aprendizado. Freire reconheceu a importância da comunidade como um espaço vital para a construção do conhecimento e a formação de identidades, ampliando sua pedagogia para além da sala de aula tradicional.

Em “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, Freire destaca a centralidade da linguagem no processo de libertação ao afirmar: “A sociedade que, superando seu estado de dependência colonial, procura refazer-se revolucionariamente, como é o caso da Guiné-Bissau, não pode escapar, realmente, ao equacionamento de seu problema linguístico” (Freire, 1978b, p. 136). Em outra passagem, ele reforça: “Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo” (Freire, 1978b, p. 135).

A espiritualidade africana, com sua ênfase na participação ativa da comunidade em rituais e práticas coletivas, encontra eco na pedagogia de Freire. Ele reconhece a dimensão comunitária como essencial para a construção de conhecimento e a promoção de uma educação libertadora. Assim, Freire amplia sua pedagogia ao

incorporar a riqueza das tradições africanas, promovendo um diálogo profundo entre saberes e práticas que transcendem o ambiente educacional convencional:

Deste modo, para Paulo, o sentimento de liberdade com se beneficiou no seu trabalho no Conselho aparece como um elemento essencial do qual ele sublinha a importância, na medida em que precisamente foi essa liberdade que permitiu ao seu pensamento melhor desenvolver-se. [...] O trabalho de Paulo na África constitui certamente a etapa mais avançada de sua práxis atual, na medida em que ele retomou totalmente seu pensamento e sua ação, mas também na medida em que, fazendo isso, teve oportunidade de redescobrir a América Latina e seu país, por intermédio de África (Faundez, 1996, p. 190-191).

Ao incorporar os valores fundamentais da espiritualidade africana, Freire amplia a profundidade e a abrangência de sua pedagogia, construindo uma abordagem que não apenas respeita, mas celebra a diversidade de perspectivas culturais e espirituais. Esta integração reflete uma pedagogia enraizada na compreensão e valorização das diferentes formas de conhecimento e na interconexão entre os indivíduos, suas comunidades e suas tradições.

A consciência crítica, elemento central na práxis de Freire, encontra ressonância na rica história de resistência e questionamento que marca muitas culturas africanas. Como ele afirma, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2021e, p. 107). Neste contexto, a espiritualidade surge como uma força mobilizadora, fomentando a reflexão crítica sobre as realidades sociais e encorajando ações concretas em busca da transformação libertadora.

A interseção entre espiritualidade e consciência crítica reforça a importância de uma educação que vá além da transmissão de informações, promovendo a emancipação e a libertação dos indivíduos. Esta perspectiva não apenas enriquece a experiência educacional, mas também consolida o papel da pedagogia como um instrumento para transformar tanto o indivíduo quanto a sociedade.

Paulo Freire relata que a decisão de deixar a Universidade de Genebra foi motivada por seu compromisso com a África. Ele enfatiza que, por esta mesma razão, rejeitou diversos convites de universidades, especialmente norte-americanas, canadenses e algumas europeias, optando por permanecer engajado na sua luta pelo continente africano. Esta escolha reflete não apenas sua dedicação à causa, mas também sua crença na importância de uma educação transformadora que dialoga diretamente com as realidades locais (Freire, 2017).

Esta dedicação está intrinsecamente ligada à valorização da diversidade, elemento central na proposta pedagógica de Freire. Ele reconhecia a riqueza que emerge da multiplicidade de perspectivas culturais e sociais, alinhando sua práxis pedagógica à necessidade de incorporar as experiências africanas como componentes fundamentais na construção do conhecimento e na promoção da autonomia dos educandos.

Ao adotar esta abordagem, Freire demonstrava sua sensibilidade em relação às especificidades culturais do continente africano, reafirmando sua visão de uma pedagogia que celebra a pluralidade de vozes e narrativas. Sua pedagogia, ao integrar estas experiências diversas, não apenas promove uma educação inclusiva, mas também estabelece o diálogo como uma ferramenta essencial para o aprendizado e a transformação social. Este compromisso com o diálogo e a valorização da diversidade reforça a profundidade de sua luta por uma educação mais humanizadora e emancipadora.

A convergência entre a espiritualidade africana e a práxis pedagógica de Paulo Freire cria um terreno fértil para o diálogo intercultural e o desenvolvimento de abordagens educacionais que respeitam e integram as realidades e os valores específicos do continente africano. Esta interação possibilita a construção de uma educação libertadora, capaz de promover a consciência crítica, a autonomia e a justiça social, em um contexto que valoriza tanto as tradições espirituais quanto as necessidades práticas dos educandos.

Além de sua marcante influência na África, a busca de Freire por uma educação sensível à diversidade cultural e espiritual encontra ressonância em contextos globais. No texto “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”, ele reforça a necessidade da ação transformadora:

Uma sociedade desse tipo não surge por mero acaso. Ela se manifesta quando a construímos e, para tal construção, é imperativo perseverar com vigor e determinação na revolucionária transformação da antiga sociedade que ainda perdura (Freire, 1980b, p. 168).

Portanto, o legado de Paulo Freire vai além das fronteiras da América Latina e da África, consolidando-se como uma visão universal de educação libertadora. Fundada na justiça social e na valorização da diversidade, sua proposta continua a inspirar práticas pedagógicas e debates educacionais em todo o mundo, reafirmando a relevância de seus princípios em contextos diversos e desafiadores.

3.3 Liberdade, justiça social e melhores condições de vida: espiritualidade engajada e educação humanizadora

A vida e a obra de Paulo Freire são marcadas por valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Liberdade, justiça social e a busca por melhores condições de vida emergem como pilares da sua visão, refletindo uma espiritualidade engajada e profundamente orientada para a transformação social. Estes princípios, interligados, servem como um guia sólido para a formação de sociedades mais equitativas e compassivas. A partir desta perspectiva, Freire comparava o analfabetismo ora a uma enfermidade, ora a uma erva daninha, cuja “erradicação” deveria ser uma prioridade na construção de um mundo mais justo.

No pensamento epistemológico de Freire, a educação transcende a simples transmissão de conhecimentos, sendo entendida como uma ferramenta poderosa para a emancipação individual e coletiva. A busca pela liberdade é central na sua pedagogia – uma liberdade que não se limita à ausência de restrições externas, mas que incorpora a capacidade de pensar criticamente e agir de forma transformadora. Freire acreditava que somente por meio da conscientização e do diálogo crítico seria possível alcançar uma liberdade autêntica. Neste contexto, a liberdade assume uma dimensão ampliada, envolvendo tanto a autonomia pessoal quanto a transformação social.

Desta forma, torna-se imprescindível que consciência crítica, práxis e construção coletiva do conhecimento sejam impulsionadas por uma espiritualidade que almeja a liberdade em sua plenitude – não apenas como um objetivo individual, mas também como um compromisso coletivo. A pedagogia de Freire reafirma a importância de um engajamento ético e espiritual e que ultrapasse barreiras culturais e sociais, promovendo um processo educacional que fomente a emancipação e a justiça social, tendo esta questão de fundo, contra uma educação colonial:

Não está em apenas substituir um velho programa adequado aos interesses do colonizador por um novo, mas em estabelecer a coerência entre a sociedade reconstruindo-se revolucionariamente e a educação como um todo que a ela deve servir. E a teoria do conhecimento que deve pôr em prática implica um método de conhecer antagônico ao da educação colonial (Freire, 2021e, p. 113).

Esta premissa fundamental reflete a convicção de que a educação deve estar profundamente conectada ao contexto social e às relações de poder que influenciam as experiências dos educandos. Paulo Freire rejeita a abordagem tradicional que isola o conhecimento da realidade vivida pelos aprendizes, ressaltando que, ao compreenderem as dinâmicas de poder, os educandos são capazes de identificar as barreiras que limitam seu potencial e as injustiças que enfrentam. Esta conscientização não é um objetivo final, mas um meio de inspirar a ação transformadora, promovendo a transição de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica.

A práxis, compreendida como a união entre teoria e prática, é central no pensamento de Freire, que encoraja os educandos a aplicarem seu entendimento crítico para resolver ativamente os problemas que os afetam. Para ele, a compreensão crítica das relações de poder não é apenas uma ferramenta intelectual, mas um catalisador para a transformação social. Freire (1981, p. 39) afirma: “Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical da sociedade de classes em que se encontram explorados”.

Ao se posicionarem como agentes ativos, os educandos não apenas rompem as amarras da opressão, mas também assumem o protagonismo na construção de um futuro mais justo e humano. Esta visão transcende o âmbito educacional, posicionando a pedagogia como um instrumento de libertação coletiva e transformação social.

Ao contrário da concepção de neutralidade, Paulo Freire enfatiza que a educação nunca está isenta de questões sociais e políticas, mas sim profundamente imersa nelas. Para ele, as práticas educacionais, os currículos e as interações em sala de aula não apenas refletem valores e ideologias, mas também operam como instrumentos que podem reforçar ou desafiar as relações de poder estabelecidas. Neste sentido, a educação deixa de ser um espaço neutro para se tornar um campo de disputa, no qual é possível perpetuar as dinâmicas sociais existentes ou transformá-las por meio de uma práxis crítica e libertadora. Freire aponta que esta escolha, consciente ou não, determina se a educação será um mecanismo de manutenção do *status quo* ou um instrumento de emancipação.

Para Freire, a educação pode atuar como um instrumento tanto de manutenção quanto de transformação dos sistemas de opressão. Quando conduzida de forma

acrítica, ela tende a reproduzir as desigualdades sociais, reforçando estruturas de dominação e alienação. No entanto, quando se fundamenta na conscientização crítica e na práxis, a educação se torna uma ferramenta poderosa para questionar e desafiar estas estruturas, promovendo a emancipação dos oprimidos.

Esta visão posiciona a educação como um espaço de conflito e possibilidade, no qual educadores e educandos, por meio do diálogo, podem identificar e problematizar as injustiças, abrindo caminhos para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Por esta razão, a alfabetização torna-se uma prática transformadora, promovendo o diálogo crítico entre educadores e educandos e permitindo que ambos assumam papéis ativos no processo de conhecimento e intervenção na realidade, ou seja, 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 isso, 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 alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se criticamente (Freire, 1981, p. 39).

À medida que se compromete com uma visão que integra liberdade, justiça social e melhores condições de vida, investe-se no desenvolvimento humano coletivo e na construção de sociedades mais equitativas. Neste processo, a espiritualidade engajada atua como uma bússola moral, orientando as ações em direção à justiça social, que se apresenta como o alicerce da equidade. A educação humanizadora, por sua vez, emerge como o principal veículo para transformar estes ideais em práticas cotidianas. Juntos, estes princípios delineiam um caminho para um futuro mais promissor, ao mesmo tempo em que celebram a interdependência humana e a capacidade coletiva de moldar um mundo mais justo e compassivo.

Esta visão não se limita a uma análise passiva das dinâmicas de poder; ao contrário, é um convite à ação transformadora. Freire enfatiza que a práxis, entendida como a aplicação do conhecimento teórico na prática, é essencial para gerar mudanças reais. A conscientização, neste contexto, funciona como um catalisador da transformação social, capacitando educandos a desafiar estruturas injustas e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A abordagem destacada por Freire transcende a mera compreensão intelectual, configurando-se como uma convocação para uma participação ativa e

engajada na busca por justiça e libertação. Trata-se de um chamado que não apenas desperta a consciência crítica dos educandos, mas também os capacita a exercer um papel transformador em suas próprias vidas e na sociedade em que estão inseridos. Esta perspectiva reforça o potencial da educação como um agente de mudança, promovendo a autonomia e o engajamento necessários para enfrentar e superar as estruturas opressivas.

CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação, objetivou-se compreender os elementos do pensamento filosófico latino-americano presentes nas obras de Paulo Freire relacionadas à sua experiência na África, especialmente aqueles que abordam as concepções de espiritualidade, interculturalidade e libertação. A análise evidenciou como Freire, influenciado pelas lutas de resistência e pela busca de justiça social tanto na América Latina quanto na África, construiu uma pedagogia integradora, entrelaçando dimensões éticas, culturais e políticas em um esforço coletivo de emancipação humana. Sua práxis pedagógica, fundamentada no diálogo e na consciência crítica, revela uma profunda conexão entre teoria e prática, demonstrando o potencial transformador da educação em contextos de opressão.

Um dos principais elementos identificados foi a influência da espiritualidade engajada, que em Freire transcende as fronteiras religiosas e se manifesta como um compromisso ético com a dignidade humana e a transformação social. Esta espiritualidade, enraizada na cultura e nas tradições latino-americanas, foi enriquecida por sua vivência africana, na qual encontrou contextos nos quais a espiritualidade desempenhava papel central na luta por autonomia e identidade cultural. Para Freire, a espiritualidade é essencialmente uma força que conecta o indivíduo à coletividade, fortalecendo a resistência às estruturas opressoras e orientando a construção de uma educação libertadora.

Outro aspecto central foi a interculturalidade, que emerge na sua obra como um princípio ético e político. Freire reconheceu, especialmente na sua vivência na África, a importância do diálogo entre culturas como uma estratégia de enfrentamento às imposições coloniais. A interculturalidade, na sua pedagogia, promove um espaço de encontro e valorização das culturas populares, possibilitando que as comunidades oprimidas reconheçam sua riqueza cultural como uma fonte de resistência e emancipação. Esta perspectiva reforça a educação como um espaço de troca e aprendizado mútuo, capaz de respeitar e potencializar as diversidades culturais.

O conceito de libertação, profundamente influenciado pelo pensamento filosófico latino-americano e pelas ideias de Enrique Dussel, também permeia a obra de Freire. A libertação é concebida como um processo coletivo e histórico de conscientização, no qual os oprimidos se tornam protagonistas da sua própria história. Na África, esta perspectiva foi intensificada pelo contato de Freire com os movimentos

de independência, que lutavam por autodeterminação e justiça social. Esta experiência aprofundou sua compreensão de que a libertação exige um compromisso ético com a transformação das estruturas de poder que perpetuam as desigualdades.

As análises realizadas ao longo desta pesquisa confirmaram as hipóteses iniciais. As obras de Freire sobre sua experiência africana evidenciam a influência marcante do pensamento filosófico latino-americano, especialmente na dimensão espiritual, e destacam as conexões indissociáveis entre interculturalidade e libertação. A vivência africana não apenas ampliou sua compreensão destas categorias, mas também consolidou uma práxis educativa sensível às particularidades históricas e culturais dos povos oprimidos, demonstrando a aplicabilidade de sua pedagogia em diferentes contextos geográficos e sociais.

A interseção entre o pensamento filosófico latino-americano e a experiência africana de Freire reafirma sua pedagogia como um instrumento de resistência e transformação. Ao reconhecer as culturas locais como fontes de saberes e valores, Freire desafiou as narrativas coloniais e promoveu uma educação que não apenas critica a opressão, mas também constrói alternativas fundamentadas no diálogo, no respeito e na solidariedade. Esta abordagem humanista e emancipatória reafirma a atualidade da sua obra diante dos desafios globais contemporâneos.

A espiritualidade engajada, a interculturalidade e a libertação, categorias centrais nesta pesquisa, revelam-se elementos indispensáveis para uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Estas categorias, ao serem integradas à prática pedagógica, oferecem caminhos concretos para enfrentar desigualdades, superar barreiras culturais e promover a dignidade humana. A pedagogia de Freire, assim, não se limita a um projeto educacional, mas se apresenta como uma ética de vida que orienta a ação social e política.

Por fim, esta dissertação reafirma que o legado de Paulo Freire transcende seu tempo e espaço, constituindo uma contribuição inestimável para o campo da educação e os esforços globais de transformação social. Em um mundo marcado por crescentes tensões culturais, desigualdades econômicas e injustiças sociais, as ideias de Freire permanecem como um guia para práticas educativas que promovam não apenas o aprendizado, mas também a emancipação humana. A partir da sua visão, é possível construir uma educação que não apenas responda às demandas do presente, mas que também seja capaz de moldar um futuro pautado pela justiça, pela equidade e pela solidariedade.

Dado o amplo alcance do pensamento de Paulo Freire, futuras pesquisas podem aprofundar outras dimensões da sua obra, explorando, por exemplo, a aplicação da sua pedagogia em contextos contemporâneos marcados pela migração, pelas mudanças climáticas e pelos conflitos culturais. Além disso, investigações comparativas entre suas ideias e as práticas educativas de outros pensadores africanos e latino-americanos podem revelar novas perspectivas sobre os desafios globais da educação e como sua espiritualidade o nutriu de profunda esperança em uma educação de qualidade que tenha como protagonista o educando. Estudos que dialoguem com os avanços tecnológicos e suas implicações éticas para uma educação libertadora também representam um campo fértil para a continuidade desta pesquisa, contribuindo para renovar e expandir o legado de Freire em tempos de profundas transformações sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2024.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana**: eticidade e moralidade. v. II. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **La pedagogia latino-americana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Método para una filosofía de la liberación**: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/>. Acesso em: 02 out. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FAUNDEZ, Antonio. Paulo Freire e o Conselho Mundial das Igrejas. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. A interculturalidade como alternativa à violência. **Revista Razão e Fé**, Pelotas, v. 6, n. 1 e 2, p. 5-16, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2474>. Acesso em: 20 abr. 2023.

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, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **A luta continua: segundo Caderno de Cultura Popular**. São Tomé: Ministério de Educação e Desporto, 1978a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Amílcar Cabral e a dialética paciência-impaciência. **Revista Psicologia Atual**, São Paulo, ano 3, n. 13, p. 16-17, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosika Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 329-345.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980b.

FREIRE, Paulo. Terceiro Mundo e a Teologia. Carta a um jovem teólogo. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres (org.). **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Última entrevista a Paulo Freire 1ª parte**. Entrevista concedida a Luciana Burlamaqui. São Paulo: TV PUC-SP, 17 abr. 1997b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfEA>. Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GUTIÉRREZ, Gustavo. Práxis de libertação. Teologia e anúncio. **Concilium**, Petrópolis, n. 96, v. 6, p. 735-752, 1974.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação**: perspectivas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes; FAUNDEZ, Antonio. Encontro com Paulo Freire. **Revista Educação e Sociedade**, Genebra, 08 dez. 1979.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2023/2/Walter%20Martins%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 121-123.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 447-449.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, Luís Carlos Dalla. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. **Diálogo**, Canoas, n. 19, p. 131-144, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/186>. Acesso em: 02 out. 2024.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SOBRINO, Jon. Centralidad del reino de Dios en la Teología de la Liberación. *In*: ELLACURÍA, Ignacio; JON, Sobrino (org.). **Mysterium liberationis: conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación**. v. 1. Madrid: Editorial Trotta, 1994a. p. 467-510.

SOBRINO, Jon. **Jesus, o libertador**: I. A história de Jesus de Nazazé. Petrópolis: Vozes, 1994b.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.