

ENTRE O TRADICIONAL E O EMANCIPATÓRIO: Reflexões filosóficas a partir da Pedagogia do Oprimido

Hiasmyn de Lima Cordeiro¹
Gilmar Aparecido Altran²

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise filosófica da concepção tradicional de educação, tendo como questão norteadora a investigação dos fatores que justificam a conservação do modelo tradicional e as contribuições freireanas de uma educação libertadora para sua superação. O objetivo é analisar algumas interpretações filosóficas sobre a concepção tradicional de educação e propostas alternativas. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica de autores como Toledo, Ruckstadter, Freire, Severino e Saviani. Os resultados apontam para uma permanente influência dessa concepção, que se relaciona profundamente com raízes históricas, culturais e sociais que estruturaram a educação no Brasil. A conclusão evidencia que a superação desse modelo necessita não apenas de mudanças metodológicas, mas uma transgressão radical na concepção de educação, fundamentada no diálogo, emancipação e consciência crítica. A filosofia educacional de Freire emerge como uma alternativa sólida e urgente para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Educação tradicional. Educação libertadora. Paulo Freire. Filosofia e educação.

BETWEEN THE TRADITIONAL AND THE EMANCIPATORY: Philosophical Reflections from the Pedagogy of the Oppressed

ABSTRACT

This study proposes a philosophical analysis of the traditional conception of education, guided by the investigation of the factors that justify the preservation of the traditional model and the Freirean contributions of a liberating education to its overcoming. The objective is to analyze philosophical interpretations of the traditional conception of education and alternative proposals. The methodology is based on a bibliographic review of authors in the field of philosophy of education, such as Toledo, Ruckstadter, Freire, Severino, and Saviani. The results indicate a persistent influence of this conception, deeply related to historical, cultural, and social roots that have structured education in Brazil. The conclusion highlights that overcoming this model requires not only methodological changes but a radical transgression of the conception of education itself, grounded in dialogue, emancipation, and critical consciousness. Freire's educational philosophy emerges as a solid and urgent alternative for the construction of a truly democratic education.

Keywords: Traditional education. Liberating education. Paulo Freire. Philosophy and education.

¹Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina (UEL)/PR – Brasil. E-mail: cordeirohiasmyn@gmail.com.

²Mestrado em Educação pela Unesp, campus de Marília/Sp. Docente na UEL - Universidade Estadual de Londrina/PR – Brasil. E-mail: altran@uel.br.

ENTRE LO TRADICIONAL Y LO EMANCIPADOR: Reflexiones Filosóficas desde la Pedagogía del Oprimido

RESUMEN

El presente estudio propone un análisis filosófico de la concepción tradicional de la educación, orientado por la investigación de los factores que justifican la conservación del modelo tradicional y las contribuciones freirianas de la educación liberadora para su superación. El objetivo es analizar interpretaciones filosóficas sobre la concepción tradicional de la educación y propuestas alternativas. La metodología se fundamenta en una revisión bibliográfica de autores de la filosofía de la educación, como Toledo, Ruckstadter, Freire, Severino y Saviani. Los resultados señalan la influencia permanente de esta concepción, asociada a raíces históricas, culturales y sociales que han estructurado la educación en Brasil. Se concluye que la superación de este modelo requiere no solo cambios metodológicos, sino una transgresión radical de la concepción de educación, basada en el diálogo, la emancipación y la conciencia crítica. La filosofía educativa de Freire emerge como una alternativa sólida para una educación democrática.

Palabras clave: Educación tradicional. Educación libertadora. Paulo Freire. Filosofía y educación.

INTRODUÇÃO

Durante séculos, a educação brasileira tem passado por inúmeras reformas e propostas pedagógicas, buscando promover avanços no ensino e em sua qualidade. Entretanto, apesar dessas tentativas, muitas das práticas e princípios da pedagogia tradicional, como a subordinação do aluno ao professor e a ênfase na memorização, seguem fortemente presentes. Essa concepção, herdada do período colonial e da filosofia educacional jesuíta, ainda impacta a construção do conhecimento, comprometendo o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

O trabalho se justifica ao notarmos a persistência do modelo tradicional, mesmo em propostas que se apresentam como alternativas e transformadoras, mas que por diferentes razões acabam por reproduzir a concepção tradicional de educação e seus princípios. Isso pode ocorrer tanto por falta de esclarecimento em relação as bases filosóficas da educação quanto pelos obstáculos estruturais e institucionais que dificultam a implementação e desenvolvimento de abordagens pedagógicas verdadeiramente críticas e emancipatórias.

É importante destacar que, apesar de Freire³ (2024) elaborar a concepção de educação bancária e suas críticas atreladas ao ensino tradicional, este estudo opta por abordar diretamente a concepção tradicional de educação como objeto de análise. Isso se justifica por duas razões principais: primeiro, considerando o volume de pesquisas já realizadas comparando a educação bancária e educação libertadora; segundo, embora haja certa proximidade entre as duas concepções, a proposta deste trabalho é elencar mais autores para compor a análise.

Dessa maneira, o estudo contribui para a compreensão das bases filosóficas do ensino tradicional, evidenciando as raízes históricas, sociais e culturais que levaram a sua consolidação e influência no pensamento educacional no Brasil, bem como para a elucidação da educação libertadora como alternativa para superar o modelo tradicional e promover uma educação participativa e dialógica.

A questão central que orienta este estudo é: Quais fatores justificam a permanência do modelo tradicional de ensino e como a proposta freireana de educação libertadora pode contribuir para a superação dessa concepção?

Mediante a esse cenário, o objetivo deste estudo é analisar algumas interpretações filosóficas sobre a concepção tradicional de educação, identificando suas raízes, características e críticas apontadas por diferentes teóricos. Além disso, busca-se refletir sobre as alternativas pedagógicas propostas por autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani⁴, que defendem uma concepção educacional pautada no desenvolvimento crítico e libertador de todos os envolvidos.

Para tanto, a abordagem metodológica adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica de autores da área da filosofia da educação, como Toledo, Ruckstadter, Freire, Severino e Saviani. O artigo organiza-se em quatro sessões: a princípio, apresenta-se um panorama geral das influências filosóficas que marcaram a educação brasileira; em seguida, apresenta-se a pedagogia tradicional a partir de duas vertentes, leiga e religiosa; posteriormente, analisam-se as raízes da

³ Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997) foi um educador e filósofo pernambucano, reconhecido mundialmente e patrono da educação brasileira. Dedicou sua vida à elaboração de uma proposta de educação dialógica e emancipadora, voltada à libertação da consciência das classes populares por meio da práxis reflexiva. Para mais informações, ver: Freire, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: Uma História de Vida (2018).

⁴ Dermeval Saviani (1943) é um filósofo e pedagogo brasileiro renomado por sua contribuição à filosofia da educação, especialmente pela formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. É professor emérito da Unicamp, pesquisador emérito do CNPq e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Pedagogia do Oprimido; e, por fim, discorre-se uma reflexão sobre as divergências entre a concepção tradicional e a concepção libertadora. A partir desse trajeto de análise, pretende-se compreender os fatores que dificultam a superação do modelo tradicional na educação e contrapor essa concepção por meio das contribuições da reflexão filosófica de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2024).

PANORAMA GERAL DAS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ainda não há um consenso sobre o que constitui, de fato, a Filosofia da Educação no Brasil. Não há uma conceituação definida a seu respeito e ainda hoje é difícil encontrar trabalhos que discutam essa temática de forma aprofundada. Severino (2002) argumenta que a Filosofia da Educação no país passou por diferentes fases, influenciadas por diversas perspectivas, como o positivismo, o escolanovismo, o marxismo e a fenomenologia, cada uma delas com uma interpretação distinta sobre a educação. Visto isso, ao propor a ideia de círculos hermenêuticos no campo filosófico-educacional, Severino (2002) evidencia o caráter cíclico desse movimento, em que diferentes perspectivas filosófico-educacionais são retomadas e ressignificadas ao longo do tempo. Além disso, desde sempre o pensamento educacional no Brasil é transplantado de modelos estrangeiros e reproduzido sem considerar as especificidades do contexto nacional, marcado por um longo período de colonização. Esse fator ainda reflete na educação em todas as suas modalidades e especificidades (Severino, 2002). Nesse sentido, Severino (2002) atribui como ponto de referência para o sentido da Filosofia da Educação “[...] o exercício de um pensar sistemático sobre a educação, ou seja, de um pensar a educação, procurando entendê-la na sua integralidade fenomenal”.

Saviani (1991), assim como outros autores, reconhece a dificuldade de definir uma expressão exata para o que é a filosofia da educação. No entanto, identifica dois sentidos fundamentais: a filosofia da educação como processo e/ou como produto, ambos se relacionam intimamente e só conseguem se distinguir por meio da abstração. Enquanto processo, a filosofia da educação pode se caracterizar “[...] como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (Saviani, 1991) perspectiva que fundamenta a pesquisa aqui desenvolvida.

Diante disso, tanto a concepção de Severino (2002), quanto a de Saviani (1991) se aproximam, visto que compreendem a filosofia da educação como uma reflexão profunda e complexa sobre os fundamentos e problemas existentes no âmbito educacional. Ao passo que Severino destaca a necessidade de pensar a educação em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações e contextos, Saviani aprofunda essa proposta ao conceber a filosofia da educação como um exercício crítico e rigoroso frente aos problemas concretos da prática educacional. Assim, as duas abordagens valorizam o pensamento filosófico comprometido com a realidade social, histórica e cultural e com a construção de concepções conscientes e emancipatórias.

Sob as referidas perspectivas, este capítulo propõe delinear um panorama geral das influências filosófico-educacionais na educação brasileira, desde o período colonial até o século XXI, com ênfase na concepção tradicional de ensino.

A persistência desses aspectos tradicionais provém dos primórdios da educação formal no Brasil, que teve início com a chegada da Companhia de Jesus⁵. Fundada por Inácio de Loyola e aprovada oficialmente em 1540, surgiu com o objetivo de propagar a fé católica e atingir a glória de Deus, chegando ao Brasil por volta de 1549. A educação jesuíta foi o marco inicial da educação formal no país e por anos utilizaram dela para cristianizar povos indígenas, alinhado aos interesses políticos da coroa portuguesa. Por essa razão, não era possível distinguir quais eram os fins religiosos e políticos envolvidos no projeto educacional (Toledo; Ruckstadter, 2003).

Nesse contexto, destaca-se padre José de Anchieta⁶, missionário e educador, que desempenhou um papel central na consolidação da educação jesuíta no Brasil. Em suas cartas, prática comum entre os membros da Ordem, são encontradas descrições sobre o modo de vida dos colonos, padres e indígenas, bem como ensinamentos e observações acerca da convivência com os povos que já habitavam

⁵ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa criada em 1534 por Inácio de Loyola como resposta à reforma protestante. O lema "Ad maiorem Dei gloriam" (Para a maior Glória de Deus) refletia o objetivo principal de proteger a igreja católica e expandir a fé cristã por meio de ações missionárias.

⁶ José de Anchieta (1534-1597) foi um evangelizador, educador, dramaturgo e linguista, natural das Ilhas de Canárias. No Brasil, obteve destaque atuando como missionário jesuíta durante o período colonial, atuando diretamente na catequização e conversão dos povos indígenas ao cristianismo por meio do ensino da fé católica.

as terras exploradas. Dedicou-se a compreender a língua dos nativos e participou ativamente no período colonial como negociador de paz entre indígenas (Toledo; Ruckstadter, 2003). Sobre o padre e sua relevância no período colonial, os autores definem que:

Anchieta soube enfrentar as adversidades da terra e do gentio e tirar-lhes o maior proveito, ainda que o maior proveito não fosse o ideal. Seus esforços se enquadram perfeitamente dentro do plano jesuíta e do plano português de colonização para o Brasil (Toledo; Ruckstadter, 2003, p. 261).

A filosofia educacional da Companhia estava alicerçada nos ideais religiosos da igreja católica, objetivando formar um homem integral, capaz de pensar e agir a serviço de Deus e seu próximo, considerando sua totalidade (corpo e alma) e seguindo o modelo de Jesus. Conforme (Toledo; Ruckstadter, 2003, p. 263) apontam, “A preocupação com a educação e a formação já podia ser constatada desde o estabelecimento de rígidas e claras regras para o ingresso na Ordem.” e eles se aplicavam na execução do papel ao qual foram designados. Além da rigidez e exigência em relação não só ao cumprimento das regras, mas também nos estudos, a educação jesuíta tinha um tipo de homem ideal muito bem definido: jovens (não corrompidos por más influências mundanas) que viriam a se tornar homens sábios e virtuosos para cultivar (e disseminar) a palavra do Senhor.

Embora a educação não se limitasse ao poder aquisitivo, tampouco ao gênero ou nacionalidade, refletia o caráter impositivo do projeto colonizador da Coroa Portuguesa. O propósito era a conversão e salvação das almas dos povos nativos, substituindo e apagando suas tradições culturais e religiosas por práticas cristãs. Para isso, direcionaram o trabalho principalmente para as crianças, consideradas mais domáveis do que os adultos e como sucederiam seus pais acabariam formando um novo povo cristão-católico, tendo como base as virtudes cristãs e a disciplina (Toledo; Ruckstadter, 2003, p. 263-264).

Mesmo após a Reforma Pombalina⁷ e diversas outras reformas educacionais que ocorreram no Brasil, a essência da educação jesuíta, com sua ênfase na rigidez e no conformismo, permaneceu intacta por muito tempo. Contudo, com o passar dos

⁷ A Reforma Pombalina do ensino foi implementada em Portugal e em seus domínios coloniais durante o governo do Marquês de Pombal e vigorou principalmente entre 1759 e 1777. Entre as medidas adotadas, destacam-se a expulsão dos jesuítas, a laicização da educação e a criação das aulas régias, buscando ampliar o acesso à instrução básica e promover uma educação voltada aos interesses do Estado absolutista.

anos, começaram a surgir críticas a esse modelo de ensino, que priorizava a submissão e a memorização em detrimento do desenvolvimento crítico do aluno. Conforme Lourenço Filho (2001) identifica, Rui Barbosa⁸ (1849-1923), no século XIX, foi um dos pioneiros a questionar o sistema tradicional de ensino no Brasil, desafiando as práticas educacionais de sua época e propondo uma abordagem mais dinâmica e voltada ao progresso intelectual e social.

Rui Barbosa condenava a deformação na educação causada pelo ensino que apenas incentiva a memorização de textos e apostilas, sendo um processo baseado na modelagem não só do educando, mas também do educador ao limitar sua ação à mera reprodução dos textos presentes nos livros. O aluno nesse caso é uma tábua onde se embute o que é esperado que se saiba, não há preocupação alguma em fazê-lo pensar sobre o que é aprendido e a realidade que o cerca (Lourenço Filho, 2001).

Lourenço Filho (2001) afirma que a alternativa proposta por Rui Barbosa é pautada no respeito à natureza, na compreensão evolutiva e na fórmula da lei biogenética, inspirado em Pestalozzi, Froebel, Bain e Spencer. O processo formativo deveria começar pela educação dos sentidos e de modo integral, envolvendo o corpo, a inteligência e os sentimentos. Barbosa compreendia a educação como um meio para alcançar o progresso, pois pela cultura as classes menos favorecidas seriam fortalecidas e por isso, defendia o ensino público baseando-se nos Estados Unidos, especialmente para a classe média que era quase inexistente na época. “Seu objetivo era ensinar a pensar, a compreender as instituições, a construir a nacionalidade. São perspectivas em que Rui Barbosa se situava numa tradição de políticos que viam na educação o problema nacional de maior urgência”, indica Lourenço Filho (2001, p. 10).

Ainda conforme Lourenço Filho (2001), o movimento de ideias pedagógicas nos Estados Unidos, no século XIX, foi uma das principais influências sobre o pensamento educacional de Rui Barbosa. O movimento era pautado no ensino intuitivo e contrariou a metodologia de ensino da época, como também a organização escolar do sistema de monitoria, ensino mútuo.

⁸ Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi um intelectual brasileiro reconhecido como jurista, político, diplomata, jornalista, filólogo e orador. Teve destaque nos debates jurídicos e sociais da Primeira República, sendo defensor da educação, dos direitos civis e da abolição da escravatura. Além disso, foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras.

No entanto, apesar de suas propostas serem inovadoras quando comparadas ao ensino da época e representarem avanços significativos em relação ao modelo educacional vigente, é possível observar que as Lições de Coisas reproduziam práticas marcadas pela padronização, repetição e memorização no processo de ensino-aprendizagem (Lourenço Filho, 2001).

Avançando para o século XX, Paulo Freire aprofundou essas críticas ao modelo tradicional, nomeando-o de "educação bancária", sendo o foco de sua teoria compreender a dinâmica própria do processo de dominação. Nessa concepção, a tarefa do professor é encher os educandos de conteúdos, narrando e conduzindo-os à memorização mecânica, alheia ao caráter transformador que a educação possui e agindo como instrumento de opressão.

Desse modo, as palavras são esvaziadas e se tornam apenas uma verbosidade alienada e alienante, comprometendo o processo formativo dos envolvidos, tanto professor, quanto aluno. Educandos são compreendidos como recipientes a serem preenchidos, cabendo a estes apenas escutar docilmente, devem ser disciplinados, passivos, pensados, acomodados (Freire, 2024).

O professor por outro lado, tem como missão depositar e transmitir os conhecimentos concebidos como necessários. Freire denominou tal concepção de educação como "bancária", isto é, define o saber como uma doação daqueles que julgam conhecer mais. Aponta, ainda, que essa doação está fundida numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância. Isso porque, conforme explicita o autor:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 2024, p. 81).

Com isso, o poder criador que advém do próprio ser humano e do ato educativo é anulado, estimulando a ingenuidade e não criticidade, satisfazendo assim um dos interesses principais dos opressores: conservar a falsa generosidade. Freire (2024, p. 81) coloca ainda que, como consequência disso "[...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção [...]".

Em contrapartida, defende uma concepção de educação libertadora, uma educação estimulante para todos os sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo o pensar ativo, crítico e autêntico sobre a realidade, reconhecendo a vocação ontológica do ser mais. Para Freire, a prática educativa deve estar pautada no amor, na fé nos homens, na esperança e na humildade, analisando a educação e a pedagogia como são e propondo como estas devem ser (Freire, 2024; Silva, 1999).

A alternativa freireana a estrutura opressora é uma educação problematizadora, na qual o conhecimento é contemplado como uma relação dialógica e intencional. Isso porque, nessa perspectiva o conhecimento não é algo fragmentada, mas sempre direcionado para a compreensão de alguma coisa, portanto não é possível dissociar o ato de conhecer e aquilo que se conhece (Silva, 1999).

Por sua vez, Saviani (1991) apresenta fortes críticas à concepção “humanista” tradicional, assim denominada por ele. Nessa perspectiva, a visão de ser humano é essencialista, partindo do pressuposto de que a essência é imutável. Como efeito, a educação tem a função de moldar-se e conformar-se à essência humana defendida, reproduzindo valores universais e atemporais.

Em sentido contrário, na obra *Filosofia e Educação Brasileira* (1991), Saviani defende a Pedagogia Histórico-Cultural como uma alternativa crítica à concepção tradicional de educação. Essa concepção se distancia de perspectivas que entendem a educação como mero processo de adaptação e conformidade. Fundamentada nas ideias de Vygotsky⁹, enfatiza a interação entre o indivíduo e o meio social, promovendo a formação de um sujeito capaz de transformar a sociedade e de pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, nessa teoria, a educação é compreendida como um fenômeno histórico e social, o que implica diretamente no desenvolvimento do ser humano, que por sua vez, é mediado pela sociedade e práticas culturais repassadas ao longo do tempo. O autor destaca ainda que, a educação não é apenas uma

⁹ Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo bielorrusso, considerado um dos principais teóricos da psicologia histórico-cultural. Suas contribuições seguem influenciando a educação, principalmente no que diz respeito à mediação social na aprendizagem e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo o qual o aprendizado se dá a partir da interação entre o sujeito e seu ambiente sociocultural.

transmissão de conteúdos, mas sim um processo que permite ao sujeito se apropriar dos conhecimentos que são historicamente construídos (Saviani, 1991).

Saviani critica tanto as teorias pedagógicas de cunho liberal quanto a pedagogia libertadora freireana, pois para ele, ambas não enfatizam a aquisição do conhecimento, mas sim os métodos de sua aquisição. Como Silva destaca: “[...] para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram (1999, p. 213)”.

Embora reconheça a relação entre conhecimento e poder, o autor ressalta que o conhecimento desempenha um importante papel na conquista e fortalecimento do poder pelas classes subordinadas. Entretanto, Saviani discorda da visão defendida por autores pós-estruturalistas, de que essa conexão seja intrínseca e do caráter ideológico que o conhecimento carrega consigo (Silva, 1999).

PEDAGOGIA TRADICIONAL: DUAS VERTENTES

Diante das inúmeras possibilidades de análise das concepções pedagógicas, especialmente no que diz respeito à pedagogia tradicional, opta-se aqui por não centrar a discussão na concepção de educação bancária, elaborada por Freire (2024), mas sim na concepção tradicional de educação propriamente dita, desenvolvida por outros autores. Essa escolha se justifica por alguns fatores: primeiramente, pela expressiva quantidade de pesquisas já elaboradas e consolidadas que comparam a educação bancária à educação libertadora — o próprio autor realiza esse contraste em *Pedagogia do Oprimido* (2024); em segundo lugar, pela intenção de ampliar o recorte analítico, incluindo a contribuição de autores que abordam a educação tradicional de forma estruturada, considerando os aspectos históricos, filosóficos e culturais.

Ainda que haja proximidade teórica entre a educação bancária e a educação tradicional, como a ênfase na verticalização do ensino, na centralidade do professor e na passividade do aluno, o presente capítulo assume a concepção tradicional como objeto específico de análise, a fim de explorar suas raízes filosóficas, suas variações internas e seus desdobramentos na prática educativa, a partir das análises de Saviani (1991) e Severino (2002).

Embora frequentemente tratada como uma corrente homogênea, a pedagogia tradicional apresenta desdobramentos internos que revelam variações em sua estrutura. Como dito anteriormente, Saviani (1991) denomina essa concepção como concepção “humanista” tradicional. Segundo o autor, a teoria envolve um conjunto de correntes que surgem baseadas em correntes filosóficas anteriores, especialmente na planctônica e na aristotélica. Assim, compreendem a educação por uma visão essencialista de ser humano, pautada na noção da imutabilidade, cabendo-lhe apenas conformar-se a essência humana. Dentro dessa concepção, Saviani (1991) identifica duas vertentes principais: a religiosa e a leiga. A vertente religiosa tem suas raízes na Idade Média, sendo fundamentada nas correntes filosóficas do tomismo e neotomismo, representada pela tradição cristã. São Tomás de Aquino (1225-1274) compreende a formação integral do ser, considerando a educação como meio para conduzir o ser humano ao desenvolvimento intelectual, moral e espiritual, em busca da verdade, cuja só pode ser encontrada em Deus. No tomismo, razão e fé se complementam e o professor é o guia/condutor desse processo. O modo de conhecer alterava os pressupostos da fé, porém, caso as conclusões da razão divergissem da verdade divina, tratava-se de um engano decorrente da limitação da razão humana – consequência do pecado original (Severino, 2002).

Ainda sob essa perspectiva, Severino (2002, p. 34) afirma que: “Pode-se dizer que o Brasil nasceu para a civilização ocidental sob o domínio cultural da tradição filosófica tomista que aqui chegou vinculada ao catolicismo missionário dos Jesuítas [...]”. Por mais de quatro séculos a ideologia teológico-cristã foi reproduzida de forma hegemônica no Brasil, limitando o desenvolvimento de outra reflexão filosófica no país desvinculada de sua influência.

Severino (2002) observa, ainda, que a filosofia tomista implícita no ensino formal jesuíta impregnou e perpassou todos os modos de recriação e apropriação da cultura. Segundo o autor, “[...] Foi assim que toda nossa experiência pedagógica até o primeiro quartel deste século desenvolveu-se sob a influência direta ou difusa dos pressupostos éticos e metafísicos da escolástica agostiniano-tomista” (Severino, 2002, p. 36).

Em contraposição à vertente religiosa, a vertente leiga, também identificada por Saviani (1991), rompe com a fundamentação teológica da educação, voltando-

se para a razão humana como centro do processo educativo. Essa perspectiva é marcada pelo intelectualismo e pela valorização da natureza racional do ser humano, tendo como base a corrente filosófica de Herbart, o intelectualismo e o iluminismo clássico.

Saviani (1991) define que a vertente foi elaborada como expressão da ascensão da burguesia e utilizada como um instrumento de consolidação de sua hegemonia. Inspirou, assim, a construção dos sistemas públicos de ensino pautados na laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. A corrente filosófica que integra essa vertente, o intelectualismo, concebe a razão e a cognição como fonte do conhecimento e da verdade. Por essa razão, o desenvolvimento intelectual é o objetivo da educação. Valoriza-se o conteúdo teórico e o professor assume o papel de guia intelectual, responsável por guiar o aluno ao saber.

Em suma, apesar das diferenças pontuais, o maior objetivo de ambas as vertentes é formar um indivíduo integral, priorizando a construção do caráter e da razão a fim de torná-lo um adulto completo futuramente. Isso ocorre por meio da transmissão de conhecimentos considerados universais e pela relação hierárquica entre professor e aluno, visto que, nessa concepção o professor é visto como a autoridade absoluta, detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno é apenas um receptor passivo do conhecimento, como apresentado anteriormente. Além disso, as duas correntes ignoram as condições históricas, sociais e culturais no processo de formação do indivíduo e por isso, reforçam estruturas que já existem e deixam, conscientemente, de contribuir para uma transformação social ampla (Saviani, 1991).

Apesar de reconhecer a existência da vertente leiga no Brasil, Severino (2002, p. 36) avalia que:

No Brasil, a influência iluminista é ainda mais tardia e, no meu entendimento, o *Ethos* escolástico calou tão fundo na cultura brasileira, seja mediante a evangelização cristã, seja através da pedagogia desenvolvida no ensino básico, que até hoje ele ainda marca a cosmovisão da maioria da população, a influência positivista não conseguindo se impor nem com tamanha profundidade nem com tão vasta extensão.

Ou seja, a presença profunda de raízes religiosas no ambiente educacional dificultou que a vertente tradicional leiga alcançasse as mesmas proporções. Isso se torna ainda mais complexo e desafiador para as concepções inovadoras e alternativas de educação que surgiram posteriormente.

RAÍZES DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Escrita entre 1964 e 1968 durante seu exílio no Chile e considerada uma continuidade de sua obra anterior, *Educação Como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* é o livro mais conhecido e aclamado de Paulo Freire. Nela, o autor amplia a reflexão sobre a educação como um instrumento de libertação, propondo uma pedagogia que se volta para a consciência crítica do educando e que busca superar as condições de subalternidade das classes dominadas. No prefácio da obra, o professor Ernani Fiori (2024, p. 11) destaca que:

[...] a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”, ou seja, a educação libertadora exige uma pedagogia que possibilite o oprimido a reconhecer-se enquanto “sujeito de sua própria destinação histórica.

A pedagogia do oprimido não se configura apenas como uma proposta pedagógica, mas também como um movimento de conscientização que evidencia o caráter político e ideológico que está intrínseco na educação desde seus primórdios. Este capítulo explorará os principais elementos dessa concepção com o objetivo de refletir sobre sua contribuição para a transformação das relações educacionais e sociais.

Freire escreve o livro *Pedagogia do Oprimido*¹⁰ em um período complexo, marcado pela repressão política e social que emergiu no mundo todo durante a segunda metade do século XX, especialmente na América Latina. Ainda que décadas tenham se passado e o Brasil tenha sofrido inúmeras transformações, inclusive no que diz respeito a educação, a *Pedagogia do Oprimido* é uma obra atemporal e continua a inspirar educadores e movimentos sociais ao redor do mundo. Sua proposta permanece atual diante dos desafios que ainda persistem nas sociedades marcadas pela desigualdade e pela exclusão.

A pedagogia do oprimido se justifica na medida que a conquista da liberdade só é possível por meio do conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar

¹⁰ Pedagogia do Oprimido foi escrito por Paulo Freire entre 1967 e 1968, durante seu exílio no Chile. Antes mesmo de ser publicada no Brasil, a obra foi publicada originalmente em espanhol, no ano de 1970, na Argentina, e em inglês, nos Estados Unidos. Devido ao regime militar, motivo pelo qual o autor foi exilado, o livro só foi publicado no Brasil no ano de 1974. Posteriormente, tornou-se uma das obras mais citadas no mundo, sendo considerada a principal referência para a educação crítica e emancipadora.

por ela (Freire, 2024). Para isso, é preciso que o oprimido tome consciência da situação opressora instaurada sobre ele. Nesse sentido, o autor afirma:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? [...] Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; [...] (Freire, 2024, p. 42).

Dessa forma, torna-se necessário refletir criticamente sobre o lugar que se ocupa, seja como oprimido, seja como opressor, para que, por meio da articulação entre teoria e prática reflexiva, seja possível encontrar caminhos para superar essa realidade. É a partir dessa compreensão que surge a proposta freireana de uma Pedagogia do Oprimido, que, segundo o autor, deve ser construída com o educando e não para ele, como parte de uma luta contínua pela recuperação de sua humanidade (Freire, 2024).

A recuperação da humanidade parte do preceito de que a humanização é vocação do homem, próprio do ser mais. Ainda assim, tanto esse processo quanto o de desumanização são possibilidades do ser humano enquanto ser inconcluso e conscientes dessa inconclusão. A desumanização representa a negação da humanização, uma distorção do ser mais que decorre de uma ordem injusta que se sustenta na exploração, na opressão e na violência, sendo essa o ser menos (Freire, 2024, p. 40).

Contudo, a desumanização não é um destino fixo, mas uma realidade histórica imposta. A concepção de educação, presente no escrito de Freire propõe a superação dessa condição por meio da práxis — reflexão da ação. Assim, a humanização se torna um processo construído coletivamente, em que o oprimido reconhece sua situação, recusa o fatalismo e se engaja na transformação do mundo (Freire, 2024). Para o autor, essa transformação só é possível quando educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo educativo, rompendo com a lógica bancária da educação e assumindo uma postura dialógica e libertadora.

Para tanto, é preciso transformar a própria opressão e suas causas em objeto de reflexão dos oprimidos, de modo que resulte no engajamento necessário para alcançar sua libertação. Todavia, essa liberdade é uma conquista contínua que só se realiza no ato responsável de quem a constrói (Freire, 2024, p. 47).

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.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 2024, p. 48).

Nesse contexto, o diálogo assume papel central na concepção freireana: é muito mais do que um método. Trata-se de uma exigência existencial. Sendo um fenômeno humano, o diálogo é, em si, a própria palavra; mais que um meio para que ele se faça, nos impõe buscar seus elementos construtivos. O autor expressa que “Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão [...] Não há palavra que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2024, p. 107).

Contrário a isso, a palavra esgotada de sua dimensão de ação e reflexão se transforma em mera verbosidade alienada e alienante. Nesse sentido, Freire (2024, p. 108) destaca com clareza: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A verdadeira palavra exige um compromisso com a transformação da realidade, pois existir é humanamente pronunciar o mundo. Quando desconectada da prática, torna-se inautêntica, impedindo que os sujeitos se concretizem como agentes históricos.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 2024, p. 108).

Pronunciar o mundo, portanto, é mais do que nomeá-lo; é assumi-lo como um espaço de intervenção e mudança. Dizer a palavra portanto, não é privilégio de alguns, é um direito de todos, é no ato de dizer e fazer o mundo que os sujeitos se reconhecem como tais e, ao mesmo tempo, reafirmam seu direito de existir com dignidade. Impedir o diálogo autêntico e conseqüentemente, o direito à palavra verdadeira, é negar aos oprimidos a possibilidade de se humanizarem. Assim, para o autor, dialogar é também um ato político e libertador, pois resgata o ser humano da condição de objeto e o realoca como sujeito de sua própria história (Freire, 2024, p. 108 - 109).

Frente a uma realidade marcada pelo avanço do conservadorismo e do autoritarismo em diversas partes do mundo e, no Brasil, pela revalorização de

políticas educacionais de cunho tecnicista e mecanicista, como é o caso do Novo Ensino Médio, a *Pedagogia do Oprimido* se reafirma como uma proposta ética, política e pedagógica voltada à libertação dos sujeitos. Em contraposição ao modelo tradicional, que reforça estruturas hierárquicas e silencia os educandos, a proposta freireana reconhece no diálogo e na práxis os caminhos possíveis para a superação da opressão.

Freire (2024) convida educadores e educandos a romperem com a lógica bancária da educação e assumirem uma postura crítica, dialógica e transformadora. Ao defender o direito à palavra como elemento fundante da humanização, leva-nos a repensar as práticas escolares e os objetivos da educação, retirando o foco do simples acúmulo de conteúdo para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos. A permanência do modelo tradicional, portanto, não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e ideológica. Superá-la exige coragem, compromisso e a construção coletiva de novas possibilidades educativas. Sendo assim, a educação libertadora não é uma utopia distante, mas uma urgência histórica.

CONCEPÇÃO TRADICIONAL E CONCEPÇÃO LIBERTADORA: DIVERGÊNCIAS E REFLEXÕES

Como citado nos capítulos anteriores, diferentes concepções pedagógicas emergiram ao longo dos anos como reflexo dos interesses, valores e contextos sociopolíticos de cada época. Entretanto, poucas oposições são tão explícitas quanto a dicotomia entre a concepção tradicional e a educação libertadora por desenvolvida por Freire (2024). O embate entre as duas concepções evidencia mais do que simples divergência metodológica; trata-se de uma disputa entre dois projetos de sociedade, ser humano e mundo, completamente distintos.

Enquanto a concepção tradicional parte da ideia de que ensinar é transferir conteúdos prontos de um sujeito ativo (o educador) para um sujeito passivo (o educando), a concepção libertadora entende a educação como um processo dialógico e problematizador, no qual todos são sujeitos da aprendizagem e da transformação da realidade. Em uma, educa-se para adaptar; na outra, educa-se para libertar (Freire, 2024).

Compreender esse conflito é essencial para refletir sobre os modelos educacionais ainda predominantes e identificar caminhos para uma prática

pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A concepção de educação tradicional representa um modelo pedagógico pautado na transferência e na memorização do conteúdo narrado pelo professor aos alunos. A abordagem em questão se caracteriza por uma prática mecânica e autoritária, sem espaço para a construção conjunta do conhecimento ou para a reflexão crítica sobre a realidade concreta dos educandos (Saviani, 1991; Severino, 2002).

O papel do educador, nessa lógica, é o de detentor do conhecimento, aquele que tudo sabe, enquanto o educando é negado como sujeito e reduzido à condição de objeto da ação educativa. O professor é visto como autoridade máxima, enquanto o aluno é considerado receptor passivo, sem voz ativa ou saber prévio valorizado. Para Saviani (1991), essa estrutura ignora as condições históricas, sociais e culturais dos educandos, reforçando estruturas de dominação e impedindo qualquer processo de transformação social significativa.

Desse modo, quanto mais o educador reproduz as raízes da concepção tradicional sem refletir sobre o caráter transformador que a educação possui, mais satisfaz os interesses dos opressores, mecanizando a mentalidade dos alunos e tirando de foco as transformações sociais. Sendo assim, o processo reforça a alienação e a desumanização, pois impede que os sujeitos reconheçam sua própria condição de explorados e desenvolvam uma consciência crítica, tomando os seres humanos como seres de adaptação (Saviani, 1991; Freire, 2024).

Contrário a isso, Freire (2024) argumenta que a vocação essencial do ser humano é a humanização, pois é por meio dela que o indivíduo realiza plenamente sua existência e é na exploração, injustiça e opressão que essa vocação é constantemente negada. Apesar disso, na perspectiva freireana essa negação não é absoluta, já que é justamente a partir da opressão que surge o anseio dos oprimidos pela liberdade. O desejo de recuperar a humanidade roubada é o que impulsiona a luta contra a dominação e abre caminho para a transformação social (Freire, 2024).

Por conseguinte, são os oprimidos quem tem o poder de restaurar a humanidade de ambos, oprimidos e opressores, por meio da luta de classes. Para isso, é necessário que, antes de tudo, tomem consciência da injustiça que os cerca, compreendendo que sua condição de submissão não ocorre por uma ordem natural

ou imutável, mas como resultado de uma estrutura histórica e social opressora (Freire, 2024).

É na tomada de consciência que se destaca um dos elementos centrais da educação libertadora: a práxis. Concebida por Freire (2024, p. 107) como a articulação entre a ação e a reflexão da ação, a práxis implica um compromisso ético e político com a transformação da realidade, não se limitando a um agir por agir. Trata-se de um movimento contínuo em que os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua realidade, transformam-na por meio de ações conscientes, e, ao mesmo tempo, transformam a si mesmos. Nesse processo, a práxis rompe com a passividade imposta pela educação tradicional e promove o engajamento dos educandos (Freire, 2024).

Com isso, o diálogo é o meio pelo qual a práxis se efetiva, possibilitando a escuta mútua e o reconhecimento do outro como sujeito. Diferentemente da autoridade opressora e autoritária que impõe, silencia e verticaliza, a autoridade democrática proposta por Freire (2024) se faz na relação horizontal entre educador e educando, ensinando e aprendendo em comunhão.

Nesse sentido, o diálogo, portanto, não nega a autoridade do educador, mas a ressignifica como uma autoridade que se fundamenta na escuta, no amor, no respeito e no compromisso com a emancipação dos educandos. Com isso, Freire (2024) defende a educação libertadora, pautada na relação dialógica entre educador e educandos, na consciência crítica, na aprendizagem contextualizada, na transformação social e na participação ativa em todo o processo educativo. A pedagogia do oprimido parte do preceito de que o ensino deve ser pensado *com* o educando e não *para* ele. Portanto, é fundamental que ele esteja envolvido em todas as etapas da prática educativa, desde a definição dos conteúdos até a avaliação, como condição essencial para sua humanização e libertação.

A análise das concepções tradicional e libertadora de educação revela implicações político-sociais enraizadas na sociedade brasileira, reforçando um projeto de sociedade que há muito tempo vem sendo desenvolvido. Visto que a concepção tradicional não reconhece os condicionamentos históricos e sociais dos sujeitos, trata o conhecimento como algo neutro e universal, desvinculado das realidades concretas dos educandos. Como resultado, ao negar o diálogo e reduzir o educando a mero receptor de informações, a educação tradicional age de forma

eficaz como instrumento de manutenção do *status quo*, preservando as estruturas de poder e desigualdade estabelecidas socialmente (Saviani, 1991).

Severino (2002) reforça essa crítica ao destacar que a concepção tradicional, amplamente reproduzida no Brasil por meio da herança religiosa e escolástica, limita-se a formar indivíduos ajustados a uma estrutura social desigual, sem lhes oferecer ferramentas para compreender criticamente sua condição.

Por outro lado, a pedagogia libertadora, ao se fundamentar na práxis e no diálogo, rompe com essa lógica reprodutivista e propõe uma educação voltada à emancipação. Ao reconhecer o educando como sujeito histórico e social, portador de saberes e capaz de refletir sobre sua condição concreta, esse modelo promove o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa. Em vez de adaptar o sujeito à realidade opressora, a pedagogia do oprimido busca formar indivíduos capazes de transformá-la. Dessa forma, a prática educativa se torna um ato político por excelência, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária (Freire, 2024).

Apesar de tudo que aqui foi exposto, a implementação de uma educação dialógica e emancipadora em termos amplos encontra resistências significativas, tanto institucionais quanto ideológicas. Essas resistências se manifestam de diversas formas: desde a rigidez dos currículos tradicionais, que privilegiam a memorização e o conteúdo descontextualizado, até práticas pedagógicas enraizadas em modelos autoritários e hierárquicos, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar (Freire, 2024).

Em contextos marcados por autoritarismo, desigualdade e conservadorismo, a proposta de uma educação crítica é frequentemente combatida, silenciada ou esvaziada de seu conteúdo político-transformador. Superá-las requer, portanto, um compromisso coletivo com a formação continuada dos educadores, com a valorização da escuta e da pluralidade de saberes, além de políticas públicas que reconheçam a educação como direito e como instrumento de emancipação. Como defendia Freire (2024), a verdadeira mudança educacional não virá de decretos ou reformas tecnocráticas, mas da ação consciente de sujeitos comprometidos com a transformação de sua realidade e com a construção de um mundo mais humano. Afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2024, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do panorama geral inicialmente traçado é possível perceber dois problemas centrais: a importação de concepções estrangeiras e a perpetuação da concepção tradicional como instrumento de hegemonia. Nesse sentido, independentemente da época em questão, a filosofia educacional no Brasil se expressa como uma tentativa de reprodução de modelos estrangeiros, desconsiderando suas particularidades históricas e sociais, o que inviabiliza mudanças radicais no que diz respeito aos problemas que o país enfrenta, especialmente no âmbito educacional.

Concomitantemente, apesar do surgimento de novas perspectivas que ganham maior dimensão, persiste uma estrutura histórica, cultural, social e política que sustenta sua permanência no âmbito educacional, a fim de atender os interesses das classes dominantes. Dessa maneira, tal concepção se constitui como um dos instrumentos de hegemonia utilizado pela classe dominante para garantir a manutenção das relações de poder e dominação como Freire (2024) pontua.

Mesmo quando as instituições sociais aparentam neutralidade ou não se posicionam abertamente, acabam reforçando as estruturas de dominação existentes. Isso acontece porque os valores e crenças impostos pela classe dominante são absorvidos de forma inconsciente pela sociedade, dificultando mudanças sociais significativas. A manutenção do poder é mais eficiente quando ocorre por meio da passividade e da omissão do que por meio do confronto direto, já que a dominação prospera na aceitação silenciosa, não pela luta ativa.

Visto isso, a concepção tradicional de educação e as perspectivas voltadas para a emancipação do indivíduo estão constantemente em tensão. Ao longo do trabalho foi possível perceber a importância e atualidade da proposta freireana como alternativa para superação da concepção tradicional de educação. As ideias desenvolvidas por Freire denunciam o caráter político, ideológico e emancipador que envolve a prática educativa.

Portanto, enfrentar os desafios da educação contemporânea, especialmente diante do cenário global marcado pelo levante conservador e autoritário em diversas partes do mundo, exige, fundamentalmente, uma reflexão crítica sobre a realidade e as concepções que envolvem as práticas educativas. Reconhecer a posição de

oprimidos e opressores é o primeiro passo para tornar a emancipação dos indivíduos possível por meio de uma prática crítica e libertadora.

Por fim, a concepção libertadora de educação, pautada no diálogo e na conscientização crítica dos indivíduos envolvidos no processo educativo, é mais do que uma metodologia; é uma proposta ética e política, comprometida com a transformação social e com a humanização dos sujeitos. Contribuindo diretamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: Uma História de Vida. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 789 pp.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 90ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. 256 pp.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A pedagogia de Rui. In: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A pedagogia de Rui Barbosa. 4 ed. Brasília: Inep/MEC, 2001. p. 33-54.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p 19-45.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu de. Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos. In: SILVA, Tomaz Tadeu de. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 57-64.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. A filosofia educacional dos jesuítas nas Cartas do Pe. José de Anchieta. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 25, no. 2, p. 257-265, 2003.

Recebido em: 10/09/2025

Aprovado em: 10/12/2025