



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO BATISTA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM FREIRE E A POLÍTICA
CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

TRÊS LAGOAS

2025

LEANDRO BATISTA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM FREIRE E A POLÍTICA
CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas

TRÊS LAGOAS

2025

SILVA, Leandro Batista da. **A concepção de educação emancipatória em Freire e a política curricular da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Presidente e Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro Titular)

Prof^ª. Dr^ª. Sheila Fabiana Quadros
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO)
(Membro Titular)

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de pessoas fundamentais, às quais sou imensamente grato.

Primeiramente, ao meu orientador, Professor Paulo Fioravante Giareta, cuja paciência, expertise e orientação minuciosa foram essenciais para a conclusão desta dissertação. Suas valiosas contribuições, não apenas no campo acadêmico, mas também em termos de incentivo e apoio moral, foram determinantes em cada etapa deste processo. Sua dedicação e sua constante disponibilidade para discutir ideias e revisar o trabalho com cuidado e profundidade foram verdadeiramente inspiradoras.

À minha esposa, Luciene Soares Leão Batista da Silva, dedico um agradecimento especial. Seu apoio incondicional, tanto emocional quanto prático, foi um dos pilares que me permitiram seguir em frente com confiança e serenidade. Em cada momento de desafio, você esteve ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e compreensão, sendo uma fonte constante de motivação. Sem o seu suporte, essa jornada teria sido muito mais difícil.

Sou também profundamente grato a todos os meus professores da licenciatura em Pedagogia da Uniderp. Cada um de vocês desempenhou um papel crucial na minha formação acadêmica, plantando as bases do conhecimento e estimulando minha dedicação no campo da educação. As experiências e os aprendizados adquiridos ao longo da graduação continuam a ecoar em minha prática profissional e acadêmica até hoje, influenciando diretamente o desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos professores do meu mestrado, cujas aulas, orientações e críticas foram essenciais para ampliar meu olhar acadêmico e fortalecer minha formação como pesquisador. Cada disciplina cursada, cada encontro e diálogo com vocês contribuiu de maneira inestimável para o amadurecimento das ideias que culminaram nesta dissertação.

Aos meus colegas da turma de mestrado, meus sinceros agradecimentos pelo companheirismo, pelas discussões acadêmicas enriquecedoras e pelo apoio mútuo ao longo desta jornada. Compartilhar essa experiência com vocês tornou o percurso mais leve e significativo.

Um agradecimento especial também ao Grupo de Pesquisa GForP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, no qual encontrei um ambiente estimulante e colaborativo, essencial para o desenvolvimento das reflexões e ideias que compõem este

trabalho. As discussões realizadas no grupo foram fundamentais para o aprimoramento da minha pesquisa.

Às Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS, expresso minha sincera gratidão pelo apoio institucional durante todo o período do Mestrado. De modo especial, agradeço à Professora Me. Luziane Albuquerque, pela confiança, orientação e incentivo ao longo dessa jornada acadêmica, e ao senhor Fabiano Freitas, gestor administrativo, por sua gentileza e disponibilidade em ceder um espaço físico que me proporcionou condições adequadas para estudo e permanência durante esse importante ciclo formativo. O suporte de ambos foi essencial para a concretização deste trabalho.

Agradeço também ao Daniel Marcolino Claudino de Sousa, cujas discussões sobre a temática abordada foram fundamentais para a consolidação de reflexões e aprofundamentos que enriqueceram significativamente esta pesquisa. Seu interesse genuíno e suas contribuições críticas foram muito importantes ao longo deste percurso.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, deixo meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as contradições político-pedagógicas presentes na proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de uma abordagem educacional emancipatória na perspectiva freireana, com o intuito de contribuir para o avanço teórico e prático da Educação Básica. Buscou-se compreender o alcance teórico-metodológico da concepção de emancipação em Paulo Freire, analisar em que medida a BNCC contempla essa concepção de educação. Para tanto, procurou-se elucidar as características teóricas das produções científicas que investigam a política da BNCC em relação à proposta pedagógica freireana. Assim, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa fundamentada em uma análise crítico-analítica da BNCC, utilizando a análise documental como principal método de coleta de dados e se apoiou na concepção de emancipação na produção teórica de Paulo Freire, no conjunto documental que normatiza a BNCC, e em produções científicas que abordam a BNCC à luz da proposta pedagógica de Freire. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender os impactos da implementação da BNCC frente à abordagem emancipatória proposta por Freire, contribuindo para o aprofundamento teórico e prático da Educação Básica no Brasil.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Educação emancipatória; BNCC.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the political-pedagogical contradictions present in the curricular proposal of the Common National Curriculum Base (BNCC) from an emancipatory educational approach based on the Freirean perspective, intending to contribute to the theoretical and practical advancement of basic education. The study sought to understand the theoretical-methodological scope of Paulo Freire's concept of emancipation, analyze the extent to which the BNCC incorporates the emancipatory education approach proposed by Freire, and elucidate the theoretical characteristics of scientific productions that investigate BNCC policies concerning Freirean pedagogy. To achieve this, the research adopted a qualitative approach based on a critical-analytical analysis of the BNCC, using documentary analysis as the primary data collection method. It was supported by the concept of emancipation in Paulo Freire's theoretical work, the set of documents that regulate the BNCC, and scientific productions that examine the BNCC in light of Freire's pedagogical proposal. The relevance of this study lies in the need to understand the impact of BNCC implementation on Freire's emancipatory approach, contributing to the theoretical and practical deepening of basic education in Brazil.

Keywords: Paulo Freire; Emancipatory education; BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNE – Fórum Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	16
1.1 Da infância às primeiras experiências com a docência	17
1.2 O Conflito Ideológico Brasileiro dos Anos 1960	19
1.3 A volta para seu contexto de origem	21
1.4 O educador político e o político educador	22
1.5 Freire e seu tempo: considerações sobre seu contexto histórico e social	23
1.5.1 O Método Paulo Freire e a Alfabetização como Educação Política	26
1.6 Análise das Principais Obras de Paulo Freire com Foco na Emancipação Humana	27
2 CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE	32
2.1 Valorização do Diálogo e Participação Ativa dos Educandos	32
2.2 Abordagem Crítica e Problematicadora	33
2.3 Práxis: Integração entre Teoria e Prática	34
2.4 Papel do Educador como Facilitador e Mediador	35
2.5 Construção Coletiva do Conhecimento	36
2.6 Análise Crítica da Educação Bancária	36
2.7 Implicações da Educação Emancipatória na Transformação Social	37
3 PRODUÇÃO NACIONAL SOBRE AS COMPETÊNCIAS GERAIS PROPOSTAS PELA BNCC.....	39
3.1 Síntese dos resultados	41
3.2 Categorização dos trabalhos e análises.....	42
3.3 A Influência das Políticas Educacionais: BNCC versus a Perspectiva Freireana e a Pressão de Organizações Internacionais.....	49
4 A POLÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO EM FREIRE.....	51
4.1 Competências: Uma Análise Histórica, sua Abordagem na BNCC e a Perspectiva de Freire	55
4.2 Competências na BNCC sob a perspectiva freireana: Uma análise crítica	60

4.3 Resultados e Discussões	64
4.3.1 Análise da BNCC à Luz da Educação Emancipatória	65
4.3.2 A Contraposição entre a BNCC e a Educação Freireana	65
4.3.3 Educação Bancária versus Educação Problematicadora	66
4.3.4 A Valorização do Conhecimento Contextualizado	68
4.3.5 O Diálogo como Elemento Central na Educação Emancipatória.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

A Educação Básica é amplamente reconhecida e anunciada como fundamental para o desenvolvimento humano, social e cultural do país, apresentando-se como um desafio constante na busca por sua estruturação a partir da centralidade na promoção da formação integral e nos princípios da inclusão e da justiça social. Nesse sentido, a definição de uma política curricular que oriente as práticas educativas nas escolas passa a responder por um papel central.

O Estado brasileiro, por meio da Resolução CNE/CP N°. 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da Resolução CNE/CP N°. 4, de 17 de dezembro de 2018, que amplia a BNCC para o Ensino Médio, promove uma significativa reforma curricular no contexto das políticas educacionais.

Essa reforma é apresentada como uma resposta necessária a modernização da educação brasileira, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito às transformações nas relações entre trabalho e educação. Por isso aqui caracterizamos como uma reforma neoliberal. Trata-se de um discurso que legitima mudanças profundas na estrutura epistemológica do sistema educacional, sob a alegação de que elas possibilitam perspectivas emancipatórias (Freitas, 2018).

As referidas transformações na política da BNCC são articuladas com esforços de conferir centralidade para a chamada pedagogia das competências e habilidades, a padronização curricular, a incidência sobre o material-sistema didático e avaliativo e a própria política de formação de professores, indicando uma parametrização a partir de indicadores pré-definidos e externos à escola como métricas de qualidade educacional e consequente alcance da perspectiva emancipatória (Giaretta, 2022).

A tradição teórica da educação brasileira já dispõe de um conjunto de abordagens que indicam para leituras e práticas demandadas nos processos educacionais tendo em vista uma perspectiva emancipatória para a educação. Uma destas abordagens é a de Paulo Freire, educador brasileiro, que compreende como emancipatória a educação que emerge da práxis concreta dos excluídos e que seja capaz de afetação e ressignificação dos saberes escolares numa perspectiva crítica. Freire (1968) propõe uma abordagem pedagógica centrada na conscientização, na participação crítica e na construção coletiva do conhecimento, visando à formação de cidadãos autônomos e capazes de atuar de forma transformadora em sua realidade.

Assim, a justificativa para a realização desta pesquisa reside na importância de compreender os desafios político-pedagógicos presentes na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), analisando em que medida seus princípios aproximam ou se distanciam da perspectiva de uma educação emancipatória fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, no contexto da Educação Básica brasileira. A implementação da BNCC representa uma reforma significativa no sistema educacional brasileiro, buscando estabelecer diretrizes comuns para os currículos escolares em todo o país. No entanto, é necessário refletir sobre como essa proposta curricular aborda os princípios pedagógicos de Freire, especialmente em relação à perspectiva de uma educação emancipatória que visa à conscientização, à participação crítica e à transformação social dos sujeitos.

Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos principais pensadores da educação, cuja abordagem pedagógica valoriza a emancipação dos indivíduos, a construção coletiva do conhecimento e a promoção da cidadania ativa, pois o conceito de cidadania, por si, remonta a ideia de coletividade, participação e pertencimento, que vão além de apenas ser consciente, mas sim, se fazer pertencer aos diversos espaços sociais. No entanto, é necessário compreender os desafios e as possibilidades dessa perspectiva emancipatória diante da BNCC, a fim de promover uma reflexão crítica sobre as implicações da política curricular na prática pedagógica e no desenvolvimento integral dos estudantes. Através desta pesquisa, buscou-se compreender o alcance teórico-metodológico da concepção de emancipação em Freire, analisar as possibilidades e limites dessa abordagem emancipatória na proposta curricular da BNCC, e elucidar as características teóricas das produções científicas que discutem a relação entre a BNCC e a proposta pedagógica de Freire.

Com base nessas análises, pretendeu-se contribuir para o avanço teórico e prático da Educação Básica no Brasil, oferecendo subsídios para educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas no sentido de promover uma educação que seja verdadeiramente emancipatória, crítica e transformadora. Dessa forma, a justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de uma análise crítica de como a implementação da BNCC afeta a perspectiva de educação emancipatória de Freire, visando compreender por meio de leituras que possam contribuir para a promoção de uma Educação Básica de qualidade, alinhada aos princípios de autonomia, participação cidadã e transformação social propostos por Freire. Na perspectiva freireana, uma educação de qualidade é aquela que, fundamentada no diálogo e na problematização da realidade, promove a autonomia dos sujeitos, fomenta a consciência crítica e se orienta pelo compromisso ético-político com a transformação social.

A relação entre a anunciada proposição das reformas curriculares em curso e a proposta pedagógica freireiana demanda, como problema da presente pesquisa, a análise das

contradições segundo a perspectiva de uma educação emancipatória baseada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire no contexto da Reforma Curricular da Educação Básica brasileira, tal como materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as contradições político-pedagógicas segundo uma abordagem educacional emancipatória na perspectiva freireana, no contexto da proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando contribuir para o avanço teórico e prático da Educação Básica. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender o alcance teórico-metodológico da concepção de emancipação em Paulo Freire; analisar em que medida a BNCC contempla a concepção de educação emancipatória em Freire; elucidar as características teóricas das produções científicas que analisam a política da BNCC face a proposta pedagógica de Freire.

Quanto ao aspecto metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, em que se procurou valorizar a complexidade dos fenômenos (Bogdan e Biklen, 2013) educacionais e dar ênfase na compreensão dos significados presentes nos dados analisados, especialmente na produção de correspondência entre as competências e aspectos neoliberais presentes na BNCC. Sendo assim, a investigação fundamenta-se em uma análise crítico-analítica de base documental, cujo material principal foi a BNCC. Quanto à análise documental, Triviños (1987) assinala que se trata de um

(...) estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de imprescindível esclarecer, quais documentos podem ser objeto da pesquisa (Triviños, 1987, p. 111).

No presente estudo, como já mencionado, especialmente no que diz respeito às competências gerais trazidas pela BNCC, interessou-nos não exatamente uma “grande quantidade de informação”, conforme citação em recuo, mas apontar os elementos principais que caracterizam tais competências e que, a nosso ver, relacionam-nas a aspectos neoliberais.

A importância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como a perspectiva de educação emancipatória, inspirada nos princípios de Freire, dialoga com a proposta curricular da BNCC. A implementação da BNCC impacta diretamente a prática pedagógica nas escolas brasileiras, influenciando os currículos, as metodologias de ensino e a formação dos estudantes. Portanto, é fundamental analisar os desafios e as possibilidades dessa abordagem emancipatória a fim de promover um debate crítico e contribuir para o avanço teórico e prático da Educação Básica no Brasil.

No decorrer desta pesquisa, buscou-se contribuir subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma educação emancipatória e de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Paulo Freire, um dos maiores expoentes da pedagogia crítica, defende uma educação que promova a conscientização e a emancipação dos sujeitos, em contraponto a abordagens educacionais que se concentram na transmissão de conteúdos de maneira descontextualizada e mecânica (educação tecnicista). A BNCC, por sua vez, representa um marco na estruturação do currículo da Educação Básica brasileira, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a padronização e avaliação do processo educacional.

Dada essa problemática, a pesquisa se estrutura em quatro seções, cada uma voltada para uma reflexão crítica sobre diferentes aspectos da pedagogia freireana e da BNCC.

Na **primeira seção**, intitulada "Considerações sobre a trajetória de Paulo Freire na educação brasileira", foram abordadas as influências históricas e intelectuais que nortearam a formação de Freire, desde sua infância até suas primeiras experiências como docente. Essa seção examina o contexto do Brasil dos anos 1960 e os conflitos ideológicos que marcaram sua atuação. Também são analisadas suas principais obras e suas contribuições para o campo da educação, com ênfase na pedagogia voltada para a emancipação humana.

A **segunda seção** se dedicou-se à "Concepção de emancipação em Paulo Freire", destacando os pilares da pedagogia freireana. Nela, são explorados temas centrais como a valorização do diálogo, a abordagem crítica e problematizadora do processo educativo, a práxis como integração entre teoria e prática, além do papel do educador como facilitador e mediador. Este capítulo visou aprofundar a compreensão do pensamento de Freire e seus princípios, com destaque para a construção coletiva do conhecimento e a crítica à educação bancária.

Na **terceira seção**, realizamos uma "Revisão sistemática da produção nacional relacionada à BNCC". Esse capítulo busca mapear e analisar a produção científica que discute a implementação da BNCC à luz dos princípios da pedagogia emancipatória de Freire. Aqui, são examinadas as contribuições acadêmicas mais recentes que exploram as tensões entre a BNCC e as práticas pedagógicas críticas, oferecendo uma visão ampla do debate em curso.

A **quarta seção**, "A política da Base Nacional Comum Curricular e a perspectiva da emancipação em Freire", aprofundamos a análise crítica das competências abordadas pela BNCC, trazendo uma comparação entre a educação bancária e a educação problematizadora freireana. Nessa seção, são discutidos os resultados da implementação da BNCC e suas

implicações para a prática pedagógica, com foco na valorização do conhecimento contextualizado e no papel do diálogo como elemento central para a educação emancipatória.

Por fim, nas **considerações finais** sintetizamos os resultados da discussão proposta nesta pesquisa, destacando as contradições e desafios encontrados na articulação entre a proposta curricular da BNCC e a pedagogia freireana. Reafirma-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre como a política educacional brasileira pode incorporar de forma mais eficaz os princípios de uma educação crítica e transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Com este trabalho, portanto, pensamos contribuir para o fomento e avanço teórico e prático da discussão acerca da complexa Educação Básica no Brasil, oferecendo uma análise crítica sobre o impacto da BNCC nas práticas educativas e na formação cidadã, a partir do referencial freireano.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção se propõe a explorar alguns aspectos da vida e a obra de Paulo Freire, uma das figuras mais influentes e revolucionárias na educação mundial, com um foco especial no contexto brasileiro. Para tal, foi traçado um panorama desde sua infância e adolescência, que dialoga com sua visão de mundo e seus ideais, até seus últimos anos, quando consolidou um legado indelével na pedagogia crítica e na educação popular.

Primeiramente, abordamos a infância e adolescência de Paulo Freire, cujas experiências pessoais e observações do ambiente ao seu redor, que podem ter suscitado no autor uma profunda preocupação com as desigualdades sociais e com a necessidade de uma educação libertadora como serão percebidas em sua obra. Suas primeiras experiências profissionais e seu contato direto com a realidade dos educandos despertam seu interesse, o que o levará a desenvolver uma abordagem e métodos inovadores de ensino.

Avançando, examinamos Freire como um educador político envolvido nos movimentos socioeducacionais no Brasil, a partir dos quais articulou suas teorias e práticas pedagógicas com um compromisso com a transformação social e a luta contra a opressão do capital. Nesse contexto, analisamos o conflito ideológico brasileiro dos anos 1960, que influenciou significativamente suas ideias e ações, culminando em sua prisão e subsequente exílio.

Durante o período de exílio, Freire expandiu sua atuação e suas ideias para além das fronteiras brasileiras, mas manteve o projeto de retornar ao Brasil e contribuir para a reconstrução do sistema educacional de seu país. A seguir, discutimos sua volta ao Brasil, onde, com um renovado compromisso, ele continuou a trabalhar incansavelmente para promover a educação como um meio de libertação e transformação social.

A seção também detalha sua atuação como educador político na academia, explorando seu retorno às instituições de Ensino Superior no Brasil e seu papel na formação de novas gerações de educadores críticos. Freire se destacou como um político educador, utilizando seu cargo como Secretário de Educação de São Paulo Paulo no governo de Luiza Erundina (1989-1992) para implementar políticas educacionais consideradas progressistas.

Em seguida, discorreremos sobre o “Método Paulo Freire” de alfabetização, uma abordagem que vai além da simples instrução técnica e promove uma compreensão crítica da realidade, possibilitando que os educandos se tornem agentes de transformação. Além disso,

discutimos acerca de sua visão sobre o ato de ler e escrever, que ele considerava uma prática de liberdade e de construção de conhecimento crítico.

Por fim, busca-se revisitar sua obra teórica, destacando as principais contribuições e o impacto duradouro de suas ideias na educação em todo o mundo. Paulo Freire nos deixou um legado que continua a inspirar educadores e ativistas comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Com esta seção, espera-se não apenas uma compreensão profunda e crítica da trajetória e das ideias de Paulo Freire, que continuam a influenciar a prática educacional contemporânea e a luta por uma educação verdadeiramente emancipatória.

1.1 Da infância às primeiras experiências com a docência

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, em uma família de classe média. Contudo, sua vida mudou drasticamente com a crise econômica que abalou o Brasil na década de 1930, forçando sua família a enfrentar grandes dificuldades financeiras. Segundo Gadotti (1996), essa experiência de pobreza e privação teve um impacto profundo em sua formação pessoal e intelectual, instigando nele uma implicação solidária com os oprimidos. A convivência diária com as desigualdades sociais e econômicas, então, teriam despertado em Freire uma sensibilidade aguçada para as injustiças sociais que marcaria sua obra.

Durante sua infância, Freire frequentou escolas públicas e privadas, onde enfrentou as limitações impostas pela precariedade de recursos. Conforme destacado por Torres (2001), essas dificuldades não impediram que ele desenvolvesse um profundo interesse pela leitura e pelos estudos, encontrando na educação uma forma de escapar da opressão material e intelectual que o cercava. Freire costumava estudar sob a sombra de uma mangueira, um local que se tornou um símbolo de sua jornada educacional (Nogueira, 1998).

Na adolescência, apesar das adversidades, Freire continuou a se destacar academicamente. Ingressou na Faculdade de Direito do Recife em 1943, uma conquista significativa para alguém que havia experimentado tanta instabilidade econômica. No entanto, conforme Gadotti (1996) salienta, Freire logo percebeu que sua verdadeira vocação não estava na advocacia, mas na educação. Seu envolvimento com o movimento estudantil e sua preocupação com a justiça social o levaram a questionar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, norteando sua visão crítica e seu compromisso com a transformação social.

Após concluir seus estudos na Faculdade de Direito, Freire começou a lecionar português em uma escola secundária. Desde o início, destacou-se por sua abordagem inovadora e por sua dedicação em tornar a educação acessível e relevante para todos os seus alunos, independentemente de suas origens sociais.

Em suas primeiras experiências como educador, Freire percebeu que muitos de seus alunos, especialmente aqueles de origem rural, enfrentavam grandes dificuldades para acompanhar o currículo tradicional. Isso o levou a refletir sobre a inadequação do sistema educacional vigente e a buscar métodos mais eficazes e inclusivos de ensino. Ele começou a desenvolver uma pedagogia que se baseava no diálogo e na participação ativa dos alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre a realidade social (Freire, 1968).

Freire também se preocupou com a alfabetização de adultos, uma área em que ele viu a necessidade urgente de inovação e transformação. Segundo Torres (2001), Freire acreditava que a educação de adultos deveria ir além da simples alfabetização, promovendo a conscientização e a possibilidade de ação. Ele via a educação como um processo de libertação, em que os indivíduos eram encorajados a compreender e transformar suas próprias realidades. Essa abordagem inovadora e humanista foi fundamental para o desenvolvimento de seu método de alfabetização, que mais tarde se tornaria mundialmente reconhecido.

Durante a década de 1950, Freire se envolveu profundamente com movimentos socioeducacionais no Brasil, trabalhando com organizações como o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife. Esse período foi crucial para a formação de suas ideias sobre educação popular e conscientização. Freire acreditava que a educação popular deveria ser um meio de promover a justiça social e a participação ativa dos cidadãos na vida política e social (Gadotti, 1996).

O MCP foi uma das primeiras organizações a adotar as ideias de Freire, implementando programas de alfabetização que não apenas ensinavam a ler e escrever, mas também incentivavam e produziam condições para a reflexão crítica sobre o contexto de vida dos participantes. Esses programas eram voltados principalmente para trabalhadores rurais e urbanos, que muitas vezes eram excluídos do sistema educacional formal. Freire via esses programas como uma forma de empoderar os indivíduos e capacitá-los a participar ativamente na transformação de suas comunidades (Torres, 2001).

A influência de Freire se estendeu a outros movimentos sociais e educativos no Brasil e na América Latina, nos quais suas ideias sobre educação popular foram amplamente adotadas.

Nogueira (1998) destaca que Freire via a educação como um ato político, essencial para a luta contra a opressão e a desigualdade. Ele acreditava que a conscientização era o primeiro passo para a emancipação, e que a educação deveria possibilitar que os indivíduos compreendessem e transformassem suas próprias realidades. Sua abordagem sobre educação era inovadora e radical e teve um impacto profundo em movimentos sociais em todo o continente, que viam na educação popular uma ferramenta poderosa para a transformação social.

1.2 O Conflito Ideológico Brasileiro dos Anos 1960

A década de 1960 foi marcada por um intenso conflito ideológico no Brasil. Refletiu as tensões entre forças progressistas e conservadoras em um contexto de mudanças sociais e políticas profundas. Freire estava no centro desse conflito, defendendo uma educação voltada para a conscientização e a emancipação dos oprimidos. Suas ideias desafiavam o status quo e eram vistas como subversivas pelos setores conservadores da sociedade brasileira (Nogueira, 1998).

Em 1964, o golpe civil-militar instaurou um regime autoritário no Brasil, que via a educação como um meio de controle social, não de emancipação. As autoridades militares consideravam as ideias de Freire uma ameaça à ordem estabelecida, levando à sua prisão sob a acusação de atividades subversivas. Torres (2001) destaca que a prisão de Freire foi uma evidente demonstração do medo que suas ideias progressistas despertavam entre os líderes do regime militar.

Durante seu tempo na prisão, conforme (Gadotti, 1996), Freire refletiu sobre a repressão e a censura, e sobre a importância de uma educação que promovesse a conscientização e a resistência. Ele acreditava que a educação deveria ser um ato de resistência, que possibilitasse aos indivíduos questionar e desafiar as estruturas de poder que perpetuavam a opressão (Gadotti, 1996). Detido sob a acusação de atividades subversivas, Freire passou 70 dias encarcerado, durante os quais foi submetido a intensos interrogatórios e pressões psicológicas. Segundo Torres (2001), a prisão de Freire simbolizava a repressão do regime militar contra qualquer forma de dissidência ou pensamento crítico, destacando a ameaça que suas ideias progressistas representavam para o governo autoritário.

Após sua libertação, Freire percebeu que sua segurança estava em risco e que ele não poderia continuar seu trabalho no Brasil devido às constantes ameaças e perseguições. Em 1964, ele decidiu partir para o exílio, iniciando uma nova fase de sua vida que lhe permitiria

expandir suas ideias e sua influência além das fronteiras brasileiras (Gadotti, 1996). Sua experiência na prisão reforçou seu compromisso com a luta por justiça social e pela democratização da educação, e ele continuou a trabalhar para promover suas ideias e apoiar a resistência contra o regime autoritário.

O exílio de Paulo Freire começou em 1964, quando ele se mudou para o Chile. Nesse país, Freire encontrou um ambiente receptivo para suas ideias sobre educação popular e conscientização, trabalhando com o Instituto Chileno de Reforma Agrária (ICIRA) e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Segundo Gadotti (1996), no Chile, Freire continuou a desenvolver e aplicar seu método de alfabetização, trabalhando com comunidades rurais e urbanas para promover a educação como um meio de emancipação e transformação social.

Durante sua estadia no Chile, Freire escreveu sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968), que consolidou sua visão sobre a educação como prática de liberdade. Publicada em 1968, essa obra é considerada um marco na pedagogia crítica, que defende uma educação baseada no diálogo e na reflexão crítica, em oposição ao modelo tradicional de educação "bancária" (Freire, 1968). Freire acreditava que a educação deveria ser um processo de construção coletiva de conhecimento, em que professores e alunos aprendem juntos por meio do diálogo e da reflexão crítica.

Após sua passagem pelo Chile, Freire trabalhou em diversos países, incluindo os Estados Unidos e a Suíça, onde atuou como consultor de educação para o Conselho Mundial de Igrejas. Durante esse período, ele continuou a promover suas ideias sobre educação popular e conscientização, influenciando programas de educação em todo o mundo (Torres, 2001). Seu exílio foi uma oportunidade para expandir sua influência e para compartilhar suas ideias com educadores e ativistas de diversos contextos e culturas.

Freire sempre manteve a esperança de retornar ao Brasil, onde acreditava que poderia continuar seu trabalho e contribuir para a transformação social de seu país. Ele via o exílio como uma oportunidade para aprender e para compartilhar suas ideias, mas sempre esperou voltar ao seu país de origem e continuar sua luta por justiça social e pela democratização da educação (Nogueira, 1998).

1.3 A volta para seu contexto de origem

Durante seus anos de exílio, Paulo Freire planejava retornar ao Brasil e continuar sua luta acadêmica e popular por justiça social e pela democratização da educação. Conforme Gadotti (1996), Freire sempre manteve uma profunda relação com seu país e uma firme crença no potencial do povo brasileiro para superar a opressão e construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ele acreditava que a educação era a chave para essa transformação, esperando o dia em que poderia voltar ao Brasil e contribuir diretamente para essa luta.

Na impossibilidade de retorno, ele via o exílio como uma oportunidade para aprender e para compartilhar suas ideias. Para Freire, a educação deveria ser um processo de libertação que possibilita aos indivíduos compreender e transformar suas realidades.

A volta de Paulo Freire ao Brasil em 1980 marcou o início de uma nova fase em sua vida e em sua carreira. Conforme Nogueira (1998) salienta, Freire foi recebido com grande entusiasmo por seus colegas e admiradores, que viam nele uma figura inspiradora e uma fonte de esperança para a construção de um futuro melhor para o Brasil.

Durante os anos que se seguiram ao seu retorno, Freire se envolveu ativamente em discussões e debates sobre a reforma educacional no Brasil, trabalhando com movimentos sociais, organizações não governamentais e instituições acadêmicas para promover suas ideias sobre educação popular e conscientização. Ele acreditava que a recente progressiva redemocratização do Brasil era oportuna para a implementação de reformas educacionais que pudessem promover a inclusão social e a participação ativa dos cidadãos (Gadotti, 1996). Sua visão era a de que a educação deveria ser um meio fundamental para a consolidação da democracia e para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Em 1989, Freire foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo, onde teve a oportunidade de colocar em prática muitas de suas ideias sobre educação popular e gestão democrática das escolas. Segundo Torres (2001), sua atuação como Secretário de Educação foi marcada por esforços para democratizar o acesso à educação e promover uma maior participação dos professores, alunos e comunidades na gestão das escolas (Nogueira, 1998). Freire acreditava que a gestão democrática das escolas era fundamental para a construção de uma educação que promovesse a participação ativa e a conscientização dos indivíduos.

Durante esse período, Freire também continuou a escrever e a publicar suas obras, que continuavam a ter um impacto significativo tanto no Brasil quanto no exterior.

1.4 O educador político e o político educador

Após seu retorno ao Brasil, Paulo Freire reassumiu seu papel como educador e teórico, dedicando-se à pesquisa e ao ensino em várias instituições acadêmicas. Gadotti (1996) menciona que ele se tornou professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde teve a oportunidade de compartilhar suas ideias e sua experiência com uma nova geração de educadores e pesquisadores. Freire via a academia como um espaço importante para a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que pudessem contribuir para a transformação social.

Na academia, Freire continuou a desenvolver suas teorias sobre educação crítica e a conscientização, sempre buscando conectar suas ideias à realidade vivida pelos educandos. Ele acreditava que a universidade tinha um papel fundamental na promoção da justiça social e que os educadores deveriam estar comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 1968). Freire via o trabalho acadêmico como uma forma de resistência e de promoção da consciência crítica, onde os educadores e pesquisadores poderiam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Gadotti, 1996), que demandava uma postura transformadora da realidade.

Freire também continuou a participar de conferências e seminários, tanto no Brasil quanto no exterior, onde discutia suas ideias sobre educação e conscientização com educadores e ativistas de todo o mundo (Torres, 2001). Ele via a troca de experiências e a colaboração internacional como formas importantes de enriquecer e aprofundar seu trabalho.

Sua atuação na academia foi marcada por um compromisso contínuo com a educação como prática de liberdade e com a promoção da justiça social. Seu trabalho na academia foi fundamental para a disseminação de suas ideias e para a promoção de uma educação crítica e emancipatória.

Paulo Freire sempre acreditou que a educação e a política estavam intrinsecamente ligadas. Durante sua carreira, envolveu-se ativamente na política, buscando promover uma educação que possibilitasse aos indivíduos compreender e agir sobre suas realidades (Freire, 1977). Ele via a política como um campo de ação no qual a luta por justiça e igualdade poderia ser efetivamente promovida. Sua relação com os movimentos sociais e políticos tinha esses objetivos.

Sua atuação como político educador foi fundamental para a promoção de reformas educacionais e para a luta por justiça social no Brasil e em todo o mundo.

1.5 Freire: Considerações sobre seu contexto histórico e social

A década de 1920 foi marcada por crises econômicas e sociais, culminando com a Grande Depressão de 1929, que teve um impacto devastador na economia brasileira, fortemente dependente da exportação de café. A instabilidade econômica contribuiu para o aumento das desigualdades sociais e do analfabetismo. Na época, o sistema educacional brasileiro era elitista e excludente, com a maioria da população rural e pobre sendo privada do acesso à educação formal (Freire, 2018).

Durante as décadas de 1920 e 1930, o Brasil estava sob a influência de um regime oligárquico, conhecido como República Velha, que era dominado pelas elites agrárias e caracterizado por uma forte exclusão social. A Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, pôs fim à Primeira República e iniciou um período de centralização do poder e modernização do Estado, conhecido como Era Vargas (Freire, 2018).

Com a chegada de Vargas ao poder, houve tentativas de modernização do sistema educacional, mas os esforços ainda eram insuficientes para atender às necessidades da população. A educação era vista mais como privilégio do que como direito, e a alfabetização de adultos não era uma prioridade do governo. Foi nesse contexto que Paulo Freire cresceu e teve suas primeiras experiências com a docência (Freire, 2018).

Conforme fizemos notar, Paulo Freire cresceu em um ambiente marcado pela crise econômica de 1929, que afetou profundamente sua família, levando-os a se mudar para Jaboatão dos Guararapes, uma cidade próxima ao Recife. Essas experiências de privação e luta influenciaram significativamente sua visão de mundo e sua compreensão da importância da educação como meio de transformação social. Freire sempre destacou a influência de sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, em sua formação, ressaltando o carinho, o respeito e a dedicação com que ela o educou, mesmo em tempos de dificuldade (Freire, 2018).

Freire iniciou seus estudos no Colégio Oswaldo Cruz, onde teve contato com uma formação humanística. Posteriormente, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, embora nunca tenha exercido a profissão de advogado. Sua verdadeira vocação estava na educação, e ele começou a trabalhar como professor de língua portuguesa na mesma cidade (Freire, 2018).

Na década de 1940, o Brasil continuava enfrentando um alto índice de analfabetismo, especialmente na população adulta. A educação pública era insuficiente e mal distribuída, com poucos recursos destinados à alfabetização de adultos. As políticas educacionais da época estavam mais voltadas para a expansão do ensino primário e secundário entre os jovens, deixando de lado a necessidade de educar a população adulta. Freire percebeu que a falta de alfabetização estava diretamente ligada à exclusão social e política das massas, e viu na educação uma ferramenta para a transformação social (Freire, 2018).

Foi nesse contexto que ele começou a perceber as limitações do modelo tradicional de educação, que não dialogava com a realidade dos educandos. Essas experiências foram fundamentais para a elaboração de suas ideias sobre uma educação libertadora e crítica (Freire, 2018).

Nas décadas de 1940 e 1950, o educador pernambucano atuou no Serviço Social da Indústria (SESI), onde desenvolveu projetos de educação com os trabalhadores. Foi nesse contexto que ele começou a perceber as limitações do modelo tradicional de educação, que não dialogava com a realidade dos educandos. Essas experiências foram fundamentais para a elaboração de suas ideias sobre uma educação libertadora e crítica (Freire, 2018).

Durante os anos 1940 e 1950, o Brasil passou por um processo de urbanização e industrialização. O governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) implementou políticas de desenvolvimento econômico e social, como a criação da Petrobras e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No entanto, essas políticas não foram suficientes para resolver as profundas desigualdades sociais e regionais do país. A educação continuava sendo um desafio, especialmente a alfabetização de adultos, que era uma necessidade premente em um país com altos índices de analfabetismo (Freire, 2018).

O "Método Paulo Freire" de alfabetização emergiu da necessidade de combater o analfabetismo de adultos, um problema que Freire via como uma questão política e social. Em 1963, ele liderou uma experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, que se tornou um marco em sua carreira. Em apenas 40 horas de ensino, cerca de 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e a escrever, utilizando um método que partia das palavras e experiências dos próprios alunos (Freire, 2018), os temas geradores.

O método de Freire utiliza "palavras geradoras", termos que têm um significado particular para os alunos e são extraídos de seu cotidiano. Essas palavras são usadas como ponto de partida para o processo de alfabetização e para a promoção da reflexão crítica sobre suas vidas e as condições sociais que os cercam. Freire acreditava que a alfabetização deveria ser

um processo de conscientização, por meio do qual os sujeitos se apropriam criticamente da linguagem e da realidade, assumindo a condição de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade (Freire, 2018).

A metodologia de Freire é profundamente dialógica; enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Trata-se de um processo de horizontalização da relação entre o educador e educando. Freire compreendia o diálogo como uma prática de reflexão crítica e conscientização, criando condições para que os sujeitos questionassem as estruturas sociais que perpetuavam a opressão. Esse enfoque dialógico é um dos aspectos mais inovadores e impactantes de sua proposta pedagógica (Freire, 2018). Em 1964, após o golpe militar que instaurou uma ditadura no Brasil, Freire foi preso e posteriormente exilado. O regime militar, que durou até 1985, caracterizou-se por repressão política, censura e violações dos direitos humanos. Durante seu exílio, Freire passou um período no Chile, onde continuou seu trabalho com alfabetização e escreveu algumas de suas obras mais influentes, como "Educação como Prática da Liberdade" e "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 2018).

Quando Freire chegou ao Chile em 1964, o país estava sob o governo democrata-cristão de Eduardo Frei Montalva. Esse período foi marcado por reformas sociais e agrárias, que incluíam esforços para melhorar a educação e reduzir a pobreza. No entanto, o Chile enfrentava profundas desigualdades sociais e tensões políticas, que culminariam na eleição de Salvador Allende em 1970 e no golpe militar de Augusto Pinochet apenas três anos depois, em 1973 (Freire, 2018).

O "Método Paulo Freire" tornou-se uma ferramenta fundamental para movimentos de educação popular em todo o mundo, promovendo a conscientização e fortalecendo a autonomia crítica de indivíduos e comunidades. Freire via a educação como um processo de libertação, onde os educandos são agentes ativos na construção de conhecimento e na transformação social. Sua abordagem inovadora e humanista continua a inspirar educadores e ativistas comprometidos com a justiça social (Freire, 2018).

Para Freire, ler e escrever eram atos profundamente ligados à compreensão crítica do mundo e à possibilidade de agir sobre ele. Ele via a leitura e a escrita como ferramentas de conscientização e transformação social, e acreditava que deveriam ser abordadas como parte de um processo maior de construção de conhecimento e formação dos sujeitos. Sua escrita e métodos pedagógicos sempre refletiram seu compromisso com a justiça social e a promoção de uma educação crítica e emancipatória (Freire, 2018).

Freire escrevia de forma acessível, buscando sempre envolver seus leitores em um diálogo crítico e reflexivo. Ele usava uma linguagem simples e direta, que facilitava a compreensão e promovia a reflexão crítica sobre as questões sociais e políticas que abordava, o que confirmava um profundo compromisso com a justiça social e com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, usando suas palavras como uma ferramenta para promover a conscientização e a ação (Freire, 2018).

Portanto, o "Método Paulo Freire" de alfabetização não apenas revolucionou a forma como a educação de adultos é concebida e praticada, mas também promoveu uma visão de educação como um ato político e transformador. Através de sua metodologia dialógica e da promoção da reflexão crítica, Freire capacitou milhões de indivíduos ao redor do mundo a compreenderem e transformarem suas realidades. Sua abordagem inovadora e humanista continua a ser uma fonte de inspiração para educadores e ativistas comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 2018).

1.5.1 O Método Paulo Freire e a Alfabetização como Educação Política

O "Método Paulo Freire" de alfabetização é amplamente reconhecido como uma abordagem inovadora e eficaz para a educação de adultos e para a promoção da conscientização. Esse método, desenvolvido por Freire na década de 1960, baseia-se na ideia de que a alfabetização deve ser um processo de conscientização que capacite os indivíduos a compreender e transformar suas realidades (Freire, 1968). Freire acreditava que a educação deveria ir além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, promovendo a reflexão crítica e a ação consciente.

O método de Freire, conforme já assinalado, envolve a utilização de "palavras geradoras", que são palavras ou conceitos que têm um significado particular para os alunos e que são usadas como ponto de partida para o processo de alfabetização. Essas palavras são escolhidas com base na realidade e na experiência dos alunos, e são usadas para promover a reflexão crítica sobre suas vidas e sobre as condições sociais que os cercam (Gadotti, 1996). Freire acreditava que a alfabetização deveria ser um processo de construção coletiva de conhecimento, em que os alunos são ativos participantes na criação e na compreensão do significado das palavras e dos conceitos.

Para Freire, o ato de ler e escrever era muito mais do que uma simples habilidade técnica; era um processo profundamente ligado à compreensão crítica do mundo e à

possibilidade de agir sobre ele. Freire acreditava que a leitura e a escrita eram ferramentas poderosas para a conscientização e a transformação social, e que deveriam ser abordadas como parte de um processo maior de construção de conhecimento e de formação dos sujeitos (Freire, 1968).

Sendo assim, Freire via a leitura como um ato de compreensão crítica, em que os leitores eram encorajados a questionar e a refletir sobre o texto e sobre as implicações mais amplas de seu conteúdo. Ele acreditava que a leitura deveria ser um processo ativo e dialógico, em que os leitores se envolvessem criticamente com o texto e com a realidade que ele representava (Gadotti, 1996) e também ponderava sobre a leitura como uma forma de diálogo entre o leitor e o texto, sobre o qual leitor é convidado a refletir, relacionando-o com suas próprias experiências.

A escrita, para o autor, era um ato de criação e de expressão crítica, em que os escritores eram encorajados a refletir sobre suas próprias experiências e a usá-las como base para a criação de novos conhecimentos e para a transformação social. Ele acreditava que a escrita deveria ser um processo de construção coletiva de conhecimento, na qual os escritores trabalham juntos para criar novos significados e para promover a conscientização e a ação crítica (Freire, 1967).

Freire compreendia a escrita como instrumento de autonomia e conscientização, essencial para que o educando possa intervir criticamente no mundo que o cerca. Ele usava uma linguagem simples e direta, que facilitava a compreensão e promovia a reflexão crítica sobre as questões sociais e políticas que abordava.

O autor percebia o ato de ler e escrever como uma forma de resistência e de promoção da justiça social, dedicando-se a promover uma educação que possibilitasse aos indivíduos a usar essas habilidades para compreender e transformar suas realidades. Sua compreensão do ato de ler e escrever continua a ser uma fonte de inspiração para educadores e ativistas comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa e equitativa (Nogueira, 1998).

1.6 Análise das Principais Obras de Paulo Freire com Foco na Emancipação Humana

A obra teórica de Paulo Freire é amplamente reconhecida como uma das mais influentes no campo da educação e da pedagogia crítica. Suas ideias sobre educação como prática de liberdade e sobre a importância da conscientização e do diálogo na construção do conhecimento têm inspirado educadores e ativistas em todo o mundo (Gadotti, 1996).

Antes de mergulharmos na análise das obras de Paulo Freire, é crucial entender o “pano de fundo” que motiva suas ideias e teorias. Freire, um dos mais reconhecidos educadores do século XX, dedicou sua vida à promoção de uma educação que libertasse os oprimidos e contribuísse para os indivíduos se tornarem agentes de transformação social. As obras de Paulo Freire revelam uma preocupação constante com a emancipação humana, acreditando que a educação deveria ser um processo de emancipação, que possibilitaria aos indivíduos compreender e a transformar suas realidades.

Em cada obra, Freire enfatiza a importância da conscientização, do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo educativo. A emancipação, para Freire, é um processo contínuo de transformação pessoal e social, que se realiza através de uma educação crítica e libertadora. Exemplos concretos de suas práticas educacionais mostram como ele aplicou esses princípios para possibilitar aos indivíduos compreender e transformar suas realidades sociais.

A educação emancipatória, conforme descrita por Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido", representa uma perspectiva pedagógica que tem como objetivo a libertação dos sujeitos de um contexto de opressão. Para Freire (1987, p. 40), a educação como prática da liberdade implica “[...] a negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Dentro dessa perspectiva emancipatória, a prática pedagógica é norteada por uma visão na qual teoria e prática são integradas de forma a tornar a aprendizagem significativa e aplicável ao contexto da vida dos educandos, visando à superação da opressão, criando possibilidades para serem agentes históricos de suas próprias vidas e agentes transformadores da sociedade em que vivem pela ênfase do diálogo e da participação ativa dos educandos. Sendo assim, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (Freire, 1996, p. 25).

Essa perspectiva freireana de abordagem crítica e problematizadora é essencial para a emancipação do sujeito, pois leva os educandos a questionar, refletir criticamente e desafiar as estruturas sociais opressoras, formando, assim, cidadãos conscientes e engajados na transformação social. A práxis, ou seja, a integração entre teoria e prática, segundo Freire (1996), é um elemento essencial para superar a divisão entre teoria e prática, permitindo que os estudantes utilizem o conhecimento adquirido em situações concretas. O objetivo central dessa abordagem é garantir um aprendizado não apenas teórico, mas que parta da vida cotidiana dos educandos. Desse modo, teoria e prática se complementam e se enriquecem mutuamente,

estabelecendo um ciclo concreto material de aprendizado. A teoria é fundamentada e embasada pela prática, ao passo que a prática é informada e guiada pela teoria. Essa relação dinâmica entre teoria e prática proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para a vida dos estudantes, pois "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os seres humanos se educam mutuamente, mediados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39).

1.6.1 Educação como Prática da Liberdade (1967)

Em "Educação como Prática da Liberdade" (1967), Freire apresenta uma crítica contundente ao modelo educacional tradicional, que considera repressivo e alienante. Freire argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, onde os indivíduos se tornam conscientes de suas realidades sociais e desenvolvem a possibilidade de transformá-las. A obra destaca a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo educativo, desafiando a estrutura hierárquica tradicional que coloca o professor como detentor absoluto do conhecimento.

A preocupação com a emancipação humana é evidente quando Freire descreve a conscientização como um processo de "desvelamento da realidade". Ele acredita que, ao compreenderem as forças que norteiam suas vidas, os educandos podem agir para transformar essas realidades.

1.6.2 Pedagogia do Oprimido (1968)

"Pedagogia do Oprimido" (1968) é a obra mais icônica de Paulo Freire e serve como um convite teórico para a educação crítica. Freire critica a "educação bancária", em que os alunos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento. Em contraste, ele propõe uma pedagogia dialogada e problematizadora, em que educadores e educandos colaboram para criar conhecimento de maneira crítica e consciente.

A obra é profundamente centrada na emancipação, ilustrada pelo conceito de "consciência crítica". Freire argumenta que a educação deve permitir aos oprimidos perceberem suas condições de opressão e tomarem medidas para superá-las. Um exemplo prático é o uso dos "círculos de cultura", onde os participantes discutem problemas sociais relevantes, conectando-os à teoria. Assim, um círculo de cultura pode discutir a falta de saneamento básico

em sua comunidade, levando os participantes a compreenderem as causas estruturais desse problema e a se organizarem para exigir mudanças das autoridades locais. Portanto, enfatizando o processo de libertação como um trabalho coletivo, para Freire, "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1968, p. 68).

1.6.3 Extensão ou Comunicação? (1969)

Em "Extensão ou Comunicação?" (1969), Freire questiona a eficácia dos métodos tradicionais de extensão rural que ele considera paternalistas e autoritários. Propõe um modelo comunicativo, cujo o conhecimento é cocriado por educadores e educandos através de um diálogo horizontal.

A emancipação aqui é alcançada através da valorização do saber popular. Freire critica a visão tecnocrática que desvaloriza o contexto e o conhecimento dos camponeses e trabalhadores rurais. Ele defende que a verdadeira comunicação só ocorre quando há respeito mútuo e troca de conhecimentos. Um exemplo é a sua experiência no Chile, onde Freire trabalhou com agricultores para desenvolver técnicas agrícolas que combinavam saberes científicos e tradicionais, emancipando os camponeses para melhorar suas práticas agrícolas de maneira sustentável e autônoma. Freire afirma: "A extensão, enquanto ato de 'extensar' é, essencialmente, imposição de uma ordem, de um saber, de uma prática. A comunicação, ao contrário, implica um comportamento de interlocução" (Freire, 1969, p. 23).

1.6.4 Pedagogia da Esperança (1992)

"Pedagogia da Esperança" (1992) é uma reflexão crítica sobre a trajetória de Freire e uma reafirmação de seus princípios pedagógicos. Nessa obra, Freire destaca a importância da esperança e da fé na autonomia humana de superar a opressão.

A esperança é vista como um componente essencial para a emancipação. Freire argumenta que a esperança motiva a ação crítica e a resistência. Ele reflete sobre suas experiências passadas, destacando como a esperança foi crucial em momentos de adversidade, que é o caso de seu exílio político. Um exemplo concreto é seu trabalho com movimentos de educação popular na África, onde ele ajudou a desenvolver programas educacionais que visavam formar sujeitos críticos para lutarem por seus direitos, promovendo a autodeterminação e a justiça social. Nesse sentido, Freire destaca que "a luta pela liberdade, pela transformação da sociedade em que vivemos, a luta pelo sonho, se faz com os pés na terra e com a esperança nos olhos" (Freire, 1992, p. 36).

1.6.5 A Pedagogia da Autonomia (1996)

Em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire aborda a prática docente e destaca a importância da ética, do respeito e da promoção da autonomia dos educandos.

A emancipação é central nessa obra, onde Freire defende que os educadores devem fomentar a autonomia dos alunos, incentivando-os a pensar criticamente e a questionar o conhecimento estabelecido. Ele critica a visão tecnicista da educação e propõe uma abordagem humanista. Um exemplo prático é o seu método de ensino que envolve os alunos na construção do currículo, permitindo-lhes trazer suas experiências e conhecimentos para o processo educativo. Isso não só respeita a individualidade dos alunos, mas também contribui para que os educandos se reconheçam como agentes ativos em sua própria educação, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora. Freire afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 30).

2 CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

A educação emancipatória, conforme concebida por Paulo Freire, representa um modelo pedagógico transformador que visa à libertação das pessoas por meio da educação crítica e reflexiva. Em sua obra seminal “Pedagogia do Oprimido” (1968), Freire argumenta que a prática educativa comprometida com a liberdade nega a ideia de um homem descolado de seu contexto e reafirma que o mundo é sempre uma construção histórica e coletiva dos sujeitos. Essa abordagem transcende a mera transmissão de conhecimentos, promovendo a conscientização, a autonomia crítica e a transformação social dos indivíduos.

2.1 Valorização do Diálogo e Participação Ativa dos Educandos

Uma das características centrais da educação emancipatória é a valorização do diálogo e da participação ativa dos educandos. Freire compreende o ato de ensinar como um processo dialógico que visa despertar a formação crítica dos educandos e fomentar sua autonomia intelectual (Freire, 1996). Nesse contexto, os educadores são desafiados a criar um ambiente colaborativo e inclusivo, onde as vozes e perspectivas de todos sejam valorizadas e qualificadas no processo.

Para Freire, o diálogo não é apenas uma técnica pedagógica, mas a própria essência da educação como prática de liberdade, pois, "sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação não há verdadeira educação" (Freire, 1970, p. 93). Portanto, o diálogo é fundamental para a construção de conhecimento, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo. Este processo dialógico, que Freire denomina de "educação problematizadora", opõe-se à "educação bancária" e procura promover uma relação horizontal entre educadores e educandos, possibilitando uma troca mútua de saberes.

Para Freire, o verdadeiro diálogo é um ato de criação e recriação que envolve uma comunicação autêntica e bidirecional. Ele sustenta que "o diálogo se fundamenta em dois conceitos essenciais: o amor ao mundo e ao homem, e a humildade, que permite que educador e educando aprendam juntos" (Freire, 1987, p. 67). Assim, o educador deve abrir-se para aprender com os educandos, reconhecendo suas experiências e saberes como valiosos para o processo de aprendizagem.

O diálogo é um ato político e ético que promove a conscientização crítica dos educandos. Freire afirma que "o diálogo que é necessário à educação problematizadora, ao

mesmo tempo em que é horizontal, é um diálogo que tem uma dimensão político-pedagógica" (Freire, 1987, p. 91). Portanto, a prática dialógica não só potencializa a construção do conhecimento, mas também fomenta a crítica das relações de poder e a busca por justiça social.

2.2 Abordagem Crítica e Problematicadora

A abordagem crítica e problematicadora é um aspecto fundamental da educação emancipatória em Freire. Essa perspectiva proporciona aos educandos possibilidades de questionar, refletir criticamente e desafiar as estruturas sociais opressoras, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação social. É nesse sentido que Freire declara: "A educação não é a chave da transformação social, mas é fundamental para a conscientização crítica que leva à ação transformadora" (Freire, 1979, p. 45).

A problematização envolve a reflexão crítica sobre a realidade social e a identificação das contradições que perpetuam a opressão. Freire propõe um método pedagógico em que os educandos são desafiados a examinar suas próprias experiências e as condições sociais que modificam suas vidas, estimulando uma compreensão crítica e uma ação transformadora. Para Freire, esse é exatamente o papel da educação, o de "instigar os educandos a perceberem a realidade como uma realidade em construção, como um desafio e não como uma situação estática e imutável" (Freire, 1997, p. 47).

Essa abordagem problematicadora requer que os educadores desafiem os educandos a questionar o status quo e a refletir sobre as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam suas vidas. Freire argumenta que "a educação problematicadora, que nos faz perceber a realidade, tem que partir da leitura crítica desta mesma realidade" (Freire, 1987, p. 45). Isso significa que os educadores devem incentivar os educandos a se engajarem em um processo contínuo de questionamento e investigação.

É importante destacar que a abordagem crítica e problematicadora está intrinsecamente ligada ao conceito de conscientização. Freire define conscientização como "o processo em que o homem, não como objeto, mas como sujeito da história, capta a realidade" (Freire, 1987, p. 69). Portanto, a educação crítica visa desenvolver a possibilidade dos educandos de entenderem suas condições de vida e de se engajarem em ações para transformá-las. Assim a conscientização não é um momento separado de todo o processo educativo.

Freire também destaca a importância da "curiosidade epistemológica", que é a possibilidade dos educandos de questionar e explorar o mundo ao seu redor. Ele sustenta que

"a curiosidade epistemológica deve ser constantemente estimulada, pois é através dela que os educandos podem desenvolver um entendimento crítico da realidade" (Freire, 1994, p. 105). Assim, a educação problematizadora não só promove a reflexão crítica, mas também incentiva a exploração e a descoberta contínua de si e do mundo e de si no mundo.

2.3 Práxis: Integração entre Teoria e Prática

A práxis, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática, é constituinte da educação emancipatória. Freire argumenta que é fundamental superar a dicotomia entre teoria e prática, permitindo aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais. Freire (1970) sustenta que o processo educativo acontece no encontro entre sujeitos, em uma relação dialógica, na qual todos aprendem uns com os outros, a partir da realidade concreta. A práxis é a ação e reflexão transformadora sobre o mundo. Esse conceito destaca a importância de uma prática consciente que se orienta por uma teoria crítica da realidade. Freire defende que "a práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 25). Assim, a práxis educativa deve ser um processo contínuo de ação-reflexão-ação, em que a teoria informa a prática e a prática, por sua vez, refina a teoria. A prática sem reflexão é ativismo, enquanto a reflexão sem prática é verbalismo: "a teoria sem a prática vira palavrório, e a prática sem a teoria vira ativismo" (Freire, 1992, p. 32) Ambas devem estar integradas para promover a transformação social.

Essa relação indissociável entre teoria e prática é o que faz Freire criticar sua separação tradicional na educação, afirmando que essa dicotomia perpetua a opressão e a alienação. Portanto, a educação emancipatória deve integrar a teoria e a prática em um processo dinâmico e contínuo.

A práxis educativa, segundo Freire, envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais e concretas. Ele argumenta que "o conhecimento só tem sentido quando é aplicado na realidade concreta, transformando-a" (Freire, 1987, p. 45). Assim, os educandos são incentivados a aplicar o que aprenderam em suas vidas diárias e a refletir sobre os resultados de suas ações, em um ciclo contínuo de aprendizado e transformação.

Freire também destaca a importância da "práxis conscientizadora", que é a práxis orientada para a conscientização crítica. Ele sustenta que "a práxis conscientizadora é a ação e a reflexão que levam à conscientização crítica, criando condições para que os educandos

compreendam e transformem suas condições de vida" (Freire, 1987, p. 75). Assim, a práxis não é apenas uma ação prática, mas também um processo de conscientização e empoderamento.

2.4 Papel do Educador como Facilitador e Mediador

No contexto da educação emancipatória, o educador não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mas um facilitador do processo de aprendizagem, atuando como mediador, provocador de reflexões e agente de mudança, despertando o interesse dos estudantes e fomentando sua autonomia crítica. Freire descreve o papel do educador como alguém que deve estar "com os educandos, em comunhão com eles, buscando superar juntos as situações de opressão" (Freire, 1987, p. 65).

O educador crítico, segundo Freire, deve estimular o pensamento autônomo e a necessidade de questionamento dos educandos, promovendo um ambiente de aprendizado baseado no respeito mútuo e na troca de conhecimentos. Ele ressalta que "o educador é um mediador entre o educando e o conhecimento, promovendo condições necessárias para o processo de aprendizagem em vez de impor informações de forma autoritária" (Freire, 1996, p. 58). Essa mediação implica uma postura ética de respeito à autonomia do educando e uma constante disposição para o diálogo.

Freire argumenta que o educador deve ser um "animador" do processo educativo, alguém que estimula a curiosidade e a investigação dos educandos. Ele sustenta que "o educador não é aquele que impõe o saber, mas aquele que cria as condições para que os educandos construam o seu próprio saber" (Freire, 1997, p. 85). Assim, o educador deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a responsabilidade dos educandos.

Além disso, o educador deve ser um "provocador de reflexões", incentivando os educandos a questionar e a refletir criticamente sobre suas experiências e suas condições de vida. Freire afirma que "o educador crítico deve desafiar os educandos a refletir sobre a realidade e a buscar a transformação dessa realidade" (Freire, 1987, p. 72). Portanto, o papel do educador é provocar a reflexão crítica e a ação transformadora.

Freire também destaca a importância do "compromisso ético e político" do educador com a emancipação dos oprimidos. Ele argumenta que "o educador deve estar comprometido com a luta pela justiça e pela igualdade, promovendo a conscientização crítica e a ação

transformadora" (Freire, 1996, p. 92). Esse compromisso implica uma postura de solidariedade e de resistência às formas de opressão e dominação.

2.5 Construção Coletiva do Conhecimento

A educação emancipatória em Freire valoriza a construção coletiva do conhecimento através do diálogo e da interação. Ao compartilhar suas ideias, perspectivas e experiências, os estudantes constroem um ambiente de aprendizagem colaborativo. Freire destaca que "o conhecimento é um processo coletivo de produção e apropriação, nunca um ato de consumo" (Freire, 1992, p. 31).

Esse processo colaborativo promove o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade entre os participantes, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva. Freire argumenta que "a verdadeira educação é aquela que desperta em cada pessoa a possibilidade de criticar, refletir e agir sobre o mundo, tornando-se sujeito de sua própria história" (Freire, 1987, p. 36). A construção coletiva do conhecimento reforça a ideia de que todos os participantes do processo educativo são simultaneamente educadores e educandos, aprendendo uns com os outros em um movimento dialético constante.

Freire também destaca a importância da "comunhão" no processo educativo, que é a relação de solidariedade e de colaboração entre educadores e educandos. Ele argumenta que "a comunhão é a base da construção coletiva do conhecimento, pois é através dela que se estabelece o diálogo e a troca de saberes" (Freire, 1987, p. 95). Portanto, a construção coletiva do conhecimento requer uma relação de comunhão e de respeito mútuo entre todos os participantes, condições que são constituídas no processo.

Além disso, Freire enfatiza a importância da "cultura popular" como fonte de conhecimento e de sabedoria. Ele sustenta que "a educação emancipatória deve valorizar a cultura popular e os saberes das comunidades, promovendo a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências e das tradições culturais dos educandos" (Freire, 1982, p. 47).

2.6 Análise Crítica da Educação Bancária

Freire faz uma análise crítica da educação que ele denomina de bancária, caracterizando-a como uma prática opressiva que transforma os estudantes em recipientes passivos de

conhecimento. Ele argumenta que "na educação bancária, o conhecimento é uma doação dos que se julgam sábios para aqueles a quem consideram nada saber" (Freire, 1987, p. 72).

Na educação bancária, o processo educativo é vertical e autoritário, com o professor ocupando uma posição de poder sobre os alunos. Freire critica essa abordagem por perpetuar a opressão e a alienação, ao invés de promover a emancipação e a autonomia dos educandos. Ele afirma que "a educação bancária mantém a estrutura social existente ao reproduzir as relações de poder e opressão, enquanto a educação problematizadora busca transformá-la" (Freire, 1996, p. 75).

Freire argumenta que a educação bancária desumaniza os educandos, tratando-os como objetos passivos e não como sujeitos ativos do processo educativo. Ele sustenta que "a educação bancária transforma os educandos em recipientes passivos de conhecimento, negando-lhes a autonomia para questionar, de refletir e de agir sobre o mundo" (Freire, 1987, p. 89). Portanto, a educação bancária perpetua a opressão e a alienação, ao invés de promover a emancipação e a autonomia dos educandos.

Freire critica ainda a "neutralidade" da educação bancária, argumentando que ela oculta as relações de poder e de dominação que estruturam a sociedade. Ele sustenta que "a educação bancária se apresenta como neutra e despolitizada, mas na realidade ela perpetua a ideologia dominante e as relações de opressão" (Freire, 1987, p. 102). Portanto, a educação bancária não é neutra, mas um instrumento de perpetuação da opressão e da dominação. Por isso, destacará a importância da "educação libertadora" como alternativa à educação bancária. Ele argumenta que "a educação libertadora promove a conscientização crítica e a ação transformadora, favorecendo aos educandos a entenderem e a transformarem suas condições de vida" (Freire, 1987, p. 115).

2.7 Implicações da Educação Emancipatória na Transformação Social

A educação emancipatória, segundo Freire, tem profundas implicações para a transformação social. Ele acredita que a educação deve ser um instrumento de conscientização crítica, possibilitando que os indivíduos reconheçam e desafiem as estruturas de opressão. Freire enfatiza que "a educação não pode mudar o mundo sozinha, mas pode mudar as pessoas que irão mudar o mundo" (Freire, 1997, p. 32).

A emancipação, portanto, é um processo contínuo de conscientização e ação transformadora. Freire argumenta que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada através da

luta coletiva contra as forças de opressão e dominação. Ele conclui que "a emancipação dos oprimidos é um ato de amor e coragem, que requer uma profunda transformação tanto pessoal quanto social" (Freire, 1987, p. 89).

Freire destaca que a educação emancipatória deve promover a "consciência histórica" dos educandos, criando condições para que compreendam e transformem as condições históricas e sociais que estruturam suas vidas. Ele argumenta que "a consciência histórica é a possibilidade de entender a realidade como um processo histórico, em constante transformação" (Freire, 1987, p. 78). Portanto, a educação emancipatória deve promover a consciência histórica e a ação transformadora.

Além da necessidade da promoção da consciência histórica e da ação transformadora, Freire enfatiza a importância da "solidariedade" na luta pela emancipação. Ele sustenta que "a solidariedade é a base da luta pela emancipação, pois é através dela que os oprimidos se unem e se fortalecem para desafiar as forças de opressão" (Freire, 1987, p. 92). Portanto, a educação emancipatória deve promover a solidariedade e a cooperação entre os educandos, a proposta busca formar sujeitos críticos, comprometidos com o enfrentamento das injustiças sociais.

Freire também destaca a importância da "utopia" na educação emancipatória, argumentando que "a utopia é a visão de um futuro melhor, que nos inspira e nos motiva a lutar pela transformação social" (Freire, 1987, p. 110). Portanto, a educação emancipatória deve promover a utopia e a esperança, permitindo aos educandos a posse do sonho e da luta por um mundo mais justo e igualitário.

A concepção de emancipação em Paulo Freire é um componente central de sua pedagogia crítica. Através da valorização do diálogo, da abordagem crítica e problematizadora, da práxis, e da construção coletiva do conhecimento, Freire oferece uma visão transformadora da educação que busca gerar condições de libertar os indivíduos das condições de opressão. Essa abordagem tem implicações profundas para a prática educativa e a transformação social, destacando a importância da conscientização crítica e da ação coletiva na luta pela justiça e igualdade.

Freire nos desafia a repensar a educação como um processo de libertação e de transformação, promovendo a conscientização crítica e a ação transformadora. Ele nos lembra que "a educação não é neutra, mas um ato político e ético, que deve estar comprometido com a emancipação dos oprimidos e a luta pela justiça social" (Freire, 1996, p. 112). Portanto, a educação emancipatória é um chamado à ação, à reflexão e à transformação, convidando-nos a construir um mundo mais justo e humano.

3 PRODUÇÃO NACIONAL SOBRE AS COMPETÊNCIAS GERAIS PROPOSTAS PELA BNCC

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a análise das competências gerais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, com foco em investigar de que forma a pedagogia freireana pode oferecer caminhos alternativos de resistência às políticas educacionais de caráter conservador presentes nesse documento. O referencial teórico principal se apoia nas contribuições de Paulo Freire (1987, 2002), particularmente em suas reflexões sobre a educação emancipatória, a qual promove uma prática pedagógica crítica, fundamentada na conscientização dos sujeitos, na coletividade e na transformação social, desafiando as estruturas educacionais opressivas e conservadoras que limitam a autonomia e o pensamento crítico.

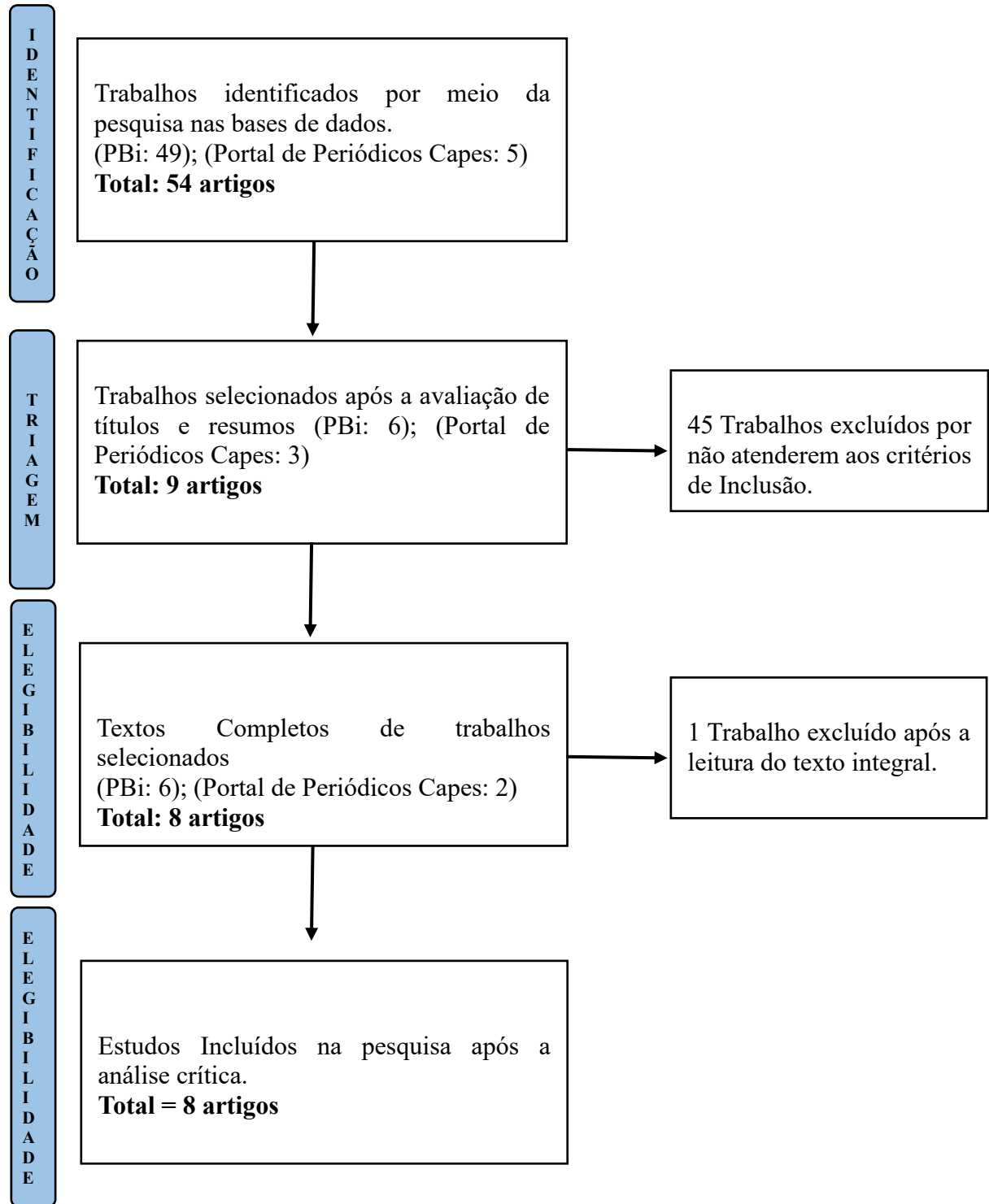
Nesta dissertação, foi desenvolvida uma revisão sistemática da literatura que analisou como a pedagogia crítica de Paulo Freire questionou e superou as abordagens conservadoras e tecnicistas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo evidenciou o potencial transformador da educação freireana para promover uma prática escolar emancipatória. Para tanto, a pesquisa utilizou como referência a produção científica publicada em periódicos indexados nas Bases de Dados PBI Portal de Busca Integrada (USP) e Portal de Periódicos Capes, realizada conforme recomendações metodológicas da declaração PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para trabalhos de revisão sistemática. A busca dos documentos ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2023, e, para isso, foram usados os seguintes descritores: Paulo Freire, BNCC e Competências, interligados pelo operador booleano AND.

Aplicaram-se filtros nas bases PBI e Portal de Periódicos Capes, considerando artigos em português publicados entre janeiro de 2019 e janeiro de 2023.

Por meio da busca, inicialmente foram rastreados 54 documentos, sendo que 49 foram encontrados na base de dados PBI (49); e os demais, na base Periódicos Capes (5). Em seguida, foram selecionados os trabalhos científicos incluídos no estudo por meio de avaliação dos títulos e resumos, obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: publicações dos últimos 05 anos, de janeiro de 2019 a janeiro de 2023; foram rastreados nessa fase 8 documentos, sendo encontrados na base de dados (PBI: 6) e os demais, na base Portal Periódicos Capes (2); a leitura integral dos documentos resultou-se em um total de 8 artigos, sendo 6 encontrados na base de

dados PBI e 2 no Portal de Periódicos Capes, ambos publicados em português. Utilizamos o aplicativo Zotero para o gerenciamento das bibliografias, conforme e figura 1:

Figura 1 Representação esquemática dos métodos de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão de trabalhos na revisão, adaptada de acordo com o PRISMA Flow Diagram.



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

3.1 Síntese dos resultados

No quadro 1 sintetiza os resultados dos artigos em seus respectivos indexadores por meio de descritores e interligados pelo operador booleano AND, nas bases de dados PBI e Portal de Periódicos Capes.

Quadro 1 – Síntese dos resultados

TÍTULO	AUTOR/ANO	DESCRIPTORES	INDEXADORES
Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar - Relações e possibilidades diante da BNCC.	BIZZOCCHI e OLIVEIRA, 2021	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Portal de Busca Integrada (USP). Operador Booleano: AND.
Constituição da Práxis Docente no contexto da Modelagem Matemática	FORNER e MALHEIROS, 2020	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Portal de Busca Integrada (USP) Operador Booleano: AND.
Promovendo a matemacia no sexto ano do ensino fundamental: o projeto água.	PAULA, FERREIRA e TORISU, 2020.	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Portal de Busca Integrada (USP). Operador Booleano: AND.
Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido”.	FORTES, 2022.	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Portal de Busca Integrada (USP). Operador Booleano: AND.
Ensino médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?	FRANÇA, D. DE S. et al., 2022.	“paulo freire”, bncc, competências.	Portal de Periódicos Capes. Operador Booleano: AND.
As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana.	HIPLER, FRAGA e SILVA, 2022	“paulo freire”, bncc, competências.	Portal de Periódicos Capes Operador Booleano: AND.
Políticas educacionais e a elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo.	RABELO, 2020.	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Porta de Busca Integrada (USP). Operador Booleano: AND.
Paulo Freire E Seu Legado Para Uma Educação Democrática: Uma Análise Dialógica Do Retrato Roubado Dos Educadores Brasileiros.	TORRES e ZAMPERETT, 2022.	“paulo freire”, bncc, competências.	PBi Porta de Busca Integrada (USP). Operador Booleano: AND.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

3.2 Categorização dos trabalhos e análises

De imediato destaca-se que as publicações sobre o tema de pesquisa indicadas no levantamento, totalizando 8 artigos, apresentam-se classificadas em duas categorias. Os Quadros 2 e 3 apresentam a categorização dos textos incluídos no levantamento.

Quadro 2 – Categorização: Currículo e Didática

CURRÍCULO E DIDÁTICA (ARTIGOS) Total: 3
BIZZOCCHI, C. E.; OLIVEIRA, J. F. DE. Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar - Relações e possibilidades diante da BNCC. Caderno de Educação Física e Esporte , v. 19, n. 3, p. 249–255, 1 set. 2021.
FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. DOS S. Constituição da Práxis Docente no contexto da Modelagem Matemática. Bolema: Boletim de Educação Matemática , v. 34, p. 501–521, 14 ago. 2020.
PAULA, L. G. DE; FERREIRA, A. C.; TORISU, E. M. Promovendo a matemacia no sexto ano do ensino fundamental: o projeto água Promoting matemacy in the sixth year of fundamental education: the water project. Educação Matemática Pesquisa , v. 22, n. 1, 31 jan. 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 3 – Categorização: Formação de Professores e Políticas Públicas

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS (ARTIGOS) Total: 5
FORTES, O. “Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido”. EccoS – Revista Científica , p. e15701, 29 mar. 2022.
FRANÇA, D. DE S. et al. Ensino médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral? Reflexão e Ação , v. 30, n. 2, p. 6–20, maio 2022.
HIPLER, E. L. P. R.; FRAGA, L. T.; SILVA, A. F. G. DA. As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana. EccoS – Revista Científica , n. 61, p. e15798–e15798, 7 jul. 2022
OLIVEIRA RABELO, A. Políticas educacionais e a elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (ISSNe: 2448-878X; ISSN: 0185-1284), Vol. 50 Núm 1, pp. 53-76, 2020.
TORRES, L. S. DOS A. 1; ZAMPERETTI, M. P. 2 1 M. EM E. Paulo Freire E Seu Legado Para Uma Educação Democrática: Uma Análise Dialógica Do Retrato Roubado Dos Educadores Brasileiros. p. 1–16, jun. 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Diante da síntese dos resultados e categorização dos trabalhos, concluímos que as pesquisas conduzidas por Rabelo (2020), Hipler, Fraga e Silva (2022) oferecem uma visão abrangente das diferentes teorias debatidas no cenário acadêmico brasileiro, juntamente com as políticas educacionais que são aplicadas e praticadas nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Até a década de 1970, os estudos na área de políticas educacionais geralmente se concentravam na busca por soluções para os desafios de implementação das políticas, estabelecendo uma evidente distinção entre a concepção das políticas e sua execução. No entanto, ao longo do tempo, diferentes abordagens passaram a considerar as políticas educacionais como objetos de estudo dentro das ciências sociais, destacando as lutas por

influência e poder no âmbito dessas políticas. Além disso, as teorias pós-críticas trouxeram uma nova perspectiva ao reexaminar a dinâmica do poder e da hegemonia, alterando a relação entre a política educacional e sua implementação nas escolas.

De acordo com Lopes e Macedo (2013), conforme Rabelo (2020), a partir da década de 1980 as políticas educacionais começaram a se concentrar na criação de currículos nacionais, reinterpretando e adaptando discursos globais para a realidade local. As teorias do currículo, de modo geral, passaram a criticar essas políticas. No contexto brasileiro, um autor proeminente que realizou essa crítica foi Moreira (2000), notabilizando-se nos anos 1990 por questionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a política de currículo nacional como um todo. Moreira (2000) apontou que essas políticas tendiam a naturalizar os conteúdos tradicionais, como se houvesse um consenso absoluto e não conflitos entre diferentes conhecimentos na sociedade.

Ele ressaltou ainda que essas políticas com viés neoliberal, voltadas para uma mentalidade econômica, eram elaboradas de maneira autoritária e vertical, sem a devida participação da comunidade educacional e enfatizou a importância da ampla participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração das políticas curriculares, a fim de promover um diálogo mais inclusivo e colaborativo na construção dos currículos nacionais.

Young (2007; 2013), conforme Rabelo (2020), defende a valorização do conhecimento escolar, no que ele chama de "conhecimento poderoso", defendendo que essa abordagem pode proporcionar uma oportunidade de evitar a exclusão dos mais desfavorecidos, uma vez que a negação desse tipo de conhecimento poderia negar a chance de adquirir esse "conhecimento poderoso" para os alunos que já enfrentam desvantagens devido às suas condições sociais. Portanto, a valorização desse tipo de conhecimento representa uma oportunidade única para que esses alunos possam expandir intelectualmente para além de suas circunstâncias particulares.

É importante ressaltar que essa concepção recebeu críticas significativas, como detalhado por Moreira (2013), Monteiro (2013), Lopes e Macedo (2013), dentre outros. Essas críticas se baseiam na preocupação de que essa abordagem possa perpetuar a reprodução das desigualdades sociais e de que não sejam devidamente questionados aqueles que detêm o poder de definir o que é considerado "conhecimento poderoso". Argumentam que não existe um único tipo de "conhecimento poderoso," pois o processo envolve uma dinâmica de conflito político entre diferentes atores e perspectivas.

Após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), críticas surgiram sobre sua vinculação à economia globalizada e ao neoliberalismo, bem como sobre o excesso de abordagens psychologizantes, a concepção de uma base curricular nacional, a introdução dos temas transversais e a falta de participação coletiva na formulação. Essas críticas refletem preocupações sobre a orientação ideológica e metodológica do documento (Galian, 2014).

No que diz respeito à abordagem dos PCN, para Giaretta (2022),

o sistema de ensino brasileiro, diante das resistências em torno da excessiva parametrização curricular, assume os PCNs como documentos complementares, encaminhando, como política oficial, a construção das DCNs, porém sem grandes rupturas com o ideário político-pedagógico já estabelecido.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), essa abordagem se fundamenta na “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”. Essa passagem pode ser traduzida como a abordagem da gestão da crise estrutural do sistema capitalista, como mencionado anteriormente.

No contexto mais recente, a BNCC tem sido objeto de intensas críticas por vários autores. Tais críticas abordam questões como a falta de debate coletivo em sua formulação, preocupações de que a elaboração desse documento poderia suprimir as diversidades regionais, a controvérsia em torno da necessidade de uma base curricular nacional comum (Cunha, 2015; Macedo, 2015), a antecipação do prazo para alfabetização de crianças do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental e a associação da BNCC com avaliações de em larga escala (Barreto, 2016). Essas avaliações pecam ao pressupor a existência de um conjunto de conhecimentos que todos os estudantes devem adquirir (Freitas, 2018).

Quanto a essa questão do que se deve ensinar, de acordo com Rabelo (2020), abordagens atuais, incluindo as perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-coloniais e os estudos culturais, ressaltam a natureza plural e interconectada do conhecimento, com múltiplas interpretações e significados. Essas perspectivas destacam a importância de reconhecer a diversidade de conhecimentos e experiências dos estudantes, em vez de tentar impor uma visão única e homogênea do que deve ser aprendido, pois, o conhecimento é construído social e culturalmente, e que diferentes grupos e comunidades podem ter suas próprias formas válidas de conhecimento e interpretação. Portanto, as avaliações em larga escala precisam considerar essa complexidade e adotar abordagens mais flexíveis que permitam a expressão e a avaliação da diversidade de conhecimentos e perspectivas dos estudantes, em vez de buscar uma uniformidade que não reflete a riqueza da experiência humana (Freitas, 2018).

Ramos (2002, p. 28) ressalta que essa abordagem promove uma educação orientada para a otimização dos novos modelos de atividade econômica e produção, que são marcados pela necessidade de

[...] flexibilização da produção e reorganização das ocupações; integração de setores produtivos; versatilidade e diversificação das habilidades dos trabalhadores; valorização dos conhecimentos dos trabalhadores que não estão estritamente relacionados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

As críticas suscitam preocupações sobre a redução do currículo escolar ao que é mensurável, entre outros aspectos. A ANPED divulgou nota em abril de 2017 (ANPED, 2017, p.1) sobre a BNCC que critica tanto a

[...] metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ANPED, 2017, p.1).

Essas críticas questionam a centralização curricular, a fragmentação entre os diferentes níveis da Educação Básica devido à ausência do Ensino Médio no documento, o retorno a um modelo curricular baseado em competências, a retirada de referências à identidade de gênero e orientação sexual do texto, uma abordagem limitada em relação aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. Essas preocupações refletem desafios significativos relacionados à BNCC, levantando questões sobre sua eficácia e adequação às necessidades da educação no Brasil (Rabelo, 2020).

A partir da década de 1990, houve um aumento nos estudos sobre políticas curriculares, principalmente para analisar o impacto dos documentos curriculares durante as reformas neoliberais. No entanto, muitas dessas análises se concentraram apenas no aspecto formal dos textos curriculares, sem considerar suas implicações práticas nas escolas, levando a críticas desconectadas da realidade cotidiana das instituições de ensino (Lopes e Macedo, 2013).

O estudo realizado por Paula, Ferreira e Torisu (2020) nos aponta para a importância da abordagem da matemática ser explorada de forma crítica, permitindo que os alunos participem de atividades relacionadas à conservação da água. Isso se traduz em uma prática pedagógica mais dialógica, alinhada com a perspectiva de Paulo Freire. Os estudantes não apenas aprenderiam matemática ao calcular o desperdício de água, mas também se envolveriam no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma educação problematizadora, que dá significado ao aprendizado de novos conceitos matemáticos e ao desenvolvimento de habilidades de análise de dados de sua própria realidade.

Na pesquisa de Forner e Malheiros (2020), os dados sugerem a criação de um espaço de formação contínua em modelagem matemática da educação, com foco no contexto dos alunos e na práxis como elemento central. Conforme Freire (1987), a práxis envolve o compromisso entre as palavras que proferimos e nossa ação humanizadora. Ela se desdobra em um processo contínuo de ação e reflexão, destacando sua natureza como algo que vai além da sala de aula e que, essencialmente, sedimenta o caminho para a emancipação do sujeito. Isso implica que a práxis não é apenas teoria ou discurso, mas a tradução concreta da materialidade do processo educacional. Nossas palavras são, assim, expressas em ações que promovem a humanização e a libertação dos indivíduos. Ao encontro do que afirma Freire, Rossato (2017, p. 325) define a práxis em oposição “[...] às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de ação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade”.

Isso deve ocorrer em paralelo pela colaboração entre professores para a adoção de práticas pedagógicas com base em Freire e a superação dos desafios da BNCC para promover a emancipação dos estudantes, a fim de transformar o contexto educacional. A compreensão da Modelagem matemática e suas capacidades estão alinhadas com o que é proposto por Forner (2018, p. 23) como uma das "abordagens capazes de provocar rupturas no modelo educacional vigente, ao propor ações que intervenham no contexto dos estudantes." Por meio dela, as transformações podem ocorrer na vida dos estudantes e no ambiente em que estão inseridos, sendo assim, uma manifestação concreta da práxis nas escolas.

Fortes; Torres e Zamperetti (2022) contribuem em suas pesquisas para a leitura crítica da BNCC em relação à pedagogia Freireana. Afirmam que quanto à influência do neoliberalismo na política educacional contemporânea, a educação é vista como uma preparação para a competição global no mercado de trabalho, o que resulta na padronização de políticas educacionais e na submissão às demandas do mercado internacional. A exemplo, temos o movimento "Escola sem Partido", que coloca em risco a capacidade do ensino crítico em sala de aula, ao eliminar o espaço para questionar preconceitos e comportamentos discriminatórios que frequentemente se originam nas famílias. Trata-se de um movimento de retrocesso este que emerge como uma reação às mudanças sociais, defendendo valores conservadores e o papel impositivo e descontextualizado da família na educação. Pode ser definido ainda como um movimento político doutrinator, expressão do grave cenário político nacional em que busca criminalizar os professores que promovem a conscientização e o pensamento crítico, uma visão de educação unidimensional, intolerante à diversidade, ameaçando tanto os projetos educacionais quanto a democracia, pautada num modelo de

"professor bancário" e numa escola que "evita" posicionamentos sociais ou políticos, alinhando-se com a visão neoliberal da BNCC.

Ainda conforme a pesquisa de Fortes, Torres e Zamperetti (2022), há esforços para militarizar escolas, transformando-as em centros de segurança, o que é motivo de grande preocupação educacional. Aqueles que atacam a obra de Paulo Freire geralmente defendem uma visão limitada da educação que se apresenta com uma preocupação conteudista, enquanto Paulo Freire promove uma abordagem dialógica que valoriza a cultura e os direitos humanos, enfatizando o respeito e a valorização da convivência em sociedade. Isso destaca a importância da educação como um instrumento de formação integral dos indivíduos.

A pesquisa de França (2022) discute a importância do componente socioemocional como uma competência fundamental a ser desenvolvida pelos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), que visa proporcionar uma formação integral que relacione a educação com o mundo do trabalho. A pesquisa revela que a extensão da carga horária dos estudantes no programa EMITI trouxe benefícios significativos, permitindo a inclusão de competências socioemocionais no currículo, promovendo a integração entre aspectos cognitivos e socioemocionais, preparando-os de maneira mais completa para enfrentar mesmo os desafios do mercado de trabalho. No entanto, o estudo enfatiza que uma formação integral não deve negligenciar os conhecimentos historicamente construídos, que contribuem para que os indivíduos possam agir de forma consciente e a promover as transformações necessárias.

Ainda de acordo com França (2022), nota-se a parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), colaboração que envolve interesses privados que podem impactar a natureza pública e democrática das escolas estaduais e destaca a necessidade de garantir que a educação pública mantenha seu caráter público.

O estudo de Bizzocchi e Oliveira (2021) destaca a influência de Paulo Freire como fonte de inspiração para a Educação Física, na qual busca estabelecer uma relação entre as dimensões do conhecimento da BNCC e os princípios de autonomia e emancipação defendidos pelo pedagogo. No entanto, ênfase é dada à padronização curricular por meio de competências e habilidades, não se alinhando, portanto, com os princípios pedagógicos de Freire, amplamente conhecido por sua abordagem pedagógica que prioriza a emancipação, a conscientização e o diálogo como ferramentas essenciais para o processo educativo. Sua obra "Pedagogia da

Autonomia" é clara em enfatizar a importância da educação como um instrumento de libertação, em que os estudantes se tornam sujeitos ativos de seu próprio aprendizado (Freire, 2002).

O confronto entre as duas abordagens surge porque a BNCC, ao definir um conjunto específico de competências, restringe a flexibilidade e a individualização do aprendizado – aspectos fundamentais para a visão de Paulo Freire, que enfatiza a importância de levar em consideração o contexto, a cultura e as experiências únicas de cada aluno, o que é dificultado pela abordagem padronizada da BNCC.

A ênfase na avaliação baseada em competências cria uma cultura de "ensino para o teste", cujo objetivo principal se torna a aquisição de habilidades específicas em detrimento do desenvolvimento crítico e da consciência social. Paulo Freire, por outro lado, enfatiza a necessidade de educar cidadãos críticos, capazes de analisar, questionar e transformar a realidade no contexto dos educandos. Em suma, enquanto o estudo de Bizzocchi e Oliveira (2021) destaca as possíveis relações entre Paulo Freire e a BNCC na Educação Física, é fundamental reconhecer que Paulo Freire abomina a padronização curricular por meio de competências e habilidades. A discussão em torno dessas abordagens distintas é fundamental para o avanço do debate sobre o modelo educacional a ser adotado no Brasil, especialmente na Educação Física, em que a promoção da autonomia, do senso crítico e da cidadania são metas essenciais da educação.

Após todas as discussões dos trabalhos analisados, realizou-se análise crítica das Competências da BNCC sob a perspectiva freireana. Primeiramente para essa discussão, essencial para compreender o conceito de educação emancipatória na visão de Freire (1987). Sua educação emancipatória, tem como objetivo principal a libertação dos indivíduos. Freire destaca que a educação como prática da liberdade implica rejeição de um conceito de ser humano desvinculado do mundo com duas complexidades. Nesse contexto, a educação transcende a mera transmissão de conhecimento, buscando fomentar a conscientização, a autonomia crítica e a transformação social dos educandos e da sociedade como um todo. O foco recai sobre a compreensão crítica da realidade, encorajando os estudantes a serem agentes ativos de mudança social, questionando as estruturas de opressão e trabalhando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A prática pedagógica na educação emancipatória é direcionada pela práxis, que envolve a integração entre teoria e prática, desempenha um papel fundamental na superação da divisão entre teoria e prática. Isso permite que os estudantes apliquem o conhecimento em situações reais, estabelecendo um ciclo virtuoso de aprendizado, na qual teoria e prática se

complementam e enriquecem mutuamente. O diálogo e a participação ativa dos educandos desempenham um papel central nesse processo. Freire enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (Freire, 1996, p. 25).

3.3 A Influência das Políticas Educacionais: a BNCC, a Perspectiva Freireana e a Pressão de Organizações Internacionais

No cenário educacional contemporâneo, as abordagens curriculares têm sido objeto de debate, com destaque para a BNCC em muito contrapondo-se à perspectiva curricular a partir de Paulo Freire. As políticas educacionais no Brasil são influenciadas tanto por instituições nacionais como por organizações internacionais, dentre elas, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Europeia, que desempenham na construção de uma visão educativa homogênea em nível global através de processos de avaliações em larga escala e comparativas. Essas avaliações educacionais em larga escala representam um aspecto de uma pedagogia política do capital, pois, “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, aquela que monopoliza os meios de produção material e espiritual” (Losurdo, 2001, p. 72).

Essas influências externas moldam o desenvolvimento das políticas educacionais, padronizando concepções no campo educacional segundo ideias e práticas neoliberais. Isso ocorre por meio de avaliações comparativas, financiamento condicional e uso de indicadores performativos como critério de qualidade (Freitas, 2018).

A BNCC se consolidou como um importante guia da educação básica no Brasil, tendo como objetivo identificar as competências e habilidades essenciais que todos os alunos precisam desenvolver durante os estudos. Contudo, seus detalhes são influenciados pelas diretrizes e recomendações de organizações internacionais, que promovem conceitos educacionais específicos e políticas educacionais adaptadas aos seus interesses e perspectivas neoliberais. Dessa forma, impactam a autonomia e a identidade das políticas educativas nacionais (Freitas, 2018).

Sua formulação baseia-se no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que “estabelece os conteúdos mínimos do ensino primário, a fim de assegurar uma Educação Básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Quanto a esse

aspecto, o artigo 26 das Diretrizes Educacionais e Lei de Bases promulgadas em 1996 (LDB/96) afirma:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nossa análise conclui que, embora o texto da BNCC utilize termos como “autonomia, emancipação, transformação da sociedade e consciência crítica”, ele mantém, em essência, uma abordagem conservadora e tradicionalista, focada na transmissão do conhecimento, pois, instrumentaliza o currículo pelo mercado educacional e avaliações standardizadas, o que vai de encontro à concepção de Freire (1987).

No processo de análise das competências da BNCC a partir da ótica freireana, identificamos um terreno fértil para reflexões críticas. O documento, em sua formulação atual, não se alinha à visão de educação crítica de Freire, mas sim a abordagens conservadoras que reforçam o status quo, em vez de impulsionar a transformação social. A BNCC não oferece espaço para o desenvolvimento crítico e reflexivo, princípio essencial na pedagogia de Freire.

A conscientização é o ponto de partida para despertar um viés crítico dos sujeitos, permitindo que compreendam as contradições e opressões presentes na sociedade e ajam para promover mudanças radicais. No lugar dessa visão crítica, a BNCC enfatiza aspectos utilitários da educação, o que pode limitar a formação de cidadãos reflexivos e ativos, capazes de transformar a realidade em que vivem. Assim, nossa pesquisa aponta para a necessidade de repensar a BNCC e o currículo escolar, de modo a incorporar uma abordagem mais ampla e crítica da educação, em sintonia com os princípios de Freire. Precisamos promover uma educação que estimule a consciência crítica e a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, emancipatória e libertadora.

Portanto, a educação vai além da transmissão de informações. Ela é uma ferramenta de transformação social (Freire, 1987). Considerando que a BNCC reflete uma abordagem conservadora, torna-se necessária uma revisão profunda de seu texto, a fim de garantir uma educação crítica e emancipatória.

4 A POLÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO EM FREIRE

A BNCC, implementada a partir de uma série de reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro na última década, busca padronizar e garantir a qualidade da educação oferecida a todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição social.

A proposta da BNCC está inserida em um contexto de políticas públicas que enfatizam a necessidade de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos da sociedade, do mercado de trabalho e do avanço tecnológico. De acordo com Giaretta, Lima e Pereira (2022), a BNCC representa um esforço significativo para modernizar o currículo escolar e alinhar a formação dos estudantes às demandas do século XXI, promovendo uma educação que valorize tanto o desenvolvimento de competências quanto a preparação para a vida social e profissional.

Entretanto, a implementação da BNCC evidencia sérias contradições e insuficiências em relação à construção de uma educação emancipatória e inclusiva, conforme preconizada por Paulo Freire, pois privilegia abordagens padronizadas, mercantilizadas e superficiais que dificultam o engajamento crítico com temas fundamentais para a transformação social. O autor argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização que capacite os indivíduos a se tornarem sujeitos ativos em sua própria transformação e na transformação da sociedade. Nesse sentido, a BNCC, com seu foco em competências e habilidades, pode ser vista como uma abordagem que favorece a adaptação dos estudantes a um sistema econômico neoliberal, em vez de promover uma educação crítica e libertadora (Giaretta et al., 2022).

Ao longo desta seção serão examinados os principais objetivos e diretrizes da BNCC, bem como as suas implicações para a formação humana e o desenvolvimento educacional no Brasil. Será realizada uma análise das contradições e desafios que surgem ao tentar conciliar a proposta curricular da BNCC com os princípios da educação emancipatória de Freire, destacando as tensões entre a pedagogia das competências e a necessidade de uma educação que promova a autonomia e a consciência crítica dos estudantes.

Além disso, será investigado como a BNCC é percebida e criticada por diferentes pesquisadores e educadores, oferecendo uma visão abrangente de suas potencialidades e limitações no contexto da educação brasileira. Este exame crítico tem como objetivo proporcionar uma compreensão mais profunda da BNCC e contribuir para o debate sobre como

as políticas educacionais podem ser desenhadas para promover uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

As transformações nas políticas educacionais nacionais são moldadas por uma intrincada rede de influências, englobando entidades de natureza tanto nacionais quanto internacionais. Entre as instâncias globais, conforme já destacamos, merecem destaque a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Europeia. Essas organizações, respaldadas por sua proeminência econômica, desempenham um papel de relevância fundamental na forja de uma perspectiva educacional homogênea em âmbito mundial, operando por meio de procedimentos de avaliações em larga escala e análises comparativas (Laval, 2004).

Essas políticas educacionais visam estabelecer a padronização de concepções no campo educacional com ideias e práticas neoliberais. Portanto, é vital examinar como essas influências afetam a autonomia e a identidade das políticas educacionais e seu impacto na promoção da equidade e qualidade educacional em escala global (Freitas, 2018). As avaliações e comparações realizadas por esses organismos têm o potencial de promover padrões internacionais, incentivando a adoção de práticas educacionais consideradas bem-sucedidas em outros contextos e configurando a agenda educacional de uma nação.

Nesse cenário é importante reconhecer que as políticas educacionais não são apenas desenvolvidas internamente, mas estão sujeitas às influências e orientações globais que buscam a convergência e a homogeneização de ideias e práticas educacionais. Diante dessa lógica, é relevante analisar cuidadosamente como essas influências internacionais afetam a autonomia e a identidade das políticas educacionais em cada país, além de considerar seus efeitos na promoção da equidade e da qualidade da educação em escala global (Freitas, 2018).

Sem dúvida, o fato mencionado contribui para uma compreensão mais ampla de como as organizações internacionais e suas orientações influenciam as políticas educacionais nacionais, incluindo documentos como a BNCC (Cóssio, 2015). Essas influências externas podem ser especialmente relevantes quando se trata de entender o caráter da BNCC e suas possíveis tendências conservadoras.

A BNCC se apresenta como um importante guia para a Educação Básica no Brasil, que visa identificar as habilidades e competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade. No entanto, sua elaboração pode ser impactada por diretrizes e recomendações de organismos internacionais, mencionados anteriormente, que

podem promover determinadas concepções educacionais e políticas públicas alinhadas com seus interesses e perspectivas (Freitas, 2018).

A influência dessas organizações internacionais é exercida por meio de avaliações comparativas, financiamento condicional, intercâmbio de boas práticas e outros mecanismos. Isso pode levar a uma convergência em termos de currículo e abordagens educacionais, resultando em uma homogeneização de ideias e práticas.

A BNCC possui caráter conservador, uma visão de educação mais tradicional, com o foco na transmissão conhecimentos (educação bancária), em detrimento de abordagens mais progressistas que proporcionem uma reflexão crítica, problematizadora, contextualizada (Freitas, 2018).

A proposta da BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências, entendidas como a combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Giaretta et al., 2022). Essa abordagem é influenciada pela pedagogia das competências, que se baseia em uma visão pragmática e utilitarista da educação, orientada para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e para a competitividade econômica global.

Embora a BNCC busque promover uma educação inclusiva e equitativa, há críticas sobre seu enfoque predominantemente técnico e instrumental, que pode limitar seu potencial de uma educação transformadora e crítica, ao focar no desenvolvimento de competências, correndo o risco de reduzir a educação a um mero treinamento técnico, desconsiderando as dimensões políticas e sociais do processo educativo (Giaretta et al., 2022). Essa crítica é especialmente relevante quando se considera a necessidade de uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a participar ativamente na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa.

Diante disso, podemos refletir certos elementos do pensamento conservador em suas orientações e propostas pelo fato de esforços em apresentar processos de mudanças, mas sem grandes rupturas. Portanto, é essencial realizar uma análise aprofundada da BNCC à luz das tendências globais e das influências externas, considerando seus impactos na autonomia curricular, na pluralidade de ideias e na construção de uma educação inclusiva e crítica. Esse tipo de análise contribui para uma visão mais abrangente das políticas educacionais e seus desafios na contemporaneidade.

Neste estudo, compartilha-se a mesma visão de Losurdo (2006, p.109) sobre o conservadorismo, compreendendo-o como “uma tentativa de derrubar a ideia de direitos civis e sociais, de despir a ideia desse direito”.

Na relação entre as propostas educacionais do Banco Mundial e as políticas educacionais reformistas, como a BNCC, fica evidente a ideia de uma educação tecnicista que não promove a emancipação dos sujeitos, ao se examinar as principais estratégias defendidas por essas organizações para os países em desenvolvimento, pois elas enfatizam a necessidade de:

[...] reformar os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas, tendo como foco central a aprendizagem de todos, com ênfase na população considerada vulnerável (Cóssio, 2015, p. 618).

As alterações propostas nos documentos de orientação dessas organizações educativas internacionais destacam a importância da aprendizagem de competências para o mundo do trabalho, centrando-se na eficiência, inovação e eficácia. Segundo Cóssio (2015), o Banco Mundial e grupos empresariais lideram essas reformas no Brasil por meio de disseminação de uma concepção limitada do direito à educação, especialmente para as camadas mais pobres, restringindo seu acesso apenas a aprendizagens básicas como escrita, leitura e cálculo, em consonância com uma visão conservadora de educação.

A primeira parte da Introdução da BNCC, intitulada "A Base Nacional Comum Curricular", aborda o conceito de "competências" apresentado pelo documento e lista das "dez competências gerais da BNCC". Nessa introdução, mais especificamente no item "Os fundamentos pedagógicos da BNCC", justifica-se o "Foco no desenvolvimento de competências", pois essa abordagem tem orientado as construções educacionais de quase todos os estados e municípios brasileiros, sendo uma questão central nas atuais discussões pedagógicas e sociais. Além disso,

É esse também o enfoque [por competências] adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Dessa forma, é evidente que a BNCC reflete políticas conservadoras no campo da educação, com o desenvolvimento de competências sendo uma de suas principais diretrizes. De

acordo com Giaretta et al. (2022), a BNCC adota uma abordagem que privilegia a pedagogia das competências, que visa proporcionar aos alunos a aplicação de conhecimentos e habilidades em contextos variados, incluindo o mercado de trabalho e a vida social. Essa abordagem se alinha a uma perspectiva tecnicista da educação, que valoriza a eficiência e a eficácia no desenvolvimento das capacidades individuais, com o objetivo de formar cidadãos competitivos e preparados para as demandas da economia global.

Portanto, a ênfase nas competências possui uma visão restrita e instrumental da educação, conforme aponta Giaretta et al. (2022), a BNCC tende a focar na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que também contemple a dimensão crítica e emancipatória da educação. Essa abordagem pode reduzir a educação a um treinamento técnico, limitando seu potencial transformador e a “capacidade” de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

4.1 Competências: uma Análise Histórica, sua Abordagem na BNCC e a Perspectiva de Freire

A BNCC é um documento oficial que, a partir de suas nuances, pode ser interpretado como uma proposta de padronização das aprendizagens com base no desenvolvimento de competências e habilidades para todos os estudantes brasileiros, das redes públicas e privadas.

A formulação da BNCC baseou-se no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, reconhecendo a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988) e no Artigo 26 da Lei de LDB publicada em 1996,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O processo de elaboração da BNCC teve início com a segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE) realizada em novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Nesse evento, foram apresentadas propostas e reflexões para a educação brasileira, que serviram como referência para a consolidação do documento da BNCC.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, sendo posteriormente discutida nas escolas de todo o país durante o "Dia D da BNCC"

realizado em dezembro do mesmo ano. Após revisão e incorporação dos debates, uma segunda versão do documento foi disponibilizada em maio de 2016, passando por um processo de discussão abrangente. Entre junho e agosto de 2016, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram Seminários Estaduais para debater a segunda versão da BNCC, resultando na redação da terceira versão. Em abril de 2017, a versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi entregue ao CNE, que elaborou um parecer e projeto de resolução.

Com a homologação em dezembro de 2017, iniciou-se a capacitação dos professores e o apoio aos sistemas educacionais para a adequação curricular, seguindo a Resolução CNE/CP em 2 de dezembro de 2017. Em março de 2018, ocorreu o Dia D da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em abril, a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue ao CNE, passando por audiências públicas.

Em abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) foi instituído e, em agosto, ocorreu a mobilização das escolas para discussões e contribuições acerca da BNCC do Ensino Médio. Finalmente, em dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio foi homologada.

A BNCC apresenta dez competências gerais, abordando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a cidadania e o mundo do trabalho. Cada competência tem foco específico, desde a valorização de conhecimentos até a tomada de decisões pautadas em princípios éticos.

A partir de 2017, com as alterações na LDB através da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a legislação no Brasil passou a adotar duas nomenclaturas ao mesmo tempo para se referir aos objetivos da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Conforme Dias (2010), o termo "competência" tem suas origens no século IV, associado ao tratamento de problemas específicos pelas instituições, como, por exemplo, uma câmara de contas. No século XVIII, o conceito estava relacionado à capacidade individual, oriundo de sua experiência. Já no século XX, o termo foi abordado em trabalhos científicos do linguista

Chomsky, associando competências a características inatas para a compreensão e expressão em determinada língua (Dias, 2010 *apud* Perrenoud, 2005).

Na década de 1970, o termo competência começou a ser associado ao contexto profissional, adquirindo uma perspectiva empresarial. De acordo com Dias (2010, p. 74), na área de Educação, a competência

(...) tem surgido como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas (Dias, 2010, p.74).

Do mesmo modo, Perrenoud (1999, p. 30) define o conceito de competência na área da Educação e enfatiza que “[...] Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Ainda destaca que as competências são essenciais para a capacidade de adaptação dos indivíduos a diferentes situações e fundamentais para a resolução de problemas. Em concordância com as ideias defendidas por Perrenoud (1999), Coll (s.d., p. 103) afirma que:

[...] os enfoques baseados em competências significaram um avanço em muitos aspectos, principalmente no que se refere ao tipo de aprendizagem que iremos promover a partir da educação escolar e, por extensão, à identificação, seleção, caracterização e organização das aprendizagens escolares que devem fazer parte do currículo escolar.

Moreira (1997), por outro lado, critica a concepção educacional defendida por Coll, argumentando que ela possui um enfoque puramente psicologizante e negligencia a relação entre educação e sociedade. Segundo Moreira, essa perspectiva não leva em consideração as questões políticas e ideológicas presentes na educação, mas, ao contrário, enxerga-a como um processo neutro de transmissão de cultura.

Macedo (2015, p. 900) traz uma reflexão acerca da compreensão da educação como direito público e bem privado, ressaltando que a “listagem de comportamentos (objetivos ou competências) que expressam um saber fazer operacional” é fruto do “eficientismo contemporâneo”. Esse entendimento, por sua vez, está relacionado com o mundo do trabalho.

A educação libertadora preconizada por Freire (1987) enfatiza a conexão entre os elementos que promovem uma educação crítica, como a "problematização" e "conscientização". Essa abordagem está associada aos "temas geradores", que viabilizam uma

educação emancipatória e democrática, buscando a construção coletiva da "consciência crítica" dos envolvidos. Isso estimula a atuação desses sujeitos em sua realidade concreta, abrangendo os âmbitos social, cultural e econômico.

Através de uma dinâmica de aprendizagem e conscientização que engloba a participação de todos os envolvidos, almeja-se a inclusão dos indivíduos em seu contexto sócio-histórico e cultural, com o propósito de alcançar a emancipação dos sujeitos. Essas práticas visam capacitá-los a agir de forma mais crítica e consciente em sua realidade, promovendo uma educação libertadora e transformadora, que, para Adorno (2011, p. 141), não se trata da “modelagem de pessoas” ou da “transmissão de conhecimentos”, mas se refere à “[...] produção de uma consciência verdadeira [...] exigência política.”.

De acordo com essa perspectiva, tornar-se um sujeito implica refletir e agir sobre a realidade concreta, como mencionado por Torres (2010, p. 157),

(...) a concepção educacional (freireana) consiste em um ato de conhecimento do concreto, em uma aproximação crítica da realidade, em um esforço de humanização, direcionado à revelação do concreto, do real – na busca da conscientização (Torres, 2010, p. 157).

Nessa abordagem, a conscientização é vista como uma consciência crítica em ação, refletindo-se como uma decisão e um compromisso histórico na relação "homem-mundo", na ação-reflexão-ação, concretizando-se, assim, em práxis. A educação freireana, ou seja, libertadora, busca denunciar a organização desumanizadora e propor uma organização que desmitifique a realidade e supere as contradições sociais que aprisionam os sujeitos no status quo (Freire, 1987).

Nesse contexto, a realidade é um desafio a ser enfrentado, e a "investigação temática" revela os temas geradores que permitem aos sujeitos uma maior conscientização e potência para denunciar e enunciar o mundo em sua dimensão dialética. Esse compromisso com a transformação do pensamento e da ação impulsiona os sujeitos a se tornarem agentes de mudança (Freire, 1987).

O processo educativo acontece de forma colaborativa e recíproca, envolvendo tanto os educandos quanto os educadores. Ele se inicia antes mesmo do ambiente escolar, por meio de entrevistas e visitas aos locais cotidianos da comunidade escolar. O educador investiga e conhece a realidade de cada sujeito envolvido, permitindo a elaboração dos temas geradores (Freire, 1987).

Esses temas geradores se concretizam a partir do entendimento do educador sobre as palavras e expressões utilizadas pelos educandos, o que possibilita compreender como eles pensam e agem sobre sua realidade. A investigação do universo temático ocorre no contexto imediato e local, mas também considera o contexto subjetivo e não imediato, culminando nos contextos locais representados pelas organizações sociais, culturais e econômicas da comunidade (Freire, 1987).

Ao contemplar os problemas sociais contemporâneos e o conteúdo específico, o ensino se torna mais significativo e crítico. Essa abordagem valoriza a relevância social e a contextualização, considerando quem são os sujeitos e seus contextos, e proporciona um ensino pertinente e comprometido com a formação de cidadãos críticos e participativos. Isso possibilita que os educandos reflitam e atuem coletivamente, buscando a autonomia em sua realidade (Freire, 1987).

Paulo Freire enfoca tanto os professores quanto os estudantes, observando seus valores implícitos e destacando a diferença entre autonomia e emancipação. A emancipação deve ser coletiva e compartilhada, e isso se reflete na relação entre educador e educando, pois “[...] no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (Freire, 1985, p. 54).

Dessa forma, o autor baseia seus estudos na construção de uma educação política, que enfatiza a educação crítica, a ética e o direito de voz de todos. Ele critica a legitimação das injustiças sociais e se opõe ao modelo de educação bancária, defendendo uma abordagem horizontal na educação. Busca identificar as contradições sociais e promover problematizações para a seleção de conteúdo. Com essa abordagem, a educação política,

(...) deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem- mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (Freire, 1985, p. 21).

Neste contexto, urge pensar e ressignificar a educação no sentido de se colocar em prática um currículo crítico-conscientizador freireano, pois este implica na adoção de práticas voltadas para uma “educação libertadora”, que contempla uma visão de educação que parta da tomada de consciência dos sujeitos para a percepção das contradições sociais e situações de opressão, para, posteriormente, desenvolver ações que visem superá-las, sendo uma “exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor, quanto para e percebem os mitos que o

alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão” (Freire, 1987, p. 37).

4.2 Competências na BNCC sob a perspectiva freireana: uma análise crítica

Neste estudo, não nos concentraremos em uma análise particular de todas as competências transversais incluídas na BNCC, mas em investigar os momentos em que essas competências representam uma abordagem educacional importante, relevante e compatível com a proposta pedagógica freireana de construção crítica do conhecimento (1987).

Partimos da premissa de que a educação crítica é o caminho para a emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes participar ativamente do processo de transformação social. Assim, identificaremos e analisaremos as competências que promovam uma visão crítica da realidade, estimulem o pensamento reflexivo e a ação consciente. Seguiremos explorando como essas competências podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e participativos, engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao focar nesses aspectos específicos das competências gerais da BNCC, esperamos contribuir para a reflexão sobre o papel da educação na formação de sujeitos críticos e ativos, bem como para a compreensão de como os princípios de Paulo Freire podem iluminar e enriquecer o conhecimento e o sistema educacional do país. Dessa forma, nosso estudo visou proporcionar uma análise cuidadosa e criteriosa dos pontos de convergência entre as competências propostas pela BNCC e os ideais de cognição crítica e educação promovidos por Paulo Freire.

Quanto à competência 2, o documento afirma:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, p. 09, 2017).

Constatamos que as competências incluídas na BNCC não exigem uma abordagem crítica à prática discente, o que permitiria uma análise reflexiva e transformadora. Em contrapartida, o conhecimento é visto como algo pré-estabelecido e acumulado culturalmente, o que limita a abordagem crítica e se aproxima de uma perspectiva conservadora. A reflexão indicada no trecho limita-se ao conhecimento científico, sem levar em conta a cultura imposta que objetifica os sujeitos, cria conformismo e desestimula a resistência às injustiças

socioculturais. Neste sentido, não existe uma abordagem crítica eficaz que possa facilitar a transformação social através do uso consciente e ponderado do conhecimento.

Para Paulo Freire (1987), o sujeito deve compreender a sua realidade, dialogar com ela e agir para se libertar, escolher estratégias para enfrentar as contradições e transformar a realidade em que vive. Por não estar enraizada nas realidades concretas dos alunos, a abordagem baseada em competências não inclui a consciência do sujeito para perceber os conflitos sociais e a opressão, como sugerido por autores críticos aqui mencionados.

Na Competência 2 da BNCC o texto indica e visa estimular a curiosidade intelectual e promover uma abordagem científica na busca do conhecimento. Contudo, após um exame mais detalhado, as limitações dessa abordagem tornam-se aparentes em relação à visão educacional de Paulo Freire. A BNCC visa estimular o pensamento crítico promovendo a pesquisa e a investigação científica. Entretanto, essa abordagem centra-se na exploração de tópicos e conceitos que já estão presentes nas estruturas educativas atuais. Sendo assim, tal abordagem não contempla a transformação social que Freire defende em sua pedagogia.

Para o autor a educação deve ir além da simples transferência de conhecimento, pois ela não só ajuda os alunos a compreender o conteúdo da disciplina, mas também a forma como esse conteúdo é norteado por fatores sociais, econômicos e políticos, e ajuda a compreenderem o conteúdo da disciplina. Embora a abordagem da BNCC vise estimular a curiosidade e o pensamento crítico, os aspectos sociais da educação são negados. Portanto, para alinhar essa competência com a visão pedagógica de Freire, o processo de construção do conhecimento deve incluir a análise de importantes fatores cognitivos e influências sociopolíticas. Isso permite com que os alunos não apenas façam perguntas sobre o conteúdo apresentado, mas também entendam como o conhecimento é criado e como se tornarem agentes de mudança social.

Quanto à Competência 6, tem-se:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 09).

Constatamos que as competências incluídas na BNCC, embora redigidas com termos como “cidadania”, “empatia” e “responsabilidade”, não exigem, em sua formulação, uma abordagem crítica da prática discente. Essa constatação se baseia na análise das Competências Gerais da Educação Básica, especialmente a competência 1, que propõe:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 11).

Ainda que mencione justiça e inclusão, o texto não orienta explicitamente à problematização das estruturas sociais, políticas e econômicas que produzem a exclusão e a injustiça. A formulação prioriza uma perspectiva descontextualizada e genérica, esvaziando o caráter político do conhecimento — elemento central da pedagogia freireana.

Ao contrário, Para Freire (1987), educar é um ato político que exige diálogo com a realidade concreta do educando e engajamento na transformação dessa realidade. Sem promover essa dimensão crítica, a BNCC limita-se a uma proposta de desenvolvimento de competências com viés técnico, voltada para a adaptação do sujeito ao mundo, e não para sua transformação consciente por meio da práxis.

Para Paulo Freire (1987), o sujeito deve compreender a sua realidade, dialogar com ela e agir para se libertar, escolher estratégias para enfrentar as contradições e transformar a realidade em que vive. Por não estar enraizada nas realidades concretas dos alunos, a abordagem baseada em competências não inclui a consciência do sujeito para perceber os conflitos sociais e a opressão, como sugerido por autores críticos.

A reflexão mencionada no trecho limita-se ao conhecimento científico, na medida em que se circunscreve ao termo cidadania, sem levar em conta a cultura imposta que objetifica os sujeitos nesse exercício “cidadão”, cria conformismo e desestimula a resistência às injustiças socioculturais. Nesse sentido, não existe uma abordagem crítica eficaz que possa facilitar a transformação social através do uso consciente e ponderado do conhecimento. Ainda nessa mesma direção, para Giroux (1997, p. 37), “[...] a visão tradicional do ensino curricular escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido”.

A competência 6 enfatiza a importância de valorizar a diversidade cultural e de conhecimentos. Porém, ao aprofundar nossa análise, descobrimos que a consciência crítica que Freire defende não é encontrada na BNCC. Embora a abordagem desse documento vise reconhecer uma diversidade de perspectivas, trata-se a diversidade de forma superficial, não considera as complexas dinâmicas de poder e opressão dentro das estruturas da sociedade. As competências necessárias para aplicar uma abordagem freireana podem incluir a análise das relações de poder e o apelo a mudanças sociais significativas.

O excerto a seguir refere-se à competência 8:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2017, p. 10).

O aspecto crítico presente na BNCC parece limitar-se a abordar o desenvolvimento emocional de seus sujeitos sem enfatizar o estímulo ao diálogo e à libertação geral, preconizando uma simples aceitação da situação, o que transforma o sujeito em um objeto passivo. Sendo assim, essa abordagem não reflete um comportamento crítico, coletivo e de sensibilização das complexas situações sociais dos sujeitos. Portanto, para desenvolver um currículo condizente com os conceitos freireanos, é necessária a aplicação de uma pedagogia crítica que permita aos alunos tornarem-se sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Devem ser reconhecidos como pertencentes a uma época histórica, sempre em mudança, capaz de influenciar e transformar o ambiente em que vivem.

Isso só pode ser feito através de uma abordagem que considere não apenas a realidade direta, mas também a realidade subjetiva, expressa pelos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais que influenciam a realidade local (Freire, 1987). Nesse contexto, um aspecto importante da BNCC parece destacar a possibilidade de relações mais profundas entre os atores, reconhecendo suas identidades e características. No entanto, constatamos que essa abordagem se limita, em certos momentos, a simplesmente saber gerir as emoções, ignorando o impulso geral de diálogo e de libertação.

Ao não considerar a verdadeira crítica proposta pelas hipóteses freireanas, a BNCC, em suas competências, parece limitada a aceitar passivamente os sujeitos, transformando-os em simples objetos em vez de sujeitos ativos e participativos. Para que um programa se alinhe às perspectivas pedagógicas de Freire, é necessário incorporar uma pedagogia crítica que vá além do ensino instrumental tradicional. A educação crítica tem como objetivo ajudar os alunos a tomarem consciência da sua própria realidade, bem como das estruturas de opressão e desigualdade existentes na sociedade. A partir dessa consciência, os sujeitos são motivados a agir pela transformação e a encontrar formas de superar as contradições sociais e se comprometer com a construção de um mundo mais equitativo.

Ao adotar essa abordagem prática, baseada na reflexão crítica e na ação transformadora, o currículo torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação liberal. Nesse sentido, as escolas e seus programas assumem o papel de espaços públicos democráticos, comprometidos em proporcionar uma educação que desenvolva as competências críticas dos

alunos. O educador tem papel fundamental nesse processo, atuando como mediador entre os conteúdos e os alunos, estimulando a reflexão e o questionamento, e incentivando-os a agir de forma consciente e com comprometimento.

Portanto, implementar um currículo socialmente relevante e uma pedagogia crítica, inspirada nas hipóteses freireanas, é essencial para que a educação cumpra o seu papel na formação de cidadãos autônomos, que pensem criticamente e participem na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Somente através desta educação libertadora e emancipatória poderemos realmente promover a transformação social e construir um mundo melhor para todos (Giroux, 1997).

A Competência 8 da BNCC demonstra ainda uma consideração pelo desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos. Contudo, um olhar mais atento a essa abordagem revela uma ênfase inerentemente individualista, que ignora a articulação entre as emoções individuais e os contextos sociais e políticos. Paulo Freire, cujo objetivo na pedagogia é a elevação da consciência e a mudança social, argumenta que a compreensão das emoções individuais deve estar inserida no contexto mais amplo das estruturas políticas e sociais. As emoções não existem isoladamente, mas são influenciadas e norteadas por fatores externos como a opressão, a desigualdade e a injustiça. A verdadeira consciência requer a compreensão da integração essencial entre estas emoções e a dinâmica social e como aproveitá-las para a ação coletiva.

A abordagem da BNCC, portanto, centra-se no bem-estar emocional do sujeito e não considera a importância de colocar essas emoções num contexto socioeconômico mais amplo. Para conciliar essa capacidade com uma perspectiva freireana, a BNCC pode ampliar seu escopo para incluir a compreensão de como as emoções individuais são influenciadas pelas estruturas sociais, culturais e políticas. Para fazer isso, os alunos não só precisam compreender as suas próprias emoções, mas também analisar as externas que condicionam suas emoções e comportamentos. Isso não só ajuda os alunos a compreenderem a si próprios, mas também a reconhecerem os seus papéis na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.3 Resultados e Discussões

Na seção de Discussões e Resultados, foram analisadas as implicações da BNCC em relação à educação emancipatória, destacando as tensões entre a padronização curricular e a necessidade de uma abordagem educativa crítica e dialógica, conforme proposto por Paulo Freire. A discussão abordou como a BNCC, ao priorizar competências técnicas, limita a autonomia dos educadores e desconsiderar as especificidades culturais e sociais dos alunos,

comprometendo, assim, a construção de um conhecimento contextualizado e transformador. Além disso, foram apresentados resultados de práticas pedagógicas que buscam integrar os princípios freireanos, evidenciando a importância do diálogo e da problematização na formação crítica dos estudantes. Por fim, estão sugeridas algumas possibilidades para uma possível reestruturação da BNCC que permita uma educação mais inclusiva e emancipatória.

4.3.1 Análise da BNCC à Luz da Educação Emancipatória

A BNCC, implementada em 2017, surge como um marco regulador para a educação brasileira, com o objetivo de garantir um currículo comum a todas as escolas, públicas e privadas, do Brasil. Seu propósito é unificar e orientar as práticas pedagógicas, estabelecendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No entanto, sua implementação levanta uma série de questões quando analisada sob a ótica da educação emancipatória, especialmente em relação à pedagogia de Paulo Freire.

A educação emancipatória proposta por Freire destaca-se por sua defesa de um processo educativo dialógico, crítico e libertador, que visa promover a autonomia do sujeito situado em sua realidade. Segundo Freire, a educação deve ser uma prática de liberdade e de transformação, e não apenas de adaptação ao status quo. Nesse sentido, ao confrontar a BNCC com os princípios freireanos, emergem tensões significativas, especialmente em relação à padronização curricular, ao papel do educador e à centralização do saber.

4.3.2 A Contraposição entre a BNCC e a Educação Freireana

Freire afirma que a educação verdadeira não pode ser uma mera transferência de conhecimentos, mas sim uma construção coletiva, baseada na realidade concreta dos educandos. A BNCC, por outro lado, ao propor um currículo único e padronizado, distancia-se dessa concepção, já que não considera as especificidades locais, culturais e sociais dos alunos. Ao prescrever conteúdos de forma normativa, a BNCC impõe uma educação que tende a se alinhar com o modelo tecnicista, em que o foco está na transmissão de habilidades técnicas e cognitivas, desconsiderando as múltiplas realidades dos educandos.

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 128) observam que "o currículo, portanto, deve perceber que a Leitura da Palavra é indispensável à Leitura do Mundo e constituir-se a partir das teorias e das experiências", ou seja, para que o currículo tenha um caráter emancipatório, ele precisa ser construído a partir das vivências dos educandos, promovendo uma leitura crítica do mundo,

pois, “o conhecimento contextualizado é possível, assim, por meio da investigação temática. Este se codifica em temas geradores, construídos através do diálogo, e decodifica-se também por meio do diálogo” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 128). No entanto, a BNCC, ao centralizar a decisão sobre o que deve ser ensinado, desconsidera essa premissa. Isso se traduz em um distanciamento entre o conteúdo curricular e as realidades locais, o que compromete a construção de um conhecimento verdadeiramente transformador, logo, “os educadores, educandos e contexto são elementos de um sistema dinâmico que o currículo não pode negligenciar” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 128).

A crítica de Freire à educação bancária também se aplica à BNCC. Freire argumenta que a educação bancária, cujo o conhecimento é "depositado" nos alunos, perpetua a passividade e a alienação. Ele sustenta que "o educador é quem educa; o educando é educado; o educador é quem pensa; o educando é pensado" (Freire, 2005b, p. 70). Na BNCC, a padronização dos conteúdos e o foco nas competências levam a uma estrutura hierárquica em que o professor transmite o conhecimento de forma linear, sem promover um diálogo real com os alunos. Esse modelo é, portanto, incompatível com a pedagogia freireana, que defende uma relação dialógica e horizontal entre educadores e educandos.

Nesse sentido, a BNCC limita a autonomia dos professores e a possibilidade dos alunos de se tornarem sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Como observam Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC estabelece um currículo centralizado, ignora a “realidade vivida”, desconsidera a diversidade cultural presente no Brasil" sob “[...] pena de ser alienante e estático, não pode desprezar o contexto vivido”, sua função é “[...] estabelecer o diálogo entre os saberes científicos e o mundo vivido[...]" (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 127). Essa centralização curricular, ao homogeneizar o processo educativo, desconsidera as diferentes necessidades e realidades dos alunos, dessa forma, compromete a possibilidade de uma educação que promova a emancipação dos sujeitos.

4.3.3 Educação Bancária versus Educação Problematicadora

A dicotomia entre a educação bancária e a educação problematizadora é central na obra de Paulo Freire. Na educação bancária, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um recipiente passivo, que apenas recebe as informações transmitidas. Freire critica fortemente esse modelo, afirmando que ele desumaniza os educandos e perpetua as condições de opressão. "Na educação bancária, o saber é transferido como algo dado, e o aluno é tratado como alguém que não tem nada a oferecer ao processo educativo" (Freire, 2005a, p. 55). O conhecimento,

nesse modelo, é estático e descontextualizado, e os alunos não são incentivados a questionar ou refletir criticamente sobre o que aprendem.

A BNCC, ao priorizar a transmissão de competências e habilidades predefinidas, aproxima-se desse modelo bancário, na medida em que centraliza o saber e estabelece um currículo rígido, que deve ser seguido de forma uniforme em todo o país. Embora a BNCC reconheça a importância da formação crítica dos alunos, sua ênfase na padronização curricular e nas avaliações em larga escala limita o espaço para uma educação verdadeiramente problematizadora, que promova as condições para que os alunos reflitam criticamente sobre suas realidades e questionem o mundo ao seu redor, “o currículo único se encontra limitado também pela castração da curiosidade e a inviabilização da pergunta. A pergunta quando é chancelada, é instrumentalizada pela participação manipulação” o que leva todos a “desaprenderem a perguntar” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 125-126).

Freire, ao propor a educação problematizadora, sustenta que "a educação verdadeira é a práxis, a reflexão e a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 54). A educação, nesse sentido, deve ser um processo de problematização da realidade, em que os alunos são encorajados a questionar o que aprendem e a refletir criticamente sobre o mundo, “a curiosidade e a pergunta guardam, em uma perspectiva freireana, estreitos laços com o diálogo e a problematização do conhecimento. É no encontro entre os sujeitos em processo de humanização que a educação se realiza” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 126).

A BNCC, entretanto, ao estabelecer conteúdos que devem ser seguidos de maneira uniforme, limita a possibilidade de problematização, promovendo uma educação mais centrada na reprodução do saber do que na construção crítica do conhecimento. Dessa maneira ela castra a “[...] curiosidade” e inviabiliza a pergunta” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 125), o que reforça uma relação hierárquica entre professores e alunos, definindo previamente o que deve ser ensinado e aprendido, sem levar em consideração as particularidades dos sujeitos.

Esse tipo de relação, que Freire caracterizaria como bancária, impede a construção de uma educação dialógica, na qual o professor e o aluno constroem o conhecimento juntos, a partir de um processo de questionamento mútuo. Sendo assim, “é necessário rejeitar uma relação em que o Eu conhece e Tu não conhece” (Freire, 1987, p.79). Nesse aspecto, “a problematização e a horizontalização das relações são fundamentos de um diálogo que se pretende emancipatório em uma proposta curricular” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 121).

Freire também introduz o conceito de "temas geradores", que são temas emergentes das realidades concretas dos educandos e que servem como ponto de partida para a construção do

conhecimento, explicando que "o tema gerador demanda a investigação sobre a atuação de homens e mulheres sobre a realidade" (Freire, 2005a, p. 126). Ao contrário, na BNCC, não há espaço para a emergência de temas geradores, já que os conteúdos são pré-definidos e centralizados. A ausência de temas geradores limita a possibilidade dos educadores de trabalhar com as realidades concretas dos alunos, reduzindo a educação a um processo de transmissão de informações. Isso posto, "compreender a BNCC e sua proposta de currículo nacional a partir de Freire é, primeiramente, rejeitar que a escola, os educadores e os educandos são tábulas rasas e serão reprodutores de conhecimentos, habilidades e competências relacionadas a priori" (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 121).

4.3.4 A Valorização do Conhecimento Contextualizado

A educação emancipatória, conforme proposta por Paulo Freire, valoriza o conhecimento que emerge da realidade concreta dos educandos. Freire argumenta que "o conhecimento deve ser construído a partir da práxis, da reflexão crítica sobre o mundo, e não simplesmente transmitido como algo acabado e fechado" (Freire, 2005a, p. 92). Isso implica que o currículo escolar deve ser flexível e aberto às realidades locais, permitindo que os alunos tragam suas vivências para o processo educativo.

A BNCC, no entanto, ao impor um currículo único e homogêneo, desconsidera as múltiplas realidades culturais, regionais e sociais que compõem o Brasil. Como observam Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC não contempla a diversidade cultural e social dos educandos, ao priorizar a transmissão de conteúdos padronizados que não dialogam com as experiências locais. Essa padronização curricular não permite que os professores adaptem o conteúdo às necessidades e especificidades dos alunos, comprometendo a relevância do ensino e a possibilidade de uma aprendizagem significativa, em razão disso, o conhecimento escolar tem a "[...] função de estabelecer diálogo entre os saberes científicos e o mundo vivido, pois será na comunidade, onde a escola está inserida que o conhecimento fará sentido" (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 127).

Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ele sustenta que "a leitura do mundo, ou seja, a compreensão crítica da realidade, é o ponto de partida para a construção do conhecimento" (Freire, 2005b, p. 67). A educação, nesse sentido, deve partir das experiências dos alunos e da sua compreensão do mundo. A BNCC, ao desconsiderar essa premissa, limita a possibilidade dos alunos de fazerem uma leitura crítica da sua realidade, já que o currículo é imposto de cima para baixo, sem levar em conta as especificidades locais.

A ausência de um conhecimento contextualizado na BNCC também compromete a possibilidade de uma educação transformadora. Freire argumenta que "não há educação neutra. Ela ou é libertadora ou é domesticadora" (Freire, 2005a, p. 67). O currículo, nesse sentido, deve ser construído a partir das realidades concretas dos sujeitos, com o objetivo de libertá-los das condições de opressão. No entanto, a BNCC, ao propor um currículo padronizado e tecnicista, acaba reproduzindo as desigualdades sociais e culturais, ao desconsiderar as diferentes realidades dos educandos.

Além disso, Freire defende que o currículo deve ser construído de forma dialógica, em que educadores e educandos participam ativamente da construção do saber. Ele sustenta que "a educação deve ser um processo de comunicação e diálogo, em que os sujeitos se reconhecem como co-construtores do conhecimento" (Freire, 2005a, p. 54). A BNCC, no entanto, ao centralizar o currículo e reduzir a autonomia dos professores, limita essa prática dialógica, promovendo uma educação que, em vez de emancipar, perpetua as condições de alienação dos educandos.

4.3.5 O Diálogo como Elemento Central na Educação Emancipatória

O diálogo é um dos elementos centrais da pedagogia de Paulo Freire. Para ele, "o diálogo é uma exigência existencial. Sem ele, o ser humano não pode compreender o mundo de forma crítica e transformadora" (Freire, 2005b, p. 97). Na educação emancipatória, o diálogo é o caminho para a construção do conhecimento, permitindo que educadores e educandos aprendam juntos, a partir de um processo de partilha contínua de saberes. O diálogo para Freire não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma prática perspectiva, que visa romper com as relações de opressão e promover a autonomia dos sujeitos.

Ao centralizar o currículo e prescrever conteúdos de forma normativa, a BNCC reduz o espaço para que o diálogo se estabeleça de forma plena entre professores e alunos. Como observam Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC impõe uma estrutura curricular que diminui a autonomia dos professores e desvaloriza o diálogo como prática pedagógica. Ao restringir a liberdade dos professores para adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos e ao contexto local, a BNCC compromete a construção de uma educação dialógica, que é essencial para a formação crítica dos educandos, tendo em vista que o "[...] currículo não pode ser considerado um produto acabado e é necessário que a ação docente se funde na ação-reflexão-ação como forma de se confrontar com as situações e condições desiguais que caracterizam nossa sociedade." (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 129).

Freire argumenta que "sem diálogo, não há educação verdadeira, pois é o diálogo que permite a construção de um conhecimento crítico e transformador" (Freire, 2005b, p. 97). A BNCC, ao priorizar a transmissão de conteúdos estabelecidos por especialistas, desconsidera a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos no processo de construção do conhecimento. Em vez de promover uma educação que se constrói a partir da interação e da troca entre educadores e educandos, a BNCC reforça a centralização do saber e a passividade dos alunos.

Portanto, a análise da BNCC, à luz da educação emancipatória de Paulo Freire, revela uma série de contradições, conforme fizemos notar. Na busca por normatizar e padronizar o ensino no Brasil, a orientação tecnicista e prescritiva da BNCC se distancia da proposta freireana de uma educação dialógica, crítica e libertadora. A padronização curricular, ao desconsiderar as realidades locais e reduzir a autonomia dos educadores, limita a possibilidade de uma educação que promova a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Para que a BNCC se aproxime dos princípios da educação emancipatória, seria necessário flexibilizar o currículo, permitindo maior autonomia aos professores e valorizando o conhecimento que emerge das realidades concretas dos alunos. Além disso, seria fundamental promover uma educação dialógica, em que educadores e educandos participassem ativamente da construção do conhecimento a partir de um processo de troca e problematização da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou refletir sobre os resultados alcançados a partir da análise das tensões inerentes entre a pedagogia emancipatória de Paulo Freire e a política curricular expressa na BNCC. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que o alinhamento entre essas duas concepções educativas é permeado por contradições substanciais, que suscitam a necessidade de uma reflexão crítica mais profunda sobre as políticas curriculares vigentes e seus impactos na prática pedagógica no Brasil.

Em primeiro lugar, a BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de um currículo prescritivo e padronizado, consolida uma visão tecnicista da educação. Essa abordagem, voltada para a formação de indivíduos no sentido de atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, negligencia o papel transformador da educação. Na perspectiva freireana, o processo educativo deve ser, antes de tudo, emancipatório, promovendo a conscientização crítica e a autonomia dos sujeitos. A lógica subjacente à BNCC, ao centrar-se em resultados mensuráveis e na homogeneização das práticas pedagógicas, tende a restringir a autonomia do educador e do educando, elementos fundamentais na proposta de Freire, que vê a educação como um espaço de transformação social e construção coletiva do conhecimento.

A pedagogia de Paulo Freire, que se opõe àquilo que ele denomina como “educação bancária”, propõe uma prática dialógica e problematizadora, na qual o educando é estimulado a refletir criticamente sobre sua realidade e a atuar de maneira ativa para a sua transformação. Ao contrário, a BNCC, com seu currículo centrado em padrões preestabelecidos e resultados predefinidos, desconsidera a diversidade e complexidade dos contextos socioculturais em que os sujeitos estão inseridos. Tal perspectiva compromete o potencial emancipatório da educação e limita a formação de cidadãos críticos e engajados, conforme idealizado por Freire.

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade urgente de uma articulação mais profunda entre os princípios orientadores da BNCC e a proposta de uma educação emancipatória. Isso requer uma revisão crítica das políticas educacionais a fim de incorporar práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a práxis — conceitos centrais para uma educação que valoriza a autonomia dos sujeitos e promove a transformação das condições sociais em que vivem. Sem essa articulação, corre-se o risco de se perpetuar um modelo de ensino que se limita à reprodução do conhecimento e à adaptação dos indivíduos a uma realidade preexistente, em vez de fomentar a construção de novas realidades, mais justas e igualitárias.

Dessa forma, conclui-se que, não se trata apenas de falhas em sua implementação da BNCC, mas de uma concepção pedagógica que prioriza competências técnicas e funcionais, em detrimento de uma formação crítica. Tal enfoque, influenciado por parâmetros internacionais de desempenho (como os da OCDE), distancia-se de uma educação como prática da liberdade, conforme proposta por Freire (1987).

Nesse sentido, o desafio não é apenas aplicar a BNCC nas escolas, mas superar seus limites estruturais, epistemológicos e políticos, assumindo a construção de currículos que dialoguem com a realidade concreta dos educandos e que valorizem sua condição histórica como sujeitos de transformação.

A pesquisa reitera a importância de se considerar a educação como um ato político, conforme preconizado por Freire, e de se promover uma formação integral, que transcenda o desenvolvimento de competências técnicas e valorize a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira autônoma e crítica no contexto social. É, portanto, imprescindível que as futuras políticas curriculares dialoguem de maneira mais efetiva com as concepções de uma educação emancipatória, assegurando que a escola se consolide como um espaço de transformação, e não de conformidade.

Por fim, com esta dissertação pretendemos oferecer uma contribuição ao debate sobre as políticas curriculares e a pedagogia freireana, ressaltando a necessidade de continuidade nas discussões e na realização de novas pesquisas que explorem alternativas pedagógicas capazes de promover uma educação verdadeiramente crítica e transformadora no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BIZZOCCHI, C. E.; OLIVEIRA, J. F. DE. Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar - Relações e possibilidades diante da BNCC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 249–255, 1 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CÓSSIO, Fernando. **Reforma educacional e os impactos nas sociedades latino-americanas**. São Paulo: Fundação Educacional, 2015.

CURY, Renato Janine; REIS, Marilene de Assis; ZANARDI, Telma Aparecida Carlotto. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DIAS, Ricardo. **Competências: um debate necessário**. Curitiba: UFPR, 2010.

FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. DOS S. Constituição da Práxis Docente no contexto da Modelagem Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, p. 501–521, 14 ago. 2020.

FORTES, O. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido. **EccoS – Revista Científica**, p. e15701, 29 mar. 2022.

FRANÇA, D. DE S. et al. Ensino médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 6–20, maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A crítica da BNCC e o conservadorismo educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0734–0750, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17iesp.1.16326. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. New York: Bergin & Garvey, 1997.

HIPLER, E. L. P. R.; FRAGA, L. T.; SILVA, A. F. G. DA. As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana. **EccoS – Revista Científica**, n. 61, p. e15798–e15798, 7 jul. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Uma Empresa: O Neoliberalismo em Ataque ao Ensino Público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2004.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Trad. Giovanni Semeraro. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

MACEDO, E. **Educação e política: um olhar sobre os discursos contemporâneos**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MOREIRA, A. F. **Currículo e sociedade**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA RABELO, A. Políticas educacionais e a elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. 50, Núm. 1, pp. 53-76, 2020.

PAULA, L. G. DE; FERREIRA, A. C.; TORISU, E. M. Promovendo a matemacia no sexto ano do ensino fundamental: o projeto água. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 1, 31 jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire e a pedagogia da libertação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

TORRES, L. S. DOS A.; ZAMPERETTI, M. P. Paulo Freire e seu legado para uma educação democrática: uma análise dialógica do retrato roubado dos educadores brasileiros. jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.