

## A permanente construção da adesão à Pedagogia Crítico-Libertadora: trajetórias de educadoras freireanas em foco

Fernanda Quatorze Voltas<sup>i</sup>Sérgio Pereira Nogueira Júnior<sup>ii</sup>Alexandre Saul<sup>iii</sup>

### Resumo

O pensamento freireano inspira mudança de práticas, na direção da humanização. O estudo em foco teve como objeto a trajetória de vida de duas educadoras nacionalmente reconhecidas por suas produções e práticas fundamentadas pela proposta de Paulo Freire. Centrou-se na questão: *Que contextos e decisões de vida favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora?* O quadro teórico integra Freire (1987), Meihy (2021), Chizzotti (2003) e outros. De abordagem qualitativa, inspirou-se na História Oral. Os achados evidenciam que a adesão consciente à pedagogia freireana é opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional, pois envolve a ampliação do compromisso ético-político dos sujeitos que, por meio da práxis, passam a compreender que a luta por uma sociedade mais justa transborda a sala de aula.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; história oral; histórias de vida e profissionais de professoras; educação humanizadora.

*The ongoing construction of adherence to Critical-Liberating Pedagogy:  
freirean educators' trajectories in focus*

### Abstract

*Freirean thought inspires changes in practices, moving towards humanization. This study focused on the life journeys of two educators nationally recognized for their productions and practices based on Paulo Freire's proposal. It centered on the question: What life contexts and decisions favored or hindered the development of a critical-liberating teaching praxis? The theoretical framework integrates Freire (1987), Meihy (2021), Chizzotti (2003), and others. With a qualitative approach, it was inspired by Oral History. The findings show that the conscious adherence to Freirean pedagogy is a life choice that transcends formal education and professional practice, as it involves expanding*

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: [fernanda14voltas@unisantos.br](mailto:fernanda14voltas@unisantos.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4166-6226>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos. Vice-diretor do Colégio Liceu Santista. E-mail: Formação acadêmica (mais recente). Atuação Profissional. E-mail: [sergionogueira@liceusantista.com.br](mailto:sergionogueira@liceusantista.com.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1064-629X>.

<sup>iii</sup> Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: [asaul@unisantos.br](mailto:asaul@unisantos.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0021-8934>.

*the ethical-political commitment of individuals who, through praxis, come to understand that the struggle for a more just society overflows the classroom.*

**Keywords:** *Paulo Freire; oral history; life and professional journeys of teachers; humanizing education.*

*La construcción permanente de la adhesión a la Pedagogía Crítico-Liberadora:  
trayectorias de educadoras freireanas en foco*

**Resumen**

*El pensamiento freireano inspira el cambio de prácticas hacia la humanización. El presente estudio se centró en la trayectoria de vida de dos educadoras reconocidas a nivel nacional por sus producciones y prácticas basadas en la propuesta de Paulo Freire. Se enfocó en la pregunta: ¿Qué contextos y decisiones de vida favorecieron o dificultaron el desarrollo de una praxis docente crítico-liberadora? El marco teórico integra a Freire (1987), Meihy (2021), Chizzotti (2003), entre otros. Con un enfoque cualitativo, se inspiró en la Historia Oral. Los hallazgos evidencian que la adhesión consciente a la pedagogía freireana es una opción de vida que trasciende la educación formal y la práctica profesional, pues implica la ampliación del compromiso ético-político de los sujetos que, a través de la praxis, comprenden que la lucha por una sociedad más justa desborda el aula.*

**Palabras clave:** *Paulo Freire; historia oral; recorridos de vida y profesionales de las profesoras; educación humanizadora.*

## 1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um educador, filósofo e teórico brasileiro influente no campo da pedagogia crítica. Ele é mais conhecido por seu trabalho em educação, particularmente suas ideias sobre educação emancipatória e o conceito de “conscientização”. Em sua obra, as categorias humanização e liberdade imbricam-se na composição da justificativa e do horizonte de uma práxis pedagógica transformadora, contrária a todas as formas de opressão.

Essa pedagogia propõe que sejam construídos conhecimentos que possam ajudar os sujeitos a questionar, com radicalidade, rigor e visão de conjunto, as ideologias que legitimam os padrões socioculturais dominantes e, também, a assumirem, solidariamente, a responsabilidade cotidiana de (re)construir a realidade.

De acordo com Freire (1987), o ser humano é ontologicamente vocacionado para a humanização, isto é, para lançar-se curiosa e criticamente, com liberdade e autonomia, em um processo histórico e dialético de desenvolvimento de suas múltiplas dimensões

humanas e de afirmação de uma vida com dignidade para as pessoas como um todo. Contudo, o autor recifense ressalta que a humanização não é sina e nem destino, e que o seu contrário, a desumanização, como fato concreto na história, é a distorção da vocação.

A perspectiva crítico-emancipatória entende que a educação é um ato político pois toda prática educativa traz em si valores implícitos que estão relacionados a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade que se quer construir. Na concepção freireana, o ser humano não nasce pronto, ele vai forjando sua humanidade nas relações que estabelece com os seus semelhantes e com o mundo. É na prática social que mulheres e homens se humanizam, podendo cumprir sua vocação ontológica de ser mais, ou se desumanizam.

Nesse sentido, nem toda educação é humanizadora. Não sendo neutra, a educação pode estar a serviço tanto da reprodução das ideologias dominantes, interessadas na manutenção das variadas formas de desigualdade econômicas e sociais, quanto da construção de uma visão crítica, capaz de sensibilizar os sujeitos quanto à percepção das contradições da realidade, de seus condicionamentos históricos e das possibilidades de transformação dos contextos de opressão (Voltas, 2019).

Vale distinguir a proposta humanizadora de Paulo Freire, que se insere em uma tradição crítica e rompe com perspectivas colonizadoras e eurocêntricas, de outras pedagogias que se apoiam em um humanismo difuso e universalista. Ocorre que a expressão “educação humanista” tem feito parte de falas dirigidas por promessas generalizantes em favor de um “bem universal” e de um ser humano genérico, desenraizado de seu contexto sociocultural e histórico, posição que Freire critica.

Falar da pedagogia freireana, portanto, é falar de formação humanizadora, é perceber, na formação integral do ser, a importância que tem as trajetórias humanas concretas em seus percursos formativos.

O presente artigo deriva-se de uma pesquisa, desenvolvida em nível de Doutorado (Nogueira Júnior, 2024), que buscou refletir acerca de como a humanização, uma das categorias centrais na obra de Paulo Freire, se apresenta nas relações e na vida dos sujeitos, levantando a hipótese de que a adesão consciente a essa pedagogia é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional.

O objeto da investigação concentrou-se no estudo da trajetória de vida de duas educadoras nacionalmente reconhecidas por suas produções e práticas fundamentadas pela proposta de Paulo Freire. Nossa intenção foi responder à seguinte questão: Que contextos e decisões de vida favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora?

No âmbito de uma abordagem qualitativa, a História Oral [HO] mostrou-se como estratégia de pesquisa adequada para inspirar o desenvolvimento do estudo, que buscou construir conhecimento aprofundado, principalmente a partir do trabalho com a memória, articulando subjetividade e objetividade.

No contexto da investigação, coletamos os depoimentos das educadoras-pesquisadoras Prof.a Dra. Eliete Santiago e Prof.a Dra. Ana Maria Saul, cujas trajetórias se articulavam ao objeto do estudo.

Em meio aos subsídios teóricos que apoiaram as discussões e as análises da investigação, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, José Sebe Carlos Bom Meihy, Antônio Chizzotti e outros.

## 2 A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968, Freire descreve sua abordagem pedagógica, denominada “educação problematizadora”, na qual o diálogo e a participação ganham relevo. Nessa obra, Freire afirma a politicidade da educação e defende que ela possui uma tarefa fundamental de contribuir com a democratização da escola e da sociedade. Daí, que coerentemente, nessa perspectiva educativa, a busca pela horizontalidade das relações entre os sujeitos seja compreendida como caminho para superação da contradição educador-educando, que está na base das práticas bancárias de educação.

A Pedagogia Freireana tem sido estudada, pesquisada e recriada em diversos contextos educacionais pelo mundo. Ela busca transformar as relações de poder presentes no ambiente escolar, promovendo uma participação ativa dos educandos na construção do conhecimento e na transformação da sociedade. Na pesquisa em questão,

lançamos um olhar para as trajetórias das duas educadoras anteriormente mencionadas, a fim de encontrarmos indícios de alguns princípios fundantes da pedagogia freireana, que as levaram a fazer a opção pela perspectiva crítico-libertadora.

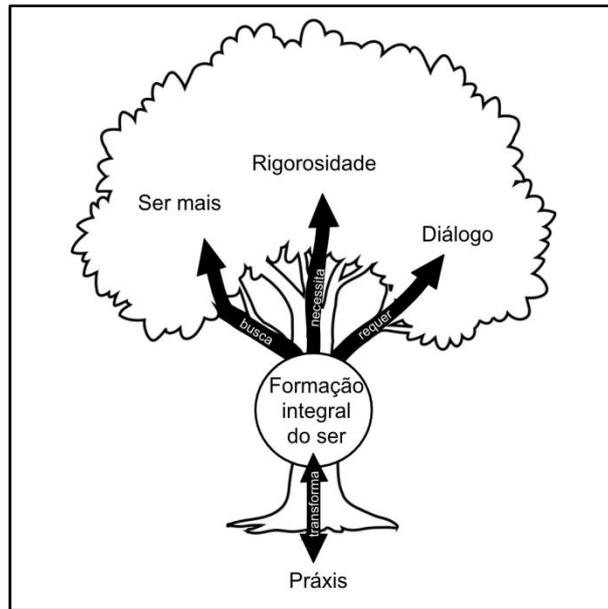
Essa pedagogia desafia homens e mulheres a refletir sobre suas práticas concretas e transformá-las. Nessa práxis, com dimensões individuais e coletivas, desenvolvem suas potencialidades, e assumem, cada vez mais, o controle da própria vida. Nesse movimento, acabam redescobrando a capacidade de se perceber partícipes da construção da sociedade.

Nesse ponto, julgamos necessário explicitar alguns conceitos que ajudam a compreender a perspectiva de formação humanizadora, defendida por Paulo Freire. Para tal, utilizaremos as chamadas “tramas conceituais freireanas”, instrumentos teórico-metodológicos criados no âmbito da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP (Saul; Saul, 2018; 2022). Alexandre Saul (2011, p. 40) explica que: “A utilização de tramas, a partir de conceitos da obra freireana, permite, ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de prática norteadas pela articulação conceitual”.

O objetivo central dessa construção é compreendermos, a partir do referencial freireano, os condicionantes envolvidos na ideia de formação integral do ser humano, indicando possibilidades para o seu desenvolvimento. Saul (2011, p. 40) evidencia que:

[...] a trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

Por meio do diálogo com as sujeitas da pesquisa e a escuta atenta de suas trajetórias de vida, foi possível intuir que uma formação humanizadora transforma o “ser” e o “estar” dos sujeitos. Desse modo, representamos a trama conceitual freireana com o conceito de formação integral do ser em seu centro, conforme pode ser visto na Figura 1.



**Figura 1** - Trama conceitual freireana  
Fonte: Os autores (2024).

É oportuno destacar que escolhemos o conceito “formação integral do ser” para ocupar o centro da trama, pois consideramos que, na perspectiva freireana, essa ideia encontra-se profundamente articulada à categoria “Humanização”, e só pode ser pensada a partir do crivo ético-crítico da emancipação.

Dessa forma, é esperado que, ao refletirmos sobre algumas decisões de vida das sujeitas da pesquisa, em contexto, destacando elementos que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora, possamos, ao mesmo tempo, perceber compromissos de vida assumidos pelas entrevistadas, bem como contradições e limites experienciados que revelam aspectos do movimento das participantes da pesquisa rumo ao “ser mais”.

Dito de outro modo, são dimensões parciais de processos socioculturais e históricos de humanização, mas que se conectam à constituição da integralidade do ser de pessoas que, individual e coletivamente, buscam transformar a realidade enquanto são transformadas por ela e têm como horizonte a promoção da justiça social.

A seguir, buscamos discutir os conceitos que compõem a trama no intuito de explicitar a articulação entre eles, evidenciando o arcabouço teórico-metodológico utilizado na análise das entrevistas.

A ideia de que a educação deve ser um processo que vai além da aquisição de conhecimentos e técnicas, à procura do desenvolvimento pleno do indivíduo em suas dimensões pessoais, sociais, culturais e políticas, está na base da concepção de formação integral do ser, defendida por Paulo Freire (2021). Na visão do autor, a educação deve ser capaz de contribuir para que os sujeitos históricos realizem sua vocação para o “ser mais”. Isto é, em razão da incompletude humana, exige-se de mulheres e homens uma participação ativa e coletiva na criação e recriação das relações seres humanos-mundo, que resultam em interações transformadoras da realidade e, simultaneamente, dos próprios sujeitos, que, na História, tornam-se, em comunhão, mais gente.

Na perspectiva freireana, a formação integral do ser busca viabilizar uma educação para a autonomia, capaz de contribuir com o desenvolvimento de pessoas responsáveis, críticas e conscientes de si mesmas e do seu papel social.

Freire (1996, p. 43) afirma que: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. O horizonte dessa aprendizagem não é neutro, uma vez que o autor defende uma proposta de educação para a mudança. Para Freire (1996), essa formação transcende a mera preparação para o mercado de trabalho e busca, em vez disso, o desenvolvimento humano pleno e a transformação social.

Se essa pedagogia tem como horizonte a humanização, é necessariamente nas situações desumanizadoras, que se dão nos contextos existenciais concretos, que encontramos o seu ponto de partida. Freire (1987) aponta que somente os oprimidos têm o poder e a tarefa histórica de romper com a opressão, libertando a si mesmos e aos opressores.

Surge daí a necessidade de uma educação progressista, que contribua para a conscientização por meio do desvelamento das situações de opressão e de suas causas, nos diferentes contextos históricos e sociais em que elas se concretizam. Uma educação que seja verdadeiramente prática da liberdade. A “Pedagogia do Oprimido” é, portanto,

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na

luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p. 32).

Assim, assumir a humanização como vocação implica reconhecer que essa não se dá *a priori*, mas se constrói nas lutas de homens e mulheres em diferentes espaços e tempos da História. Por isso mesmo, podemos dizer que a práxis, enquanto ação-reflexão-ação dos sujeitos sobre a realidade, em uma perspectiva crítica, transforma a formação integral do ser, na medida em que possibilita redefinir historicamente as categorias em torno do que é ser humano, a partir de um referencial da vida digna. Do mesmo modo, à medida que o ser humano caminha no sentido de uma formação integral, ele tem condições de melhorar qualitativamente sua ação no mundo, transformando a sua práxis.

No livro *A Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) busca evidenciar elementos que fundamentam sua compreensão de diálogo. Para o autor, o diálogo não é uma conversa descompromissada, mas uma troca necessária entre os sujeitos que, por meio de sua ação consciente, transformam o mundo. Dessa forma, na concepção freireana,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado, e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 79).

A partir disso, podemos afirmar que o processo de formação integral do ser requer diálogo pois é por meio dele que os seres humanos podem compartilhar as leituras que fazem da realidade, suas crenças, seus sonhos, seus anseios e seus conhecimentos, no processo de sua existência histórica no mundo e com o mundo. Nesse contexto, a aprendizagem da escuta ganha relevo. Em uma perspectiva humanizadora, Saul (2011, p. 45) defende que:

Na medida em que se aprende a escutar, paciente e criticamente, o outro, o diferente, pode-se passar a falar com ele e não falar para ele, o que significa uma atitude arrogante de quem se assume como detentor da verdade a ser transmitida. Saber escutar é fundamental para superar as propostas que intencionam partir da realidade com uma visão *a priori* do que é esta realidade. A escuta atenta permite partir do saber do educando [e, também do professor em formação] e do estágio, em que ele se encontra, para avançar em níveis de consciência, criticidade e leitura do mundo.

No exercício de escuta atenta e de ampliação do direito de dizer a sua palavra, é que os sujeitos podem aprender e ensinar uns aos outros, ampliando sua visão de mundo a partir do estudo dos objetos referidos à realidade. Daí que, na perspectiva freireana, o diálogo possa ser entendido como um princípio ético, político e epistemológico, na medida em que alunos e professores são reconhecidos como sujeitos que possuem conhecimentos que devem ser respeitados e problematizados na prática pedagógica.

Em consonância, Saul (2011, p. 41) afirma que:

O diálogo freireano implica uma troca de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

O diálogo, portanto, é condição essencial para a formação integral do ser, sobretudo no que se refere à construção de conhecimentos críticos e de posturas democráticas.

Por fim, podemos afirmar que a formação integral do ser, em uma perspectiva crítico-libertadora, necessita de rigorosidade. Isso porque estamos falando de homens e mulheres concretos, inseridos em sociedades marcadas por diferentes formas de desigualdades, contradições, cujo desenvolvimento pleno não pode ser compreendido de forma abstrata, nem é doação. Nessa acepção, a formação integral necessita manter observância a princípios ético-políticos fundamentais à emancipação, da qual os seres humanos devem ser sujeitos ativos. A luta pela dignidade humana não pode acontecer apenas no nível da consciência, daí a importância do necessário rigor nos processos coletivos de análise crítica da realidade, inerentes à conscientização, potencializado pela educação. Em vista disso, Freire (1996, p. 21) afirma:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de

educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Para Freire (1987), o “ser mais” não pode ser compreendido, portanto, de maneira divorciada do horizonte político da formação humana, que coloca no centro a questão da construção do pensamento crítico ou do “pensar certo” (Freire, 1987). Assim sendo, a educação assume a tarefa de auxiliar os sujeitos, historicamente situados, a desvelar criticamente a realidade, em um processo intencional. Esse, necessita observar a rigorosidade em torno da aproximação dos objetos de conhecimento que emergem de situações de opressão, possibilitando que, coletivamente e com o apoio de diferentes aportes de conhecimento, os sujeitos aprofundem suas compreensões acerca das razões de ser dos fatos, e consigam identificar os múltiplos determinantes envolvidos nas situações desumanizadoras, de modo a planejar ações de transformação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2003), implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais. Contudo, essa relação de partilha exige do pesquisador atenção sensível e um olhar distanciado para a realidade investigada, com o auxílio de metodologias e métodos que lhe permitam apreender os sentidos e os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa, com perspicácia e competência científica (Chizzotti, 2003).

No âmbito das estratégias de pesquisa, a História Oral mostrou-se a mais apropriada para inspirar e ajudar a desvelar os achados no caminho da investigação, que buscou analisar elementos relacionados à adesão de duas educadoras à pedagogia crítico-libertadora.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que se concentra em coletar e preservar informações históricas, por meio de entrevistas com pessoas que viveram eventos históricos ou que têm conhecimentos relevantes sobre esses eventos. Ela é uma das muitas ferramentas que os historiadores usam para obter informações sobre o passado.

Dentre os instrumentos e procedimentos comumente utilizados nas pesquisas qualitativas na coleta de dados, as opções desta investigação recaíram sobre a entrevista e o entrecruzamento delas, seguido por um olhar atento ao trabalho com HO. A entrevista é reconhecida por Yin (2011) e Bogdan e Biklen (1994) como uma importante fonte de dados em estudos qualitativos, que permite captar e gerar conhecimentos com base em interpretações sobre percepções, interesses, atitudes, valores e perspectivas dos sujeitos da pesquisa, de forma mais aprofundada, para além do observável, e do que é possível apreender com outras técnicas de recolha de dados.

Em uma perspectiva humanizadora de educação e pesquisa, a entrevista constitui-se também como um momento de “encontro” entre sujeitos, no qual entrevistador e entrevistado aprendem um com o outro e ensinam um ao outro, a partir de seus diferentes saberes, no diálogo que se estabelece sobre o objeto de conhecimento que é foco da entrevista.

Uma das vantagens da HO é que ela permite que as pessoas contem suas próprias histórias e experiências, dando voz aos indivíduos que podem ter sido negligenciados ou ignorados por historiadores tradicionais. As entrevistas de HO também podem fornecer informações detalhadas sobre eventos históricos que não estão disponíveis em outras fontes, como jornais e documentos oficiais.

A HO é uma metodologia de pesquisa que utiliza entrevistas e depoimentos para registrar e preservar as experiências pessoais e coletivas de indivíduos ou comunidades. Existem diferentes tipos de história oral, que variam de acordo com o objetivo, o escopo e as particularidades dos participantes da pesquisa.

O estudo desenvolvido orientou-se pela História Oral Temática, que se concentra em coletar, analisar e interpretar relatos orais de indivíduos sobre determinado tópico ou tema selecionado, no caso da pesquisa em foco, a adesão à pedagogia crítico-libertadora.

Essa metodologia pode ser bastante útil por várias razões, destacamos duas. A primeira permite que os pesquisadores coletem uma ampla gama de perspectivas sobre um determinado tema, incluindo vozes em diferentes contextos, enriquecendo a compreensão do tema em questão, fornecendo uma visão mais abrangente e inclusiva. A segunda, ao incorporar relatos pessoais e experiências individuais, a HO temática humaniza os eventos históricos, conectando-os às vidas e experiências das pessoas comuns. Isso ajuda a contextualizar e dar significado aos acontecimentos.

Nesse gênero, coletamos os depoimentos das educadoras-pesquisadoras Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliete Santiago e Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Saul, as quais possuem experiências relevantes para o objeto do estudo, a fim de proporcionar uma análise de forma comparativa. Seguindo a característica da História Oral Temática:

No caso de entrevistas de história oral temática, dado o caráter mais objetivo, as entrevistas podem ser fechadas, até mesmo contemplando roteiros ou questionários, desde que respeitem o fluxo narrativo e não reduzam ou interrompam a fala do colaborador. Dado seu caráter recortado em função de um tema, assunto ou evento, cabe objetividade que responda às demandas motivadoras do encontro (Meihy; Ribeiro, 2021, p. 92).

Com o material coletado, buscamos desvelar elementos que permitissem ou dificultassem a adesão consciente e o desenvolvimento coerente e criativo de práxis docentes crítico-libertadoras.

Em “*História Oral: como fazer, como pensar*”, Meihy e Holanda (2007, p. 142) apresentam o seguinte esclarecimento sobre a prática de textualização em História Oral:

Nessa fase [são] eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também [são] eliminados em favor de um texto mais claro e liso. Uma frase guia, chamada “tom vital”, [é] escolhida e extraída da entrevista como um todo. O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio [de] que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto.

Em consonância com essa proposta, as entrevistas coletadas foram transcritas de forma integral e textualizadas; desse modo, as falas foram reordenadas segundo o que

consideramos de fundamental importância destacar à luz do referencial teórico que embasou os estudos.

Meihy e Ribeiro (2021, p. 97) afirmam que, ao trabalhar com as entrevistas, devemos “[...] exercitar a análise fazendo as entrevistas dialogarem. Fala-se, pois, de autonomia documental das entrevistas que se relacionam favorecendo debates internos”. Dessa forma, buscamos identificar nas trajetórias das educadoras os momentos de inflexão, para a adesão dos princípios da pedagogia crítico-libertadora, observando os marcos históricos, socioculturais, enraizamentos, experiências pessoais e práticas profissionais, a fim de compreendermos os limites e as recriações do pensamento de Freire na vida das entrevistadas.

#### **4 ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS**

Nessa seção, apresentaremos os resultados da análise de dados realizada, tendo como foco destacar eventuais contextos e decisões de vida que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora, por parte das duas educadoras entrevistadas.

No âmbito da pesquisa discutida, os dados coletados por meio das entrevistas foram distribuídos em organizadores que correspondem aos quatro conceitos circundantes articulados ao conceito central “formação integral do ser”, na trama conceitual freireana anteriormente apresentada: “ser mais”, “diálogo”, “rigoriedade” e “práxis”.

As evidências discutidas em cada um dos organizadores foram selecionadas em função de sua aderência à categoria de análise e do potencial identificado em cada uma delas para gerar repostas ao problema central da investigação.

##### **4.1 Ser mais**

Conforme o anteriormente discutido nesse texto, na perspectiva freireana, a formação integral do ser está relacionada ao “ser mais”, que diz respeito à humanização

dos sujeitos. No âmbito dessa compreensão, a escola e a educação representam espaços importantes na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

É interessante notarmos os sentidos que a Educação vai assumindo ao longo da vida das entrevistadas. De origem pobre, ambas possuíam famílias que valorizavam a educação e buscaram meios de garantir que suas filhas pudessem frequentar a escola pública, ainda que isso significasse enfrentar barreiras de um sistema econômica e socialmente excludente.

Na escola, o gosto pelos estudos e a disciplina intelectual foram fundamentais para que Eliete e Ana Maria conseguissem se destacar como alunas aplicadas. Aqui, há, porém, uma diferença. As experiências informais de Ana Maria como “monitora” de seus colegas de classe, em diferentes ocasiões, despertaram na jovem aluna o gosto de “ser professora”, confiança e sociabilidade. Ainda que, para ela, a escolha pela carreira do magistério também estivesse relacionada à necessidade de conseguir “trabalhar logo” devido às condições financeiras familiares. No caso de Eliete, a ideia de se tornar professora está diretamente voltada à questão de classe social. A possibilidade de frequentar a Escola Normal apareceu em sua jornada quase por acaso, por indicação de uma senhora conhecida de sua mãe. Na visão de Eliete, naquele contexto, a profissão de ser professora parecia a “mais apropriada para uma mulher pobre”. Embora não fosse um sonho inicial, tornou-se um projeto de vida que ela assumiu e pelo qual desenvolveu gosto.

Chama atenção o fato de que, para ambas, a formação escolar e universitária seguiu os moldes da educação tradicional. Isso fica evidente no depoimento de Ana Maria, quando ela afirmou que era valorizada pela professora por terminar rapidamente as lições, inclusive sendo estimulada a ajudar seus colegas nos exercícios em sala de aula, sobretudo pela ênfase que a avaliação quantitativa parecia ter no cotidiano das alunas, visto que suas colegas lhe telefonavam para tentar saber as notas que haviam tirado nas provas de latim, corrigidas por Ana no ginásio.

No caso de Eliete, o bom desempenho no curso normal, de ênfase tecnicista (Tanuri, 2000), e a disposição aos estudos foram essenciais para que ela conseguisse aprovação em concursos públicos para professora. O tecnicismo esteve presente, também, em sua formação universitária na UFPE, na qual ela teve contato com a literatura

tradicional, com destaque para as obras de Ralph Tyler e, para os estudos de taxonomia, relacionados a objetivos educacionais.

Contudo, é interessante observarmos que, embora suas experiências como estudantes tenham sido marcadas pela perspectiva tradicional, Ana Maria e Eliete, quando jovens professoras, pareciam sentir necessidade de encontrar novos caminhos para o desenvolvimento da prática docente. Isso pode ser evidenciado quando, diante da oportunidade de assumir o cargo de professora na rede pública de ensino, Ana Maria fez a opção de lecionar na Escola Experimental da Lapa, abrindo mão, pela primeira vez, da carreira pública. Essa decisão parece ter sido influenciada pelo convite de seu professor Joel Martins, do curso de Pedagogia da PUC-SP e, também, pela expectativa de Ana Maria em “aprender demais” nesse espaço educativo inovador, cujas práticas tinham inspiração da Educação Nova.

Um pouco depois, cursando o Mestrado na PUC-SP durante a ditadura cívico-militar, na década de 1970, Ana Maria precisou desenvolver uma pesquisa, na sua opinião, “comportada”, pois não havia espaço para ousar, sem que isso chamasse atenção de “olheiros” da ditadura que se passavam por estudantes universitários, naquele momento. Nesse caso, o contexto histórico marcado pelo autoritarismo parece ter exercido uma influência significativa para apontar os limites de até onde se poderia ir na proposição de práticas que subvertessem a ordem instituída, na docência e na pesquisa.

Na experiência de Eliete, a busca pelo novo aparece desde o momento em que, recém-formada, decidiu fazer o curso de Mestrado. Tendo se estruturado financeiramente em um período de dez anos, ao ser aprovada no Mestrado em três universidades, Eliete fez a opção por estudar na PUC-SP, por influência de um colega da Universidade Católica do Recife (onde já lecionava como professora), o qual lhe disse que a PUC-SP seria a melhor escolha, porque lá ela teria a oportunidade de estudar com Paulo Freire. Curiosa, dentre outras coisas, para ver se havia coerência entre o que Freire escrevia e fazia, optou por cursar o Mestrado na PUC-SP. Assim como no caso de Ana Maria, isso parece sugerir que já havia, àquela altura, uma certa abertura individual à perspectiva progressista de educação.

O contexto de chegada de Eliete à PUC-SP, entretanto, era bastante diferente daquele vivenciado por Ana Maria durante o curso de Mestrado. Após 1985, o Brasil vivenciava o período de reabertura política e redemocratização. Paulo Freire havia retornado do exílio no ano de 1980 e, a convite de Dom Paulo Evaristo Arns, começou a atuar como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

As duas entrevistadas consideraram que o encontro com Paulo Freire e a experiência na PUC-SP foram fundamentais para o início de uma reflexão mais crítica sobre a educação e a sociedade. Embora já conhecessem, de certa forma, Paulo Freire, por meio da leitura de seus livros, o que parece reafirmar o movimento de busca por outros referenciais de educação, o encontro pessoal com o educador, para Ana e Eliete, deu-se na referida universidade.

Para Eliete, a PUC-SP representou um “divisor de águas”, no sentido de proporcionar o contato com outras teorias sociais e pedagógicas, sobretudo o marxismo e as teorias críticas. Além disso, a experiência como aluna e orientanda de Paulo Freire possibilitou que ela vivenciasse um processo educativo democrático, fortemente atravessado pelo diálogo, pelo respeito e comprometido com a humanização.

Da mesma forma, atuando como docente no mesmo programa que recebeu Paulo Freire, Ana Maria teve a oportunidade de dividir com ele a sala de aula e planejar seminários, desde os primeiros momentos da chegada do educador à instituição. Assim como Eliete, Ana Maria considera que essa experiência foi fundamental para que pudesse aprender, na prática, o que era a aula na perspectiva democrática e, para compreender criticamente o que estava em jogo na educação tradicional, em termos de horizontes de ser humano e de sociedade

Os relatos das professoras apontam para o fato de que todo esse processo foi condição para que elas pudessem mudar a sua visão inicial sobre a Educação, não mais compreendendo-a de forma neutra, mas como uma prática que impacta a vida coletiva e que exige, portanto, novos posicionamentos diante de situações desumanizadoras, dentro e fora da escola. Diante disso, podemos afirmar que a transformação das formas de pensar e agir das entrevistadas está inserida no movimento de construção, individual e coletiva,

do “ser mais”, uma vez que, ao tornarem-se mais conscientes e engajadas, assumiram o compromisso de formar os seus alunos nessa mesma direção.

#### 4.2 Diálogo

Na concepção freireana, o diálogo é compreendido como um princípio ético, político e epistemológico (Saul, 2015). A dimensão política do diálogo fica evidente quando Ana Maria, por exemplo, afirmou que um ponto central de sua prática na Cátedra Paulo Freire, na PUC-SP, é discutir com os estudantes o que é a utopia na perspectiva freireana, intimamente relacionada à questão da transformação social e à humanização. Além disso, a educadora pontuou que busca concretizar, em sua vida acadêmica, especialmente nas aulas e nas orientações, os princípios da participação, do diálogo e da democracia, aprendidos com Paulo Freire na docência compartilhada e na Gestão Paulo Freire.

Sobre essa última experiência, Ana Maria destacou momentos de diálogo com Paulo Freire, situando-o como um gestor democrático e estimulador, que sempre buscava ouvir os parceiros sobre ideias, problemas e práticas da rede. A escuta de Freire ampliava-se, também, para os docentes, funcionários e alunos das escolas municipais. Sua gestão, frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, buscou, também, estimular o diálogo entre a escola pública e a universidade, de modo que ambas pudessem ensinar e aprender.

É interessante notarmos que Ana Maria e Eliete consideram que o diálogo está no coração da pedagogia freireana, e, como professoras que trabalham sobre e a partir desse referencial na universidade, dedicam-se ao estudo dessa categoria com seus estudantes. No entanto, não só isso. Pois, elas entendem que, coerentemente, o diálogo precisa estar presente no cotidiano. Daí que ambas busquem organizar aulas dialogadas, que incluem momentos de sistematização, escuta e partilha de saberes.

A aprendizagem do “fazer junto”, tão valorizado por Paulo Freire, e que aparece nos relatos de Ana Maria e Eliete, parece ter deixado marcas. Para as duas entrevistadas, a construção das pesquisas é um processo conjunto, que requer diálogo constante entre orientadora e orientandos, em uma partilha democrática. É oportuno destacarmos que a

busca pela horizontalidade nas relações, na perspectiva freireana, não significa licenciosidade. Nesse sentido, Ana Maria fez questão de apontar que a construção de uma relação democrática com os orientandos precisa andar de “mãos dadas” com o exercício da autoridade docente, que demanda responsabilidade ética e não se faz sem diretividade e rigor metodológico.

Essa visão é compartilhada por Eliete, para quem a vivência como orientanda de Paulo Freire possibilitou aprender, na prática, o diálogo horizontal. Seus relatos destacam que o processo de orientação, com Paulo Freire, incluía momentos de partilha de ideias, de escritos e, também, a produção conjunta de textos. Eliete explicitou o entendimento de que professores e estudantes possuem diferentes saberes, experiências e responsabilidades diante da prática educativa.

Para ela, na orientação de pesquisas, por um lado, é fundamental que o docente ajude o orientando a traçar as diretrizes da investigação, exercite a escuta atenta e faça sugestões pertinentes, considerando sua experiência anterior com os objetos e a própria prática de pesquisa. Por outro lado, na sua visão, cabe ao orientando trazer para os encontros de orientação sistematizações da investigação em processo, reflexões, demandas, dúvidas, achados etc. Dessa forma, o diálogo democrático e solidário se dá em torno do desvelamento de objetos do conhecimento, que são de interesse comum, da orientadora e do orientando. A partir disso, fica evidente que, na perspectiva freireana, o diálogo não se faz sem conteúdos e assunção mútua de compromissos.

Embora o diálogo freireano não tenha a intenção de formar amizades, isso pode acontecer entre pessoas que compartilham sonhos, valores e práticas. Tanto Ana Maria quanto Eliete destacam que se tornaram próximas de Paulo Freire, após o contato inicial, mediada pelo trabalho educativo. Isso parece se reproduzir nas relações que ambas buscam construir com seus orientandos. Embora nem todos se tornem íntimos, com alguns, as entrevistadas chegam a desenvolver laços de confiança e amizade.

### 4.3 Rigoriedade

A questão da rigoriedade, presente em obras de Freire<sup>1</sup>, também aparece nos relatos das entrevistadas, sugerindo que a formação integral do ser, a partir de um crivo ético-crítico, necessita de rigor, para que seja capaz de fomentar a construção de uma visão cada vez mais crítica sobre os contextos concretos de desigualdade, a ser enfrentados e transformados coletivamente.

A respeito dessa categoria, Eliete destacou uma experiência que teve com Paulo Freire, que ainda está muito viva em sua memória pela riqueza de significados. Na ocasião, ao identificar uma contradição em relação ao uso de determinado tratamento verbal no texto de metodologia de sua dissertação, Freire dirigiu a ela algumas problematizações sobre a prática e a escrita da pesquisa. Esse movimento foi realizado de forma rigorosa e dialógica, de acordo com o seu relato, e provocou nela a reflexão sobre a prática acadêmica. Eliete destacou que, em nenhum momento, Freire usou sua posição de orientador com autoritarismo. Pelo contrário, de maneira ética, apontou limites do trabalho, demonstrando respeito pelo esforço de produção da então orientanda. A educadora afirmou que a postura de Freire durante esse episódio possibilitou que ela aprendesse uma lição que carrega até hoje no exercício de orientação, com seus alunos: a rigoriedade necessita ser exercitada de maneira generosa, problematizadora, respeitando os tempos e os processos de aprendizagem do estudante, sujeito do processo educativo.

Eliete também fez referência à rigoriedade de Paulo Freire quando, coerentemente, o educador fazia indicações de leitura a partir daquilo que parecia pertinente às suas pesquisas, e não porque fosse mera obrigação. Além disso, o rigor em Freire se expressava na exigência de que os estudantes trabalhassem em suas pesquisas apenas com categorias que tivessem referência teórica, estimulando, assim, que os orientandos procurassem dialogar com a produção científica de seu tempo.

Esse é cuidado básico esperado por parte daqueles que se dispõem a pesquisar, uma vez que os achados de investigações anteriores podem contribuir para situar o problema de pesquisa e evidenciar suas potenciais contribuições sociais e para o avanço do conhecimento científico.

Na prática de Eliete, a questão do rigor fica evidente na forma como ela busca reinventar Paulo Freire, na docência e na pesquisa, de modo que suas práticas estejam alinhadas à perspectiva crítico-libertadora. Podemos dizer que há uma intenção e uma atenção especial em relação a isso que se refletem, também, no ato de criação do Centro Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da UFPE, com os quais a entrevistada esteve e se mantém envolvida.

Os relatos de Ana Maria explicitam esse mesmo compromisso de reinventar na prática o que ela denomina de “jeito de ser docente de Paulo Freire”. De modo especial, a questão do rigor fica evidente quando a educadora mencionou o processo de criação das chamadas “tramas conceituais freireanas”, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Ao fazer referência a esse instrumento teórico-metodológico, a educadora mostra valorizar não somente a construção coletiva que culminou na sua elaboração, mas também os aspectos de rigorosidade que foram observados durante o ato de criação.

Exemplo disso é que a ideia da trama surgiu de um olhar atento para a teoria freireana e da constatação da forma relacional com a qual Paulo Freire tratava os diferentes conceitos em sua obra. Ana Maria propõe que, ao utilizar as tramas, estudantes e pesquisadores façam valer sua autonomia e mantenham fidedignidade às proposições originais de Paulo Freire.

Podemos dizer que, nos diferentes espaços em que atuam, Ana Maria e Eliete buscam favorecer, por meio das práticas que desenvolvem, a formação de sujeitos críticos, capazes de ler com rigorosidade a realidade e atuar socialmente em prol da justiça social.

#### **4.4 Práxis**

No que se refere à questão da práxis, no contexto da formação integral do ser, discutimos, anteriormente, que esse é um importante princípio que possibilita que os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua prática, possam melhorar sua ação no mundo, a partir de uma perspectiva que tem como horizonte a humanização.

Em seu relato, Ana Maria recordou que a coerência era a virtude mais valorizada por Paulo Freire. De maneira semelhante, a educadora defende a necessidade do desenvolvimento de uma postura vigilante, relacionada à prática de “pensar a prática”, à luz da teoria, de modo a diminuir a distância entre o que falamos e o que fazemos. Isso fica bastante evidente quando ela expressa o entendimento de que não pode estudar com seus alunos sobre o diálogo, na perspectiva freireana, e não testemunhar esse pressuposto em sua vida acadêmica. Em sua visão, a permanente reflexão crítica sobre a prática é vital, para mantermos coerência com os princípios ético-críticos declarados.

Por sua vez, ao rememorar sua atuação como secretária da educação de Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Eliete explicita uma dimensão importante da práxis, na perspectiva freireana, que é a necessidade de que o movimento de reflexão sobre a prática possa incluir, também, momentos de diálogo com parceiros críticos com os quais compartilhamos os sonhos de transformação da realidade.

Em seu relato, Eliete demonstra valorizar as trocas que teve com Paulo Freire, enquanto ambos atuavam como secretários da educação, respectivamente em Cabo de Santo Agostinho e em São Paulo. Nessa ocasião, Eliete pôde discutir com Freire sobre os desafios e as ações a serem implementadas na rede da cidade pernambucana, tendo como referência a pedagogia freireana. Além disso, no mesmo período, Eliete teve a oportunidade de discutir essas questões com as educadoras Ana Maria Saul (PUC-SP) e Lisete Arelaro (USP) que também participavam da Gestão Paulo Freire, em São Paulo.

Na história de Ana Maria, a reflexão crítica sobre a prática esteve presente também na ocasião em que, diante de sua aprovação no concurso para docente da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ela abriu mão da carreira pública (pela segunda vez), para atender ao convite de Paulo Freire para trabalhar, com ele, na gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Nesse caso, ao refletir sobre sua vida e sua prática, Ana Maria considerou que valia a pena lutar em favor do sonho coletivo de transformação, mesmo que isso significasse renunciar a um projeto pessoal que lhe daria mais estabilidade financeira. Essa passagem torna evidente que, na perspectiva freireana, a reflexão crítica sobre a prática não é um exercício meramente técnico, mas ético-político,

uma vez que as ações são orientadas pela utopia da transformação social e de humanização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, o conjunto dos achados da pesquisa permitiu confirmar a hipótese de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional, uma vez que envolve uma perceptível ampliação do compromisso ético-político dos sujeitos que, por meio da práxis, passam a compreender que a luta por uma sociedade mais justa ultrapassa as barreiras da sala de aula, ao mesmo tempo que inclui esse espaço.

Na mesma direção, concluímos que, se defendemos essa perspectiva educativa, precisamos nos colocar ao lado dos diferentes movimentos em defesa da democracia, já que ambientes democráticos favorecem a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho educativo crítico-emancipatório nos espaços da educação formal e não formal.

Em relação à dimensão da práxis, os resultados da pesquisa apontaram para um aspecto fundamental que favoreceu a adesão de Ana Maria Saul e Eliete Santiago à perspectiva crítico-libertadora: o fato de ambas terem tido a oportunidade de serem interlocutoras e partilhar a prática educativa com Paulo Freire, em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas.

Podemos supor que essa tenha sido uma experiência marcante e que diz respeito única e exclusivamente à vida das duas educadoras. No entanto, se olharmos para além do que Freire representava, podemos afirmar que sua práxis no mundo contribuiu com a formação de tantos outros, no sentido do “ser mais”, ou seja, da experiência teórico-prática da humanização. Por isso, acreditamos que, embora Paulo Freire não esteja mais presente fisicamente entre nós, seu pensamento e sua prática continuam a gerar frutos, especialmente entre aqueles que têm a possibilidade de compartilhar uma práxis orientada por pressupostos crítico-emancipatórios. Dessa forma, podemos afirmar que Paulo Freire VIVE!

**REFERÊNCIAS**

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2021.
- NOGUEIRA JÚNIOR, Sérgio Pereira. **Trajetória de educadoras e a pedagogia crítico-libertadora: da opção consciente às perspectivas de reinvenção**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.
- SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada da Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-35.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VOLTAS, Fernanda Quatorze. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Belo Horizonte: Penso. 2011.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Freire (1996) e Freire e Shor (2008).

Recebido em: 13/10/2024

Aprovado em: 23/10/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.