

## A FORMAÇÃO E TRANS-FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

**THE FORMATION AND TRANSFORMATION OF THE TEACHER IN THE SEARCH FOR A LIBERATING EDUCATION**

Tanice Massuchetto<sup>1</sup>

Elizangela Sarraff<sup>2</sup>

Maurício Fagundes<sup>3</sup>

### Resumo

A divisão de classes que se estabelece nas sociedades capitalistas, historicamente, tem refletido nos princípios político-filosóficos de suas organizações. A escola, enquanto instituição social, também pode ter seus princípios instituídos pelas camadas dominantes, impondo seus propósitos às estruturas, como mecanismo de reprodução e manutenção de seus privilégios. Este ensaio tem por objetivo problematizar ação e a formação permanente do professor em uma perspectiva libertadora. Evidencia a importância dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana como aporte para a construção de processos de emancipação do professor e de uma educação libertadora. A metodologia da pesquisa que orientou este trabalho foi de base qualitativa e bibliográfica, fundamentando-se, principalmente, na obra de Paulo Freire. Investiga e problematiza os princípios da educação popular e da pedagogia freireana por meio da abordagem crítico-dialética. Evidencia-se que a educação popular permite a superação da educação bancária e propicia o processo da práxis. Constata-se que, ao assumir a práxis, o professor é inserido em um processo de formação e transformação permanentes, visto que é capaz de refletir sobre sua prática, teorizá-la para, então, se tornar um agente transformador da realidade. Percebe-se também, que do mesmo modo, a formação permanente do docente, dentro da perspectiva freireana, só sairá do plano da verbalização ou da desesperança quando houver uma proposta assentada na realidade concreta e nas múltiplas relações que a constituem, para assim, lendo o mundo, possa agir na perspectiva de sua transformação.

**Palavras-chave:** educação popular; formação permanente; práxis.

\* **Artigo Original:** Recebido em 14/10/2021 – Aprovado em 08/11/2021.

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, Brasil. *e-mail:* tanicepatrício@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8620-3559>

<sup>2</sup> Professora da Educação Básica, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática da UFPR, Curitiba/PR, Brasil.. *e-mail:* elizangela.sarraff@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5180-0812>

<sup>3</sup> Doutor e Pós-Doutor em Educação, Professor Associado da UFPR, Setor Litoral, Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* mauriciovitoriofagundes@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3623-2973> (autor correspondente)



### Abstract

*The class division that is established in capitalist societies has historically reflected in the political-philosophical principles of their organizations. The school, as a social institution, may also have its principles instituted by the dominant classes, imposing their purposes on the structures, as a mechanism of reproduction and maintenance of their privileges. This essay aims to problematize action and the permanent formation of the teacher from a liberating perspective. It highlights the importance of the principles of popular education and Freirean pedagogy as a contribution to the construction of processes of teacher emancipation and of a liberating education. The research methodology that guided this work was qualitative and bibliographic, based, mainly, on Paulo Freire's work. It investigates and problematizes the principles of popular education and Freirean pedagogy through a critical-dialectical approach. It is evident that popular education allows the overcoming of banking education and propitiates the process of praxis. It is verified that, by assuming the praxis, the teacher is inserted in a process of permanent formation and transformation, since he/she is able to reflect on his/her practice, theorize it, and then become a transforming agent of reality. We also realize that, in the same way, the permanent formation of the teacher, within the Freirean perspective, will only leave the plane of verbalization or hopelessness when there is a proposal based on the concrete reality and the multiple relationships that constitute it, so that, by reading the world, the teacher can act in the perspective of its transformation.*

**Keywords:** popular education; permanent training; praxis.

## 1 Introdução

Antes de trazermos à tona as reflexões iniciais deste texto, caberia aqui um esclarecimento inicial: ele foi escrito no gênero masculino para uma melhor organização estética do mesmo. Mas, gostaríamos de registrar que temos ciência da igual importância que as mulheres possuem para a produção históricocultural das sociedades.

A divisão de classes que se estabelece nas sociedades capitalistas, historicamente, tem refletido nos princípios político-filosóficos de suas organizações. A escola, enquanto instituição social, também pode ter seus princípios instituídos pelas camadas dominantes, impondo seus propósitos às estruturas, como mecanismo de reprodução e manutenção de seus privilégios.

Este ensaio tem como objetivo problematizar a ação e formação permanente dos docentes em uma perspectiva libertadora. Além disso, evidencia a importância dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana ao processo de emancipação do professor. Assume como principal aporte teórico a relevante obra de Paulo Freire e os princípios da educação popular como caminho promissor de uma educação libertadora.

Trata-se de um ensaio problematizador, na perspectiva qualitativa da pesquisa em educação, com ênfase em fontes bibliográficas, que além do aporte nas obras de Freire, se alicerça também no diálogo com outros pensadores progressistas, que fazem articulações importantes acerca da atualidade da educação brasileira, apontando um sul para o processo de formação e trans-formação permanente do professor. Não a formação que se estabelece através de cursos e da aquisição de diplomas. Mas a formação do sujeito professor em sua inteireza, a pessoa e o profissional.

A escolha por Freire para o encontro de possíveis respostas à problematização inicial deste artigo, se faz oportuna por sua obra e vida refletirem profundo respeito à humanidade. Freire se opõe a qualquer movimento de alienação e opressão, da mesma maneira que se levanta a favor da preservação das qualidades do ser humano. Por conseguinte, também se coloca contra à maneira desigual em que a sociedade brasileira dividiu-se e que os opressores não dosam esforços para manterem assim.

A primeira parte do texto problematiza o ser humano enquanto ser fazedor de cultura no diálogo com Vieira Pinto (1979) para contextualizar a capacidade reflexiva desse sobre suas experiências e práticas cotidianas. Esse ser, de caráter histórico e

social, produz a cultura e igualmente a utiliza. A partir disso, o capítulo discorre sobre o momento em que se desequilibra tal relação entre consumo e produção cultural, o que acarreta na segmentação dos grupos sociais, os colocando em patamares desiguais, onde um é superior ao outro. Indo mais além, aproximamos Vieira Pinto e seu contemporâneo Paulo Freire, que dialogam e aprofundam concepções epistemológicas comuns. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire tece reflexões profundas sobre esse abismo que se estabelece entre opressores e oprimidos e sobre as interferências que a manutenção do poder designa às estruturas sociais, bem como à escola.

Já a segunda parte, analisa um possível caminho para uma educação libertadora, onde o professor não é o único a *ensinar*, tampouco o estudante é o único a *aprender*. Nessa perspectiva, aproximamos Carlos Rodrigues Brandão e Júlio Barreiro no diálogo com Paulo Freire, considerando a educação popular como aquela capaz de tirar a escola da configuração exclusivamente preparadora de mão de obra para o mercado e, portanto, a serviço da opressão. Por esse ângulo, analisamos a relevância do papel social e político do professor, que transcende a escola tradicional e passa a vivenciar uma ação docente encorajadora da conscientização de seu educando – e de sua própria – sobre sua situação de oprimidos.

A última parte do artigo aponta para ações que mobilizem o professor a romper e superar o estado de condicionamento e apatia, imposto pelo sistema capitalista ao seu papel docente. Desse modo, desenvolver atitudes de ação-reflexão-ação que possibilitem reconhecer sua própria realidade educadora e da realidade de seu estudante, construindo uma prática dialógica que a aproxime da práxis, como direções viáveis para tal movimento.

Neste ensaio não pretendemos construir respostas às indagações iniciais, já que Freire ensina que não existem certezas absolutas sobre algo. Mas realizar problematizações acerca da realidade tácita da prática e formação docente, iluminados e/ou provocados pela perspectiva epistemológica freireana, as quais nos instigam a busca de novos questionamentos. E se essa busca pelo ser mais (FREIRE, 2019) é condição inata do ser humano, que as dúvidas procedentes desta leitura possam servir de impulso para novos estudos, novas pesquisas e novos olhares sobre o movimento permanente de formação e transformação do profissional docente, que é e sempre será vital para a prática da educação emancipatória.

## 2 A(s) cultura(s), seus contextos e os impactos na ação docente e na escola

O professor é aquele que está diretamente em contato com a cultura em seu fazer pedagógico. No entanto, é preciso primeiro compreendê-la em sua abrangência para, então, pensá-la como indispensável a sua prática. Se um professor não reflete sobre o que é cultura, qual ou quais culturas traz o estudante à escola, qual ou quais culturas estão presentes na formação e na ação docente, talvez tenha dificuldades em compreender sua importância como essência, como aquele fio que tece todo o processo das relações humanas, portanto essência da formação docente e discente.

Mas, afinal, o que é cultura? Vieira Pinto (1979) entende cultura como “uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que se mostra capaz do trato com a natureza material e da luta a que se vê obrigado para manter-se vivo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 122). Essa iniciou-se com o princípio da humanidade, nesse primata que transforma, desde sempre, a natureza em cultura. O autor complementa o raciocínio afirmando que a cultura é “o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123). O homem reflete e opera sobre suas ideias, sobre seu fazer cotidiano, compreendendo as relações que estabelece com a natureza.

O que difere o homem do animal irracional é justamente essa capacidade de reflexão sobre as suas práticas cotidianas.

Ao lado da concepção usual que vê na cultura o produto do trabalho do homem sobre a natureza e leva mais em conta o produto feito do que o trabalho – inclusive o trabalho político de fazer – que cria e reproduz a cultura, agora se concebe uma ideia de cultura subordinando-a às de: *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser

humano *cria a cultura e faz a história.*  
(BRANDÃO, 1985, p. 21).

Para entender a cultura em seu sentido complexo, de acordo com Brandão (1985), é preciso enxergá-la respeitando estas três dimensões: trabalho, história e dialética. Além dessas enxergarem o homem como um ser histórico e social, o consideram como responsável pela criação da cultura por meio do seu trabalho. Para Vieira Pinto (1979), o homem utiliza da cultura e igualmente a produz (bem de consumo), estabelecendo um espaço onde ambos coexistem. No entanto, o que se dá em algumas sociedades é uma relação desigual entre o consumo e a produção cultural. A parte detentora dos bens de produção acaba por usufruir do privilégio dos bens de consumo. Por outro lado, vistos como “incultos”, ficam aqueles que operam os bens de produção e usufruem deles de maneira escassa.

De um lado, a cultura comporta os instrumentos manuais de transformação da sociedade, máquinas, técnicas, ferramentas, operações manuais de alteração dos corpos, e do outro, as ideias e criações artísticas e ideológicas. Um grupo social minoritário valoriza mais a apropriação desta segunda ordem de bens culturais, que é exclusiva dele. Por isso, enaltece a posse das ideias e se julga culto. Enquanto os bens culturais materiais, que exigem a operação direta sobre o mundo físico e o emprego de força muscular, são impostos pelas classes dominantes às grandes massas que, por não terem a propriedade deles e só escassamente consumirem o que produzem, são consideradas incultas. Há a cisão da sociedade em dois grupos desiguais, onde ambos manejam produtos da cultura, mas apenas um, o minoritário e dominante, se reserva a parte ideal da criação cultural. Enquanto a imensa maioria se vê forçada a apenas operar com os produtos materiais da cultura. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 129).

Essa contribuição traz uma reflexão profunda acerca da raiz gnosiológica da divisão de classes que se estabeleceu na sociedade e perdura até os dias atuais. Tal ruptura instaura um estereótipo deturpado do ser culto ou inculto, sendo o primeiro grupo aquele que detém os meios de produções, a classe dominante, e o segundo aquele que mal pode usufruir daquilo que produz com seu próprio trabalho, a grande massa dominada. Quando o homem deixa de ser dono de sua produção e de usufruir dignamente de sua criação cultural, perde sua liberdade. Deixa de lado a sua própria humanidade, se desumaniza. Nesta perspectiva, se faz necessário indagar: na escola, o que é produto dela ou do professor? O conteúdo que ensina, vem de onde? Quem o produz? Com qual interesse? O conteúdo ensinado dialoga com os saberes populares?

Para Freire (2019), essa realidade precisa ser problematizada e percebida como uma forma de injustiça social, imposta pelos opressores aos oprimidos, logo, a luta pelo trabalho livre, pela humanização, somente é viável se a realidade instituída não for vista como sinal, destino ou mera fatalidade. Nesse sentido, Freire (2019, p. 57) nos lembra que

estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão do mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. (FREIRE, 2019, p. 57).

A relação opressor-oprimido de Freire dialoga com a concepção de Vieira Pinto (1979), quando este último afirma que “as classes dominantes ou se recusam a tomar a sério as produções ideológicas partidas dos grupos que julgam incultos, ou recorrem à repressão de tais ideias para garantir seus privilégios” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 132). As classes dominantes, dentro desse contexto, assumem

indiretamente o comando das organizações sociais com o intuito de se manterem no poder. Dentre essas organizações, está a escola.

O professor, enquanto trabalhador dessa escola influenciada pelo sistema vigente, também é oprimido. Deixa de ser dono de sua força de trabalho, ao invés de produtor de cultura passa a ser consumidor e reproduutor da cultura que o desumaniza e reforça, inconscientemente ou não, a ordem estabelecida pelas classes dominantes.

A educação acaba não se construindo a partir de seus princípios. Ao invés disso, incorpora aqueles que não lhe pertencem. Freire e Shor (2013 p. 49) enfatizam que “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”. Evidentemente, sabemos que esse não é um processo inexorável, mas circunstancial. Porém, sabemos do forte tensionamento realizado pelas classes dirigentes para a manutenção, pois como nos lembram os autores, “seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pudesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela” (FREIRE; SHOR, 2013 p. 49).

Para as classes dominantes, a escola não deve proporcionar o saber reflexivo, que incorpora o ato político, capaz de encorajar a emancipação de seus sujeitos e de lhes desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo que os cerca. Tampouco ser um espaço de respeito à diversidade cultural e aos saberes das massas populares. Na verdade, o que almejam os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os opprime, e isto para que, melhor adaptando-os a essa situação, melhor os domine” (FREIRE, 2019, p. 84).

Sob essa ótica, determina-se uma escola sem espaço para o diálogo, para a escuta dos educandos, para as relações horizontais. Ao professor, atribuiu-se a posição de único detentor do saber. Saber esse que, imposto pelo sistema, consequentemente também é imposto, “depositado”, aos educandos. Freire (2019) considera essa prática de “depósito” de saberes como educação bancária, onde os que se julgam sábios doam seu conhecimento aos que julgam nada saber, consolidando uma hierarquia na qual os conhecimentos do professor se sobreponem ao do estudante.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 2019, p. 83).

Para Freire (2019), a educação bancária reprime e imobiliza o educando. O acostuma a não questionar, a não dizer a sua palavra, a nada dizer ou argumentar e, pouco a pouco, o estudante é tolhido de sua capacidade crítica e criadora. Ao mesmo tempo, se satisfaz em receber de seu professor o que ele lhe transfere, percebendo essa dinâmica como algo habitual. De outro lado, o professor bancária, que assume o papel de opressor também não questiona mais, não reflete mais. Sobre isso, Freire (2019) destaca que, conforme se instaura esse modelo de educação e a ingenuidade dos educadores e estudantes se estabelece, os opressores têm seus anseios atendidos.

Condicionado pelo sistema, o professor torna-se opressor, ao mesmo tempo é oprimido, pois o ensino bancário também repercute negativamente nele, o desumaniza. Não somente vela sua capacidade criadora, como também não lhe permite ser desafiado, instigado a aprender, já que nessa concepção, ele tudo sabe. Enxerga-se enquanto um sábio que ensina ignorantes, alimentando a verticalidade da relação professor-educando, opressor-oprimido.

Professor e educando, tendo seu direito de criar limitado e sua capacidade reflexiva anulada, vão perdendo sua humanidade. Tornam-se, por conseguinte, meras peças, objetos um do outro (FREIRE, 1983).

Se é justamente a capacidade de refletir sobre suas experiências que difere o homem do animal irracional (VIEIRA PINTO, 1979), a educação bancária nada contribui para que se efetive essa ordem natural de

humanização. Professor e educando adormecem sua essência criativa, sua capacidade dialógica, sua inventividade, se arquivam e deixam a troca de saberes e culturas para além dos muros da escola.

Contudo, só se modifica uma realidade quando se atinge certo nível de consciência crítica sobre ela, “um reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 2019, p. 19). Esse processo, chamado de *práxis* por Freire (2019), demanda reflexão e ação do homem sobre o mundo com o intuito de transformá-lo. Para ele, não há forma de superar a contradição opressor-oprimido sem o exercício da *práxis*.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É *práxis*, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2019, p. 93).

O embate dialético que se dá nessa ação-reflexão-ação, possibilita não somente uma profunda transformação de consciência acerca das estruturas implantadas na sociedade. Mas também desperta no homem o ímpeto de luta por sua humanidade. É possível aludir, então, que a *práxis* oportuniza uma educação libertadora. É importante ressaltar de que a *práxis* aqui problematizada é a *práxis* enraizada na realidade, que parte dela e para ela retorna, como um processo dialético de denúncia e anúncio de caminhos contra a tarefa da pura reprodução.

Para atingirmos uma compreensão plena acerca da educação libertadora, tão defendida por Paulo Freire e outros pensadores progressistas, é preciso vivenciar uma *práxis* como ação humana. É necessário conhecer o sistema capitalista, como esse foi instaurado e em que momento passou a comandar o sistema educacional. “Os professores que não reconhecem as raízes sociais desse problema ficam desarmados para compreender a difícil situação em

que eles próprios se encontram” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 168).

O professor, quando alienado por essa estrutura, também aliena seu educando e ambos compartilham dessa visão míope, que advém de uma realidade deturpada pelas massas opressoras. Adoce a relação professor-educando e cria um abismo entre eles e a realidade concreta. O professor corre o risco de viver em seu universo de verdades, consumidas, mas não produzidas por ele, limitando sua capacidade de adentrar no mundo de seu estudante. Deixa de conhecê-lo, de saber de suas necessidades, sonhos, anseios, capacidades, logo, de sua cultura. Se estabelece um vínculo de mais silêncios que diálogos.

O depósito de ideias inibe qualquer possibilidade de interação entre os saberes. Não há o que trocar. Há apenas o que receber e arquivar, sendo os conhecimentos do educando desvalorizado.

Acerca deste desmerecimento, Brandão (2012) traz uma importante reflexão, considerando que os saberes dos que estão destinados à margem do poder e à desigualdade social, são desconsiderados por eles próprios, já que a compartmentação das classes os induziu a pensar que são “incultos” e que seu trabalho e produção nada valem. Assim também se percebe o educando, sujeito advindo de uma cultura que não tem valia.

O autor ainda afirma que “ao mesmo tempo em que socialmente a educação [...] é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, é uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa” (BRANDÃO, 2012, p. 23). É essencial ao professor e ao educando conhecer o poder dessas relações formadoras; que é na troca de saberes, e não na relação de doação desses, que se configura a autêntica educação, num espaço, sendo ou não escolar, em que um não se sobrepõe ao outro, mas consolidam saberes de igual valor, que nascem do diálogo e concebem um vínculo respeitoso, amoroso e verdadeiramente libertador.

### 3 Um possível caminho para a educação libertadora

Ao dialogar sobre educação libertadora, não há como não pensar em professor e educando “livres”. Mas, afinal, qual é o sentido da liberdade na educação?

A escola, como está configurada, está a serviço da opressão. Se encontra presa a valores que não foram por ela, mas para ela construídos, são resultantes de uma cultura instaurada pelos opressores. A cultura do povo é suprimida pela das classes dominantes. Não há espaço para a liberdade quando uma cultura se sobrepõe à outra.

Além disso, a escola vem traçando, ao longo de sua história, um cenário onde apenas ao educando cabe o ato de aprender. Os objetivos desta escola giram em torno da aprendizagem do estudante, na condição de objeto que sofre ou recebe a ação docente. No outro lado, o docente, na condição de senhor da ação cognoscente que, ao ensinar, transfere o que sabe àquele que nada sabe. No entanto, a educação, em sua forma mais humana, não deve conceber seus sujeitos nessa perspectiva. Tampouco, considerar o desenvolvimento de apenas uma das partes, já que ela não se faz de um. E por não ser feita de um, mas de um com todos, e de todos com todos, é um processo de relações, de troca de saberes, fazeres, diálogos e culturas.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discância, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, há uma valorização do que Freire (2002) chama de saber de experiência feita, onde todos os sujeitos envolvidos no ato educativo são dotados de saberes significativos, mesmo que metódicamente desrígidos, mas indispensáveis ao processo de formação de conhecimento dentro da escola. Professor e educando aprendem entre si e tecem uma relação horizontal, democrática, onde a educação bancária perde espaço. Assumem papéis progressistas, transformando não somente a escola num espaço libertador, mas também tornando-se sujeitos libertos.

Entretanto, o despertar de um sistema educacional capaz de conduzir seus sujeitos a essa condição, demanda uma profunda transformação de suas estruturas. Transformação essa capaz de promover uma educação que encoraje seus sujeitos a olharem para sua situação de oprimidos, a refletirem sobre as condições que os sustentam nessa posição e que os estimule a problematizar sua realidade para, então, agirem pela transformação.

Não a transformação do educando oprimido para manter a sociedade opressora (modificar o homem para conservar a estrutura social), mas da própria sociedade opressora para libertar o homem oprimido (transformar a sociedade para humanizar o homem). (BARREIRO, 1980, p. 45).

É exatamente a tomada de consciência de classe que trará ao oprimido a chance de modificar não somente a sua situação, como também a da sociedade em que está inserido.

Brandão (2012), ao aprofundar-se nos estudos acerca dos movimentos populares e divisão de classes, enxerga um caminho para a libertação na chamada educação popular, refletindo que:

a educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. (BRANDÃO, 2012, p. 97).

Porém, alerta o autor, não se trata de fazer uma nova educação “para o povo”, pois isso seria consagrar dois tipos de educação. O propósito da educação popular não seria ofertar uma educação

diferenciada às massas populares, o que continuaria a reafirmar a desigualdade já imposta na realidade da educação brasileira. Contribuiria para a manutenção de duas educação paralelas, a de ricos e pobres, a da burguesia e da periferia, a de cultos e incultos, opressores e oprimidos. A proposta aqui defendida, em concordância com Brandão (2012), teria como horizonte a construção de um novo projeto educativo, que se fundaria a partir da realidade, da cultura, do ponto de vista e do trabalho das classes populares.

Nessa senda, um dos possíveis caminhos é a conscientização das classes, porém que transcenda a idealização. Para tal, esse processo de conscientização precisa ser viabilizado por meio da práxis. A conscientização por meio da verbalização moral, apartada da ação que produz o sujeito não é capaz de conceber um movimento transformador. Mas, quando acompanhada do processo de reflexão-ação-reflexão, compondo a verdadeira práxis, torna-se um caminho para ela.

A construção desse caminho, no entanto, colocaria em risco o status de poder dos opressores, que costumam reagir à emersão das massas populares de maneira negativa, buscando estratégias que defendam aos interesses da sociedade capitalista, que, “por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos” (SANTOS, 1999, p. 5).

A educação, tantas vezes defendida como um caminho para transformação da sociedade, acaba em muitas circunstâncias servindo somente à classe privilegiada e aos filhos dos ditos *cultos*, reprimindo a cultura popular em detrimento daquela proveniente dos opressores.

Visto que o processo educativo não se dá apenas dentro da escola, a educação libertadora deve ser pensada em mobilizações da sociedade que atuem no enfrentamento da opressão, como defendem Freire e Shor (2013).

Em concordância com o pensamento desses autores, caminha Brandão (2012), ao considerar que o que justifica a educação popular é justamente a inserção do povo nesse enfrentamento com as classes dominadoras, por meio da construção de saberes que contribuam para o entendimento de sua realidade. Não cabe aqui o enfrentar pelo enfrentar, mas a apropriação política dos conhecimentos,

inclusive os científicos, indispensáveis às classes populares (Freire, 2002), como potencial ferramenta de transformação social e, consequentemente, de libertação.

[...] a Educação Popular pode ser, concretamente, um instrumento de desenvolvimento da consciência crítica popular, na medida em que aporta instrumentos para que os agentes populares de transformação sejam capazes de viver, ao longo de sua ação, essa dinâmica do concreto na relação ação-reflexão. (BARREIRO, 1980, p. 21).

A educação popular aponta para um caminho possível à libertação pelas possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica de seus sujeitos. Para tanto, deve ser a prática seu ponto de início, mas também seu ponto final. Dessa forma desencadeia-se um processo de espiral dialética, que envolve esse partir da prática, a teorização sobre ela e o voltar à prática para uma ação transformadora da realidade.

Esse processo de práxis se constituirá quando o professor passar a considerar os saberes populares trazidos por seu educando, percebendo que, com eles, também pode aprender. Que juntos, podem problematizar não somente suas ações, mas a realidade em si, buscando as relações constituintes dos fenômenos da sociedade. Isso posto, será possível tecer um movimento de formação e trans-formação do professor que o leve, junto à comunidade escolar, em direção a sua emancipação, encorajando-o a transformar e libertar a si mesmo, a todos os seus educandos e, não obstante, a sociedade como um todo.

#### 4 A formação e trans-formação do professor numa perspectiva libertadora

A escola, como ambiente propício ao desenvolvimento da consciência de seus sujeitos, de sua capacidade reflexiva, deveria mover-se de maneira a ampliar as suas possibilidades de visão de mundo. Contudo, a escola que opera contra essa lógica, que imobiliza essas competências inatas do

ser humano, ainda existe – e resiste – na realidade educacional brasileira.

No livro Medo e Ousadia, Freire e Shor (2013) compartilham uma ideia clara e direta: que exatamente porque a educação deveria ser o ponto de partida para a transformação da sociedade, ela não o é. Não o é porque tal transformação atingiria aos privilégios das classes dominantes. Indo além, segundo a lógica dos autores, é possível presumir que, se não há transformação nas estruturas de ensino do país, há uma intencionalidade, há um plano de ação para isso.

Modificar esse sistema imposto libertaria a educação das influências dos opressores e poderia finalmente fundar um processo a partir da cultura popular, da realidade histórica de seus sujeitos e de suas relações com a estrutura macrossocial, instituir seus valores e direcionar seu olhar para a humanização de seus sujeitos, principalmente do professor, que está à frente da prática formadora.

Para que o professor se elucide da importância da sua participação neste processo transformador e possa com ele contribuir, é imprescindível que reconheça o sistema posto como injusto e equivocado, não como destino ou fatalidade.

O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Se o professor conclui que tudo está certo como está, então não há nada a ser feito. Só cabe a mudança e a luta por melhorias se houver o reconhecimento de que existe um problema. E como despertar esse professor desse estado de imobilização, de inércia e cegueira crônica? Como fazê-lo desenvolver a compreensão da sua condição de oprimido? Como provocá-lo a entender que precisa buscar possibilidades para aperfeiçoar ou transformar, não somente sua prática, mas sua forma de ver o mundo? Até mesmo porque é essa última que incidirá na primeira.

Ao professor é de suma importância que se conscientize como parte de um processo inacabado (FREIRE, 2019), que não está finalizado, tampouco se encerrou na conquista de seu diploma, ao sair da universidade. É primordial para sua essência de educador que se coloque em movimento, diante de situações que lhe desafiem a ser mais, a não permanecer estático, já que não está, tal qual um objeto, pronto e acabado.

No pensar de Freire (2019), a formação permanente é resultante da condição de inacabamento do ser humano e de sua consciência sobre ela. A reflexão sobre esse estado seria promissor à mudança da condição acomodada e míope em que muitos professores se encontram, possibilitando-lhes o ingresso em um ciclo de busca contínuo e de formação – e trans-formação – permanente.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2002, p. 43).

O processo de reflexão crítica sobre sua própria prática nada mais é do que a já falada práxis, se instaurando e remetendo o professor ao pensar consciente sobre suas ações presentes e a um novo planejar e agir sobre suas ações futuras.

Esse movimento dialético motiva a educação permanente do professor, que é um sujeito finito (FREIRE, 2001), não somente por sua condição humana, mas também pelo alcance limitado de seus saberes. A busca por saber além do que já se sabe, pelo *ser mais*, é virtude do ser humano (FREIRE, 2019). Ela desperta, em sua ordem natural, a curiosidade pelo conhecimento. No entanto, quando tal curiosidade extrapola a curiosidade ingênua, movida pelo senso comum, e torna-se em exercício crítico da capacidade de aprender, que Freire (2002) conceitua de curiosidade epistemológica, assume importante papel no processo de formação permanente do professor.

Qualquer educador tem diante de si, em seu cotidiano, a constante oportunidade de aprender através de seu educando, desde que, como já posto, reconheça a cultura e saberes que traz para o universo escolar como relevantes para seu processo formador. Por outro lado, seu educando, incluso nessa relação horizontal, também se forma dos saberes de seu professor, num processo dialógico e de aprendizado recíproco. Como sujeitos finitos, buscam no outro os *saberes mais* que a finitude das condições humanas não permite que alcancem sozinhos.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem mais. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2019, p. 95).

Freire (2019) apresenta, portanto, o diálogo como condição essencial para o aprendizado mútuo e, consequentemente, para a formação permanente do professor. Acredita que nenhum ser humano aprende sozinho, mas o faz na relação que estabelece com o outro.

Nessa perspectiva dialógica, não comporta uma educação bancária. O professor não pode ter uma postura licenciosa, tampouco autoritária. Deve assumir-se enquanto uma autoridade docente democrática (Freire, 2002), que não pode ser confundida com uma autoridade docente autoritária. A rigorosidade que lhe cabe deve ser a que guia o exercício docente, no sentido da condução de um método que deve ser aplicado com rigor quanto aos princípios pedagógicos, éticos e políticos do professor, para que esse possa atingir seus intentos emancipatórios. É o que Freire (2002) designa como rigorosidade metódica.

Ao professor compete utilizar-se dessa conceituação para problematizar, em parceria ao educando, sobre a realidade em que está inserido e os saberes que na escola circulam, o que dará sentido ao processo de construção de conhecimentos, uma

vez que é de sua responsabilidade o exercício da autoridade docente democrática na condução do processo educativo.

[...] Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos educandos é a segurança [...] que se expressa na firmeza com quem atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, 2002, p. 102).

O professor, para Freire, quando no exercício de sua autoridade docente democrática, não traz as referências autoritárias que são recorrentes das escolas tradicionais, mas conduz sua prática de maneira consciente e amorosa, transmitindo segurança aos seus educandos. Segurança que funda essa autoridade docente democrática, que decorre de sua responsabilidade ética, mas também de sua competência profissional. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2002, p. 103). Esse profissional precisa consentir que a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática é, além de compromisso ético, parte fundamental para o exercício de sua profissão.

Convém enfatizar que a responsabilidade pelas contrariedades da formação permanente do professorado do país não é, de forma alguma, apenas dessa classe profissional, nem mesmo das instituições escolares. É resultado de uma somatória de fatores, sobretudo das políticas públicas voltadas à educação, de onde decorrem os projetos de formação continuada, muitas vezes frágeis e ineficientes. Não obstante, vêm dominados por uma visão tecnicista, despreendidos de rigor científico e se interrompem abruptamente nas trocas de mandatos. Como defende Nóvoa (2017, p. 1111), “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

Com frequência, os projetos de formação continuada, como por exemplo semanas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, jornadas e palestras, reiteradamente não partem ou contemplam as demandas dos professores. São formações que, além

de serem conduzidos por profissionais que nem sempre atuam na área, apresentam conteúdos de maneira generalista e sem considerar a diversidade cultural e geográfica das escolas brasileiras.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71).

Tais propostas formativas, partindo de uma análise mais rigorosa, podem ser interpretadas como “doações” aos professores, sendo “depositadas” neles, aos modos da educação bancária. Essa imposição é refletida, por conseguinte, no processo formativo do educando, da mesma maneira autoritária. É uma espécie de “efeito dominó”: a relação dialógica inexiste entre governo e professor e este silêncio reverbera na relação professor-educando. Se as autoridades governamentais não dialogam com o professor, como é possível esperar que esse professor dialogue com seu estudante? Esse diálogo não pode ser considerado como simples prática de conversação ou um mero bate-papo, mas fazer parte de um processo reflexivo das práticas vivenciadas por essa classe. O diálogo freireano é mais profundo. É a essência de qualquer processo formativo, seja esse do professor, seja do educando.

Em sala de aula, a dialogicidade permite a aproximação dos sujeitos mediante o processo de aprendizagem.

O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo

requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 127).

Nesse retrato de sala de aula trazido por Freire e Shor (2013), aprendizagem alguma é imposta, mas construída de forma dialógica, contemplando a horizontalidade das relações, num processo onde ninguém sabe mais ou sabe menos, mas que considera a existência de saberes diferentes (FREIRE, 2019). Dialogar pressupõe, sobretudo, libertar-se do sentimento de diferença, superioridade, verdades puras e individualismos. Por presumir uma educação oposta à bancária – a que cala e oprime – e provocar o pensar, o refletir e o problematizar coletivo, colabora para com a formação de sujeitos que aprendem uns com os outros e que se tornam atuantes, não mais imobilizados, mas agentes críticos e conscientes, restaurados de sua capacidade criativa.

Exatamente aqui decorre a aprendizagem legítima, a que é construída à várias mãos. Aquela que, como já mencionado nesse texto, não se faz de um. “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2019, p. 28). Professor e educando formam-se, reformam-se e transformam-se em decorrência dessa dinâmica de mutualidade. Se libertam dos modelos engessados de educação para buscarem seu lugar na sociedade, agora conscientes de seu estado oprimido e dos intentos arbitrários das classes opressoras. Aqueles deixados à margem pelos interesses tiranos do capitalismo têm a chance de tomar as rédeas de suas próprias vidas. Estabelece-se, então, uma prática de educação genuinamente libertadora.

Gosto da ironia da consciência, que torna possível a libertação. Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. Esta é a dialética da sala de aula libertadora. É um lugar em que pensamos criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico. Assim, as salas de aula libertadoras iluminam as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 25).

A existência – e sobrevivência – dessa sala de aula libertadora se faz real quando o professor também o é. Quando, despertado pela verdadeira práxis, que o insere num movimento de formar-se e reformar-se permanente, reconhece seu papel político, não somente o de educador puramente conteudista. Reconhece que, muito mais que o ensino exclusivo das letras e dos números, deve ensinar também sobre a vida, sobre como ser humano e sobre como lutar pelo direito de continuar sendo. O professor, nesse contexto, transcende a docência e se forma um agente de transformação (FREIRE; SHOR, 2013).

Nesse ponto, os impactos do ato educativo do professor extrapolam a escola, já que suas práticas não se limitam mais ao ensino dos conteúdos, por si só. Mas contemplam a formação humana como um todo. A educação, então, efetiva-se como um ato político e seus sujeitos como agentes efetivamente políticos, tendo a chance de assumir as frentes populares de luta contra a opressão.

É sabido que esse professor libertador, que encoraja seu educando a também o ser, não pode ser o único responsável pelas mudanças de uma sociedade desigual e acometida pelo sistema capitalista opressor. Porém, por assim compreender o contexto em que está inserido, possa fazer a sua parte, mesmo que essa pareça singela, mas sem deixar de “esperançar”, tal qual Freire pronuncia. Que o professor possa despertar e atuar como líder político transformador que é, de maneira consciente, segura e amorosa.

## 5 Conclusões

Estas não são as conclusões desse ensaio. Tampouco suas considerações finais. Mesmo porque, seria uma grande contradição trazer um conjunto de conhecimentos prontos e acabados quando o “sul” desse trabalho é Paulo Freire. Aqui estão postas reflexões inacabadas, ainda em construção, em formação e trans-formação. Como inacabado, o ser humano está inserido em um movimento de busca infindável pelo saber mais e pelo ser mais. Movimento esse oriundo do próprio ser humano, mas que é constantemente obstruído pelas classes dominantes, que manipulam as estruturas de modo a sustentar a divisão social que se estabelece nas sociedades capitalistas.

Essa divisão de classes que se institui na sociedade brasileira de certa forma é interpretada como um

grande revés para a libertação das estruturas sociais e de seus sujeitos. Na busca por um entendimento mais profundo acerca desse tema, o presente estudo procurou, principalmente em Freire, compreensão sobre as causas fundantes e consequências dessa sociedade dividida e suas relações com os processos de formação permanente do professor. Não obstante, a pesquisa também investigou a relevância dos princípios da educação popular e da pedagogia freireana ao processo de emancipação do professor.

A educação política vive na educação popular. Mesmo que não esteja só nela, essa educação floresceu para defender o direito de existir dos excluídos. As classes populares, por meio da educação popular são reconhecidas em sua essência, construindo nesse espaço instrumentos para lutar por seus direitos e por sua liberdade. A educação popular, vivenciada dentro ou fora da escola, é capaz de emancipar seus sujeitos. Na escola, a emancipação humana necessita de professores que, comprometidos politicamente, realizem suas práticas docentes iluminados pela práxis.

A educação bancária freireana expõe o sistema de ensino permeado pela repressão, que culmina na educação bancária, alienante e desumanizante. Há nesse momento uma morte simbólica do ser humano, que existe na condição da criação, mas que é impedido de considerar e reafirmar sua própria cultura. Há espaço para a reprodução, não para a produção. E nesse contexto, professor e estudante cerram-se em seus universos individuais, onde não comportam interações mais profundas.

Sem interação, não existe troca. O diálogo não se estabelece e não se consolida. A literatura freireana concebe a dialogicidade como uma das ferramentas mais potentes do ser humano. Quem dialoga desvela o mundo – o que justifica a interferência obstinada dos opressores ao sistema de ensino. O diálogo abre os horizontes. Traz professor e educando para um cenário onde a troca de saberes e experiências se tornam orgânicas. Atingem estados de reflexão profunda. Não mais separados, são capazes de repensar sobre sua condição de oprimidos e sobre a realidade do mundo para, então, agirem sobre ela.

A dialogicidade abre caminho para o pensar e “repensar”, conduzindo o professor a um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Não se permanece no nível da teorização, apenas. Ele parte de sua prática, de sua realidade e das reflexões que faz sobre elas, fundamenta-se no conhecimento científico e a ela volta para uma ação transformadora da realidade,

assim construindo sua práxis. Aquela que, de acordo com as pesquisas realizadas, é princípio determinante para o processo formativo libertador – e permanente – do professor, que, emancipado e consciente, esperança – do verbo freireano esperançar – por abandonar a posição que lhe foi imposta.

Quando isso acontece, o docente passa a compreender a importância de sua prática e da reflexão que faz sobre ela. Reconhece quantos sujeitos são por ele inspirados e enxerga, enfim, a boniteza de sua profissão. E então, o professor não mais desenvolverá qualquer ação docente sem antes indagar-se: Isso está a favor do que, a favor de quem, contra o que e contra quem?

Nesse momento, emerge o professor político, aquele que precisa, necessariamente, assumir um lado dessa sociedade dividida, por ter clareza de não existe neutralidade na educação. Ela é política no sentido em que luta pelo direito de ser livre, pensante, dona de uma cultura própria, porém, nem sempre respeitada pelos opressores.

Mas ao professor não cabe ser atribuída toda a responsabilidade do sucesso ou insucesso educativo. Tampouco da transformação de uma sociedade. Um conjunto de fatores assume igual ou maior importância nesse processo. A educação libertadora só será alcançada quando todas as instituições envolvidas assumirem a parte que lhes cabe. Do mesmo modo, a formação permanente do docente, dentro da perspectiva que Freire acredita, só sairá do plano da verbalização ou da desesperança quando houver uma proposta assentada na realidade concreta e nas múltiplas relações que a constituem, para assim, lendo o mundo, possa agir na perspectiva de sua transformação.

Sem a intenção de concluir, desabrocham aqui novos questionamentos: se essa tomada de decisão não partirá das macroestruturas, visto que quem as domina fará de tudo para manter seu controle opressor, como fazer emergir esse movimento de transformação? Como incentivar as microestruturas, o povo, a perceber o real poder que tem? Como instigar esse professor a sair do comodismo e despertar seus educandos e se conscientizar do seu papel? O que sabemos é que esses movimentos se darão no tensionamento entre o projeto societário vigente e o projeto emancipatório que almejamos.

Essas são perguntas para uma outra discussão, para um novo ensaio e para novas reflexões. Mas, algo já é acertado afirmar: Freire, sendo um educador

da década de 1950, ainda pode – e deve – ser buscado para respondê-las. Ele ainda é novo, no sentido que suas obras ainda fundamentam a realidade circundante e que seus escritos ainda apontam soluções viáveis para a atualidade. Paulo Freire continua muito atual, pertinente, necessário. Já que sua obra ainda está sendo, resiste e pulsa na trajetória da educação brasileira e do mundo. Ao contrário dos anseios das classes opressoras, o legado que Freire teceu amorosamente com o povo e para o povo, fica. Freire vive!

## Referências

- BARREIRO, J. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1–14, 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. **Questões de nossa época**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Disponível em: <<https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-135>>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.