

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS EM FREIRE: ENTRE OBSTÁCULOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES AUTÊNTICAS

Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Neste texto, fundamentado em duas dissertações de mestrado que investigaram práticas curriculares para o Ensino de Ciências da Educação Básica, apresentamos denúncias e anúncios curriculares discutindo, inicialmente, as implicações da “educação bancária” na seleção do conhecimento sistematizado ministrado nas escolas públicas estudadas e na manifestação de obstáculos gnosiológicos apresentados pelos educadores em processos formativos que buscam implementar práticas curriculares críticas. Em seguida, apresenta dados de uma segunda pesquisa em que a autora analisa sua vivência como docente, a partir de uma experiência pedagógica em que a educadora assume o protagonismo curricular. Ou seja, a pretensão é refletir, entre conflitos e saberes, sobre os obstáculos e as possibilidades para o protagonismo do educador em contextos escolares formativos em que se efetivam as práticas docentes. A pesquisa qualitativa foi tomada como referência metodológica das duas dissertações analisadas. Na sequência, a partir dos resultados apresentados pelas duas dissertações, discutiremos limites e perspectivas de superação, assumindo a construção crítica de práticas curriculares como processo de formação permanente de educadores, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da pedagogia freireana. É nesse contexto da pedagogia freireana comprometido com a emancipação das comunidades socialmente excluídas das escolas públicas que se buscou encontrar os sentidos da prática e dos saberes docentes. Essas pesquisas permitem reiterar que a proposta curricular humanizadora, anunciada por Freire, evidencia que só uma escola cuja prática esteja embasada em princípios democráticos de acesso aos bens e na garantia da diversidade e do diálogo sociocultural arraigado na construção crítica do conhecimento, na justiça social e na ética, pode contribuir para a formação de sujeitos históricos comprometidos com a transformação da realidade, em busca da igualdade social.

Palavras-chave: práticas pedagógicas freireanas. obstáculos gnosiológicos. formação permanente.

1. INTRODUÇÃO

Tendo como referência de análise os fundamentos políticos e pedagógicos freireanos, podemos afirmar que as práticas pedagógicas convencionalmente concebidas

e praticadas na educação básica da escola pública brasileira estão comprometidas com um processo de ensino-aprendizagem “bancário”, no qual o educador “deposita” conteúdos descontextualizados e sem significação crítica sobre educandos passivos e subservientes ao *status quo* social. Vitimados por tais práticas pedagógicas desumanizantes, crianças e adolescentes, excluídos da vida sociocultural e da escola, aceitam tal situação como legítima, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio fracasso escolar e social.

Para consubstanciar a racionalidade instrumental sectária nas atividades escolares é preciso desenvolver práticas pedagógicas que estimulem constantemente a descaracterização e a negação dos sujeitos nelas envolvidos, educandos e educadores, bem como dos seus respectivos contextos socioculturais. Nesse sentido, é necessário desencadear processos e métodos que despersonalizem e desacreditem os agentes da construção pedagógica, ou seja, que atuem de forma a legitimar o senso comum de aceitação passiva das condições existentes, da “coisificação”, da baixa autoestima de todos os envolvidos. Para o êxito de tal empreitada tanto educadores quanto educandos precisam ser constantemente convencidos de sua incapacidade em construir sua prática educativa, construir conhecimento e fazer análises socioculturais.

Tal processo, comprometido com a desumanização, desvela-se na análise da rotina pedagógica em suas diferentes dimensões curriculares, ou seja, no acesso ao espaço escolar, na forma como as decisões são tomadas, na distribuição dos poderes, na priorização do administrativo e do burocrático em detrimento do pedagógico, na forma como são concebidas as programações modelares e realizadas as práticas de ensino-aprendizagem.

O grande desafio que se apresenta está na reinvenção de um currículo em uma perspectiva crítica, que se comprometa eticamente com valores de liberdade, de democracia e de não discriminação. Não se trata, apenas, de fazer uma revisão curricular, no sentido estrito do termo, ou seja, alterando tópicos de conteúdo, mas, também, comprometer-se com novas formas de elaboração, implantação, desenvolvimento do currículo e formação de educadores, coerentes com uma práxis pedagógica transformadora.

Portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica é a referência mais significativa para o movimento crítico de construção curricular. Como realça Vásquez (1990):

A práxis é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade

puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (p. 108).

É importante destacar que estamos nos referindo à prática concreta, vivenciada, e não apenas ao seu planejamento. A crítica da prática vivenciada em momentos recorrentes de avaliação é o balizador que permite identificar dificuldades e apontar superações para todas as etapas de construção do currículo, orientando o replanejamento pedagógico das atividades de sala de aula.

O planejamento da prática é o momento em que as dificuldades conceituais se explicitam porque devemos priorizar a organização de processos e não a transmissão de produtos. Planejar processos envolve mudança qualitativa de intenções e de expectativas em relação aos papéis sociais nas relações entre educador / educando, escola / comunidade e entre realidade / conhecimento. O educador passa a ser o coordenador de um processo dialógico, problematizador, de pesquisa constante. A dominação ou a emancipação dos envolvidos pela prática educativa é a decisão que sempre se apresenta. O educador precisa estar consciente de seus limites ao coordenar a prática pedagógica em sua dinâmica fluida e dialética e deve assumir uma posição epistemológica humilde em relação ao devir que esse processo desencadeia. Só assim, poderá orientar democraticamente, direcionando o movimento de ensino / aprendizagem a partir de problematizações que proporcionem ao coletivo-classe um distanciamento crítico que tome o real nas dualidades mencionadas como objeto a ser apreendido. Organiza visões na construção de significados e ordena sentidos com os educandos, concebidos esses como sujeitos do processo. Nesse sentido, cabe ao educador a orientação de um movimento coletivo que se apresenta como prática sociocultural eivada de problemas/necessidades, curiosidades / incertezas, conflitos / tensões e contradições em diferentes níveis de dissensos sobre a realidade comunitária. Como destaca Dussel (2000):

A consciência da injusta exclusão, e, portanto, a crítica (a ‘denúncia’ à la Paulo Freire), é o ponto de partida ou o aspecto negativo do princípio. A comunidade, a intersubjetividade crítica das próprias vítimas, principia o seu ‘trabalho’ conscientizador. O sistema dominante não é ‘verdadeiro’ nem ‘válido’ nem ‘eficaz’ para a vida ou a dignidade das vítimas. O crítico (tanto a própria vítima como o ‘intelectual orgânico’) se transforma em um cético (...) diante do sistema, diante da sua verdade e validade. (...) São ‘céticos’ da ‘verdade’, da ‘validade’, da legitimidade do sistema vigente.(...) É o dissenso diante da não-verdade e da não validade da dominação, que constitui novo consenso verdadeiro e válido” (p. 470).

Para Freire (1988), ter a práxis como fundamento curricular exige a coerência didático-metodológica de partir com os sujeitos construtores do fazer em busca dessas

respostas. Esse movimento demanda o resgate do discurso dos autores da trama sociocultural escolar. A consciência por parte dos educadores da necessidade de buscar os diferentes discursos e falas reveladoras das visões e concepções de todos os segmentos envolvidos revela tanto a necessidade da mudança da prática educativa, quanto suscita a reconstrução do currículo, que visa à transformação almejada, ou seja, o resgate das falas significativas dos alunos e da comunidade na perspectiva de identificar limites explicativos e as respectivas concepções reversas reveladoras das contradições sociais correspondentes – situações-limite identificadas no processo de pesquisa qualitativa denominado pelo autor de investigação temática.

A perspectiva dessa abordagem curricular é trazer para o plano da consciência o mundo sociocultural e conceitual no qual vivem os sujeitos, de forma que possam, num sentido mais amplo, conversar criticamente sobre os porquês de seus conflitos e contradições. Assim, não há lugar para discursos evasivos e descolados da prática sociocultural vivenciada, ao contrário, tais discursos são reflexões críticas que resgatam a autoria dos sujeitos no fazer educativo.

Discordando da epistemologia convencional – que reduz a realidade específica, simplificando-a e descontextualizando-a –, a proposta pedagógica freireana fundamenta-se em uma epistemologia de construção curricular emancipatória, preocupada com o resgate e a reconstrução coletiva de conhecimentos sistematizados e saberes que concebem essa apreensão da realidade como um processo que, partindo de um contexto local específico, envolve sucessivas articulações interdisciplinares como forma de superar os limites de compreensão/ação da/na realidade vivenciada. Conceber o conhecimento como uma necessidade social dos sujeitos para a inserção transformadora na realidade concreta, exige um olhar crítico para a seleção do conhecimento sistematizado significativo e uma organização dialética do processo de ensino / aprendizagem. Assim, é importante considerar alguns pressupostos iniciais na dinâmica do diálogo que se pretende implementar em sala de aula para melhor esclarecer suas intencionalidades pedagógicas. Como destaca Freire (1998):

Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato, mas não apreendemos a razão de ser fundamental dos mesmos. Nossa mente [...] não se direciona criticamente, metodicamente, rigorosamente ao mundo ou aos objetos a que se inclina. Este é o “saber de experiência feito” (Camões), a que falta, porém, o crivo da criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós

desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida. (p. 82).

Em termos gerais, a premissa básica para o diálogo freireano é a de que tanto os educandos quanto os educadores são sujeitos detentores de conhecimentos, sendo esses construções coletivas e históricas de diferentes comunidades, atendendo aos interesses, valores e intenções, demarcados pelos respectivos contextos. Na perspectiva de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos é fundamental buscar uma diferenciação entre os saberes populares e o elaborado, sabendo-se de antemão que não se trata de delimitações precisas nem de rotular sujeitos detentores do senso comum ou do conhecimento científico, mas sim de caracterizar as práticas mais condizentes com cada um dos procedimentos de análise, evidenciando suas contribuições e seus limites na superação de situações de desumanização. Ambos são fundamentais para a convivência crítica, portanto, a prática educativa precisa possibilitar a consciência e o acesso dos sujeitos aos critérios para a escolha entre esses saberes, em função dos contextos e das intencionalidades das intervenções desejadas.

Entretanto, a assunção do protagonismo dos sujeitos não se dá de forma linear e simplista. A práxis transformadora não se apresenta como possibilidade concreta para os passivamente imersos na coisificação. Ao contrário, a subserviência à cultura escolar instituída manifesta-se como obstáculo aos processos gnosiológicos críticos. A busca por fazer da prática pedagógica uma experiência autêntica e emancipatória é o principal objetivo de uma prática pedagógica humanizadora.

De tais considerações sobre o contexto reificado das práticas pedagógicas vigentes, tomam-se como objetos de investigação das pesquisas analisadas questionamentos tanto sobre como as concepções compartilhadas pelos educadores a respeito do processo de construção do conhecimento podem ser caracterizados como *obstáculos gnosiológicos* para uma prática docente comprometida com a emancipação, quanto a análise de práticas curriculares que priorizam vivências pedagógicas como possibilidade de resgatar um posicionamento ontológico dos protagonistas.

Partindo em busca da reflexão sobre tais procedimentos investigativos, procura-se articular duas dissertações de mestrado – Alves (2014) e Gomes (2014) - desenvolvidas no contexto da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Referendadas pelos princípios e práticas de pesquisas qualitativas, as metodologias adotadas procuraram trazer vozes e concepções dos diferentes sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas pesquisadas, contemplando em análises e considerações com vistas

a contribuir para a formação de educadores críticos, tanto na superação de obstáculos gnosiológicos quanto na caracterização de práticas pedagógicas comprometidas com a vivência de experiências curriculares autênticas.

A indissociabilidade entre formação permanente dos educadores (SAUL; SILVA, 2009) pela superação de obstáculos gnosiológicos para a implementação de práticas pedagógicas emancipatórias orienta os percursos investigativos em questão.

2. OBSTÁCULOS GNOSIOLÓGICOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Alves (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada *Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de um currículo crítico em ciências*, parte de referências teóricas para investigar dificuldades nas concepções de educadores sobre as possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas. A partir de pesquisa qualitativa procurou investigar se há evidências de limites ou manifestações de obstáculos gnosiológicos na visão de educadores que atuam no ensino de Ciências da rede estadual de educação em Sorocaba, em relação às possibilidades de transformações críticas nas práticas pedagógicas observadas. Os dados empíricos coletados tiveram, portanto, caráter estritamente exploratório, buscou-se indícios nas práticas dos educadores para os parâmetros identificados. Assim, foram desenvolvidas algumas considerações a respeito da concepção dos educadores e seus limites, indicando ainda a possibilidade dessa concepção, sobretudo a respeito de produção do conhecimento curricular, ser um obstáculo à implementação de um currículo crítico.

A pesquisa apresentou como objetivo central, identificar, a partir da literatura da área, elementos centrais que os autores anunciam como limite ao processo de transformação das práticas docentes e investigar como, no cotidiano escolar, esses limites se fazem presentes. Ao adotar como tais referenciais teóricos, Alves (2014) caracteriza a relevância de se considerar alguns possíveis obstáculos gnosiológicos, utilizados como hipóteses de pesquisa exploratória. Tais são as manifestações reconhecidas como obstáculos: o medo da liberdade (FROMM, 1983) para a seleção de conteúdos; a negação da descontinuidade epistemológica (DELIZOICOV, 1991) para a gênese do conhecimento; a pretensão da verdade presente na produção científica (PINTO, 1979); e a arrogância epistemológica que consubstancia a prática pedagógica bancária (FREIRE, 1988).

As falas coletadas dos educadores durante as entrevistas permitiram inferir algumas conclusões acerca de suas concepções:

- Apesar de se mostrarem conscientes da possibilidade de se assumirem autônomos no processo de seleção de conteúdos, os educadores dificilmente têm se afastado do currículo homogêneo adotado pelas escolas e materiais didáticos;
- A concepção dos educadores sobre a construção do conhecimento nega que as descontinuidades façam parte desse processo, desenvolvendo uma compreensão linear e cumulativa do processo epistemológico. Suas práticas de seleção de conteúdos priorizam uma maior quantidade de informações, sem que tenham se preocupado com a relevância e a pertinência sociocultural dos conhecimentos científicos escolhidos;
- As diferenças socioculturais dos educandos não são consideradas pelos educadores no processo de seleção de conteúdos. A concepção de conhecimento universal e homogeneizado a independe dos diferentes contextos é privilegiada com a apropriação de um discurso que se coloca a favor de currículos indiferenciados;
- Os saberes científicos são sobrevalorizados e a concepção dicotomizada de pesquisa e ensino, demonstra o modelo *aplicacionista* de ensino em que a comunidade acadêmica deve desenvolver a pesquisa enquanto à escola cabe apenas a transmissão do conhecimento científico produzido.

Compreendendo que, por exigência para a implementação de um currículo crítico em Ciências, é preciso que os educadores compreendam o currículo e a seleção de conteúdos como um processo que exige autonomia; diálogo; tensões e problematizações; resgate e transformação das visões socioculturais ingênuas da realidade; e respeito aos diferentes saberes; os resultados dessa pesquisa demonstram um contexto escolar em que os professores, permeados por concepções limites, expressam obstáculos gnosiológicos para a compreensão de currículo, sua construção e para a seleção de conhecimentos para a implementação de um currículo crítico em Ciências.

Neste contexto, é necessário pensarmos em possibilidades e alternativas para a superação dessa realidade docente e das compreensões de currículo e conhecimento, sobretudo para que os educadores possam se assumir sujeitos de uma autonomia e de uma *educação como situação gnosiológica* (FREIRE, 1985).

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA COMO EXPERIÊNCIA AUTÊNTICA

A partir do conceito de experiência autêntica presente nas obras de Walter Benjamin, Gomes (2014) investigou como uma proposta curricular crítica para o ensino de Ciências fundamentada na pedagogia freireana poderia proporcionar vivências humanizadoras, contribuindo para a superação de dificuldades usualmente observadas nos sentidos e significados apresentados por educadores e educandos.

Em sua dissertação, *Da experiência não autêntica à busca por vivências humanizadoras: a prática curricular freireana em ciências*, a autora dedicou-se a uma reflexão em torno da possibilidade de superação dos resquícios do tecnicismo e da prática bancária presentes no ensino de Ciências assumindo um posicionamento ético-crítico a partir da perspectiva pedagógica de Paulo Freire. A reflexão realizou-se tendo como pano de fundo a prática curricular em ensino de Ciências desenvolvida pela autora em uma escola pública da rede municipal de educação de São Paulo.

A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, foram realizadas observações e práticas participantes. Foram desenvolvidos planos de ação constituídos de sequências programáticas e práticas pedagógicas para o ensino de Ciências no contexto da escola pública investigada. Essa sequência adotou como referência teórico-metodológica o processo de investigação temática (FREIRE, 1988), em que a realidade do educando é adotada como objeto de estudo. Os dados obtidos durante esse processo constituíram-se nas produções dos alunos, coletadas e organizadas para posterior análise, e em registros realizados pela professora-pesquisadora em diário de campo. O que se investigou foi a relação entre o conceito de experiência autêntica (BENJAMIN, 1994) e o referencial teórico-metodológico da pedagogia freireana, visando observar se a vivência de um currículo freireano colabora para a superação do empobrecimento da experiência curricular convencionais, de modo a garantir um processo educativo humanizador para educadores e educandos.

Em termos das práticas pedagógicas concretas, possibilitar uma educação crítica em Ciências significou desenvolver junto aos educandos a superação da visão simplista e ingênua de que a própria comunidade é a grande responsável pelos problemas que enfrenta com o acúmulo de lixo e com a falta de esgotamento sanitário. Para tanto, a partir dos limites explicativos presentes nas concepções dos educandos, foram selecionados conhecimentos científicos na área das ciências naturais à luz de uma perspectiva sociocultural contextualizada, de modo a contribuir para a construção de

concepções mais críticas em relação às condições da qualidade de vida presentes na realidade local.

Gomes (2014) enfatiza que as práticas pedagógicas desenvolvidas foram realizadas por meio de um processo dialógico-problematizador que exigiu do educador e dos educandos constantes reflexões e totalizações baseadas numa racionalidade crítica. Foi com base nos conceitos de criticidade, ética e de autenticidade que se buscou identificar se houve vivências humanizadoras ao longo da experiência compartilhada entre professora e alunos.

Entre os resultados obtidos, pôde-se observar que, ao longo das aulas, ocorreram mudanças qualitativas nas visões de mundo em torno das questões estudadas. Parte considerável dos educandos avançou na direção de concepções mais consistentes, críticas e éticas. Vários alunos passaram a enxergar a relação entre lixo, consumismo e o modelo socioeconômico vigente e, então, passaram a entender que governos e grandes empresas também devem ser responsabilizados pelo acúmulo inadequado de lixo, na medida em que incentivam o consumo desnecessário, nem sempre investindo na coleta e destinação adequada dos diferentes tipos de lixo. Além disso, muitos alunos perceberam também que esse modelo social e econômico é injusto quando privilegia o lucro em detrimento da melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, observou-se que uma proposta curricular freireana pode promover avanços na superação de alguns dos limites apontados para a educação em Ciências, tais como: a descontextualização dos conteúdos; as aulas de caráter predominantemente expositivas, conteudistas, transmissivas, memorísticas e restritas aos livros didáticos; a falta de sentido e significado dado aos conhecimentos da área abordados nas aulas; o caráter centralizador, rígido e prescritivo do currículo, e o senso comum didático-pedagógico dos educadores refratários a qualquer tipo de mudança curricular.

A autora conclui que a construção de visões de mundo mais críticas e éticas, por uma prática curricular freireana, possibilitou vivências pedagógicas humanizadoras na experiência compartilhada entre educandos e professora, embora parte dos educandos tenham avançado pouco na apreensão mais ampla da problemática abordada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição cultural da escola procura manter imutáveis as relações educativas e sociais, as práticas pedagógicas instituídas não questionam a hierarquização do processo de profissionalização da prática docente, empírica e desvalorizada, em que são preferenciais os comportamentos de controle e coisificação dos sujeitos em detrimento da qualificação autêntica e humanizadora do processo de ensino-aprendizagem.

As duas pesquisas analisadas buscaram caracterizar limites e possibilidades para a formação docente a partir das práticas curriculares desenvolvidas em escolas públicas de Educação Básica. O referencial teórico-metodológico principal de ambas foi a pedagogia freireana, convergindo ao adotarem as seguintes questões investigativas: a) Quais são as implicações político-pedagógicas do resgate epistemológico dos conflitos socioculturais proposto pela pedagogia freireana no processo de ensino-aprendizagem como forma de efetivar a organização de um movimento de protagonismo docente e de resistência contra-hegemônica que rompa as bases coercitivas comprometidas com os interesses opressores? b) Qual seria a importância de incluir essas questões na organização de processos de formação docente que adotam a práxis curricular como referência principal para a formação permanente de educadores? c) Como um processo formativo que se pautar em tais questionamentos contribuiria para superar os obstáculos gnosiológicos observados nas práticas pedagógicas?

No desenvolvimento das pesquisas, Alves (2014) identificou a presença de obstáculos gnosiológicos como limites para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e críticas. Gomes (2014), por sua vez, descreve experiências curriculares em que a prática docente assume autenticidade ao protagonizar práticas educacionais críticas. Conclui em seu trabalho que viabilizar tais vivências comprometidas com a humanização requer um processo de formação permanente, no sentido freireano, em que se problematize as concepções e práticas dominantes, de modo a conduzir educadores e gestores num percurso de conscientização a partir da superação dos equívocos e implicações de suas próprias ações, muitas vezes de caráter tradicional e tecnicista. Ou seja, as duas dissertações apontam indicativos comuns a serem contemplados em processos formativos de docentes comprometidos com uma educação com qualidade social.

A proposta curricular humanizadora anunciada por Freire evidencia que só uma escola cuja prática esteja embasada em princípios democráticos de acesso aos bens e na garantia da diversidade e do diálogo sociocultural arraigado na construção crítica do conhecimento, na justiça social e na ética, pode contribuir para a formação de sujeitos

históricos comprometidos com a transformação da realidade, em busca da igualdade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Anaí Helena Basso. *Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de um currículo crítico em ciências*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Sorocaba.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo (1969). *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FROMM, Erich. (1941) *O medo à liberdade* 14. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

GOMES, Carla Garcia de Santana. *Da experiência não autêntica à busca por vivências humanizadoras: a prática curricular freireana em ciências*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Sorocaba.

PINTO, Álvaro Vieira. (1967). *Ciência e existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: *Revista Brasileira Est. Pedag.* Brasília, v.90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez (1967). *Filosofia da Práxis* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

