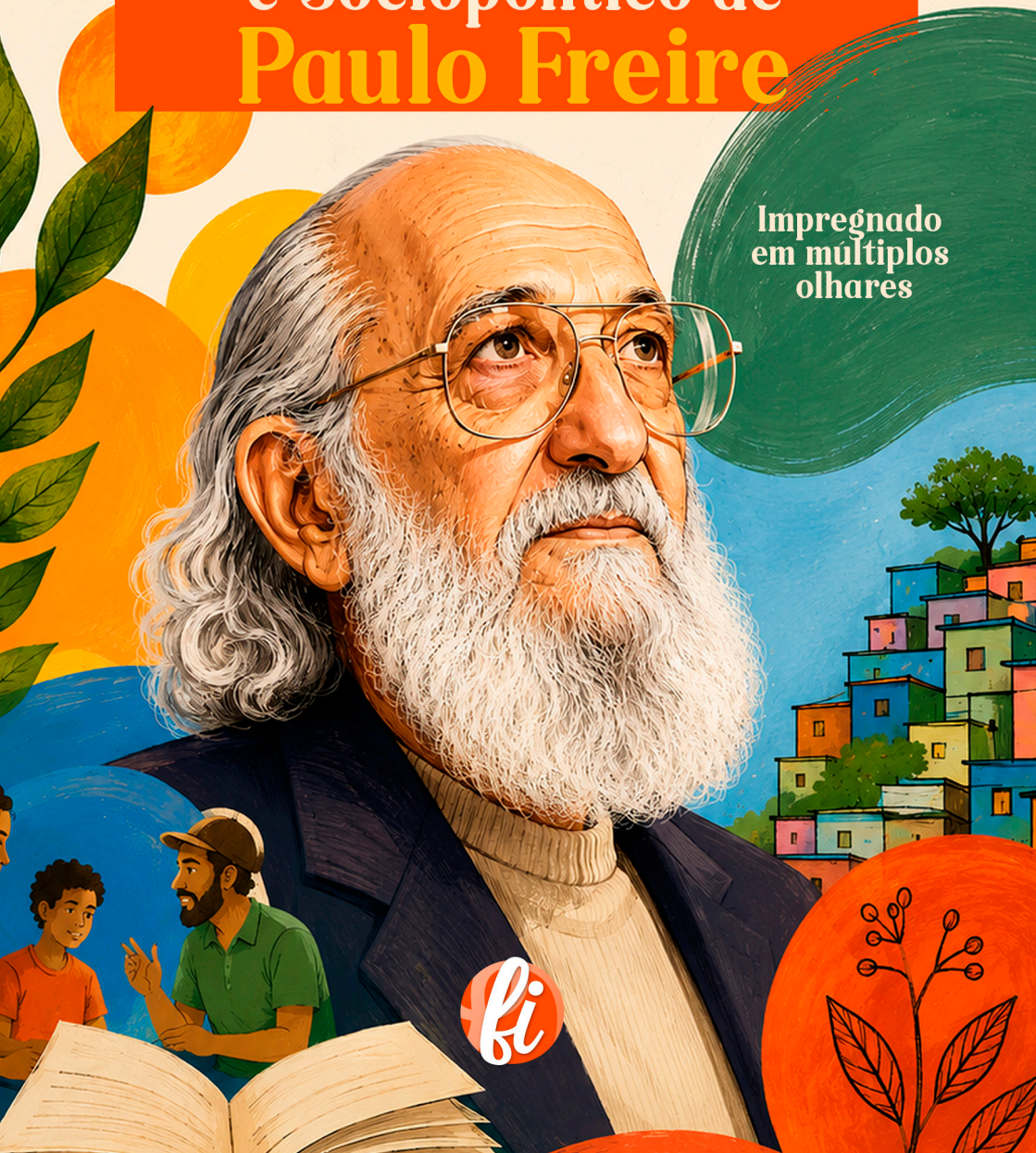
Peri Mesquida

Pensamento Pedagógico e Sociopolítico de Paulo Freire

Impregnado em múltiplos olhares



PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE

PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE

IMPREGNADO EM MÚLTIPLOS OLHARES

Organizador
Peri Mesquida

Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhalgual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P418 Pensamento pedagógico e sociopolítico de Paulo Freire: impregnado em múltiplos olhares [recurso eletrônico] / Peri Mesquida (org.). – Cachoeirinha : Fi, 2026.

157p.

ISBN 978-65-5272-315-4

DOI 10.22350/9786552723154

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Educação – Sociologia – Mudança social – Política. I. Mesquida, Peri. II Título.

CDU 37.013:316.48:32

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Apresentação 7
Peri Mesquida

1 9
Pestalozzi e Freire: um diálogo sobre a verdade como caminho e meta
Peri Mesquida

2 33
Autoritarismo na relação educador-educando: contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação contemporânea
Julia Pundeck Loureiro

3 49
Emoções, ética e diálogo freireano: caminhos para uma educação humanizadora
Bianca Moretti Vieira Palmieri

4 67
O resgate da autoridade do profissional docente: desmistificando a substituição dos professores por máquinas sob o olhar de Paulo Freire e Miguel Arroyo
Julia Palermo Lopes

5 79
Paulo Freire: a educação contextualizada a partir do contexto concreto da vida
Juliana Battistus Mateus Ferreira

6 93
A Captura neoliberal da subjetividade docente: contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire para compreender a colonização do ser professor (a)
Iane de Almeida Oliveira

7 115
"Devaneios" e a educação popular dos povos da floresta: translaçando a práxis freireana, a responsabilidade socioambiental e a sustentabilidade na Amazônia
Marcelo Valente de Souza
Peri Mesquida

8 137
Freire e Pacheco se encontram em um diálogo de esperança amorosa prática na escola aberta de São Paulo
Gabriela Ribeiro de Campos
Peri Mesquida

Minicurrículo dos autores 155

APRESENTAÇÃO

Peri Mesquida

O livro *O pensamento pedagógico e sociopolítico de Paulo Freire impregnado em Múltiplos Olhares*, traz oito capítulos que mostram a riqueza do pensamento freireano, nos seus variados aspectos, pedagógico, político, ético, histórico, filosófico, seja para refletir sobre os problemas que a Educação apresenta, seja para torná-lo prática na sala de aula e na sociedade.

A coletânea reúne jovens pesquisadores de universidades brasileiras para uma releitura crítica e atualizada do pensamento de Paulo Freire, proporcionando ao leitor e à leitora uma visão bastante ampla das possibilidades que o pensamento de Freire coloca para se refletir sobre os problemas pedagógicos e sociais que se apresentam diante dos educadores e das educadoras no dia a dia da prática docente. Os textos articulam com rigor os conceitos fundantes da pedagogia freireana, como conscientização, diálogo, práxis, emancipação, com os desafios do tempo presente. O resultado é uma obra que merece ampla circulação no meio acadêmico e entre educadoras e educadores comprometidos com a transformação social.

É impossível passar pelas páginas desta obra sem ser tocado pelo sabor do saber freireano "de experiência feito", articulado com o momento presente pelo qual passa a sociedade brasileira e mundial. Assim, dos povos da floresta, à sustentabilidade ambiental, ao conceito de verdade, nesses tempos de fake News e da pós-verdade, o leitor e a leitora se encontrarão com a barbárie neoliberal, com o autoritarismo na relação entre professor e aluno, com os caminhos para uma educação

humanizadora, com as máquinas substituindo o ser humano, com a educação contextualizada para a leitura do mundo e, não por acaso, com um diálogo de Paulo Freire e José Pacheco sobre a necessidade de uma nova educação para a construção de uma sociedade justa, igual, autônoma, inclusiva.

1

PESTALOZZI E FREIRE: UM DIÁLOGO SOBRE A VERDADE COMO CAMINHO E META

Peri Mesquida [1]

Introdução

Pestalozzi: Vida, uma síntese

Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurich, na Suíça, no dia 12 de janeiro de janeiro de 1746, filho de família de classe média cujo pai era médico e a mãe dona de casa. Jovem, Pestalozzi se envolveu com a política, denunciando abusos e a corrupção de autoridades, fato que o levou à prisão. Sua militância e sua visão da política, levaram-no a escrever sobre o tema em uma obra na qual reflete sobre a Revolução Francesa (*Oui ou non? Considérations sur l'humeur politique del'humanité européenne dans les hautes et basses classes par un homme libre.* Lausanne: LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2007). No entanto, a política estará presente em outras obras de Pestalozzi, como *À l'Innocence, à la gravité et à la noblesse de mon époque et de ma patrie* (Lausanne : LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2012), e em textos que escreveu durante sua longa vida. A importância da política, não partidária, mas aquela pensada por Aristóteles, e sua relação com a educação e desta com a política, pode ser observada na seguinte afirmação: "Le commencement et la fin de ma politique est l'éducation" (Pestalozzi, 2012, p. 34). Pestalozzi passou os últimos anos da vida em Yverdon-Les- Bains, "exilado" do seu Cantão de origem, Zurich. Faleceu em 1827.

[1] PUCPR

O pedagogo suíço procurou de todas as formas fazer com que seu Método de educação viesse a ser adotado pelo Estado e aplicado nas escolas públicas de toda a Confederação. Para tanto, solicitou que as autoridades suíças emitissem pareceres sobre o conteúdo e a prática do Método, assim como sua viabilidade nacional. Em três ocasiões seu Método foi avaliado: em julho de 1802 (Rapport Ith), em março de 1806 (Rapport Chavannes), em maio de 1810 (Rapport Girard), mas Pestalozzi, a despeito dos elogios ao seu Método apresentados pelos avaliadores nas três ocasiões, não conseguiu vê-lo adotado e universalizado pelo Estado, isto é, pela Confederação Helvética. Na realidade, ele acreditava que o seu Método não estava pronto e acabado, ao contrário, para ele, o Método precisava ser retrabalhado em cada situação: "Il y a longtemps déjà, j'ai cherché un mot pour exprimer de manière simple mais exacte ce qu'est en fait ma Méthode. Je ne l'ai pas trouvé, ni alors, ni depuis. La raison en est évidente: c'est que ma Méthode n'est pas achevée... " (Há muito tempo procurei uma palavra para expressar de maneira simples, mas exata, o que, na realidade, é o meu Método. Eu não a encontrei, nem antes, nem depois. A razão disso é evidente: o meu Método não está concluído) (PESTALOZZI, 2008, p.18)

Pestalozzi: Cabeça, coração, mão (Tête, cœur, main). É sobre esta trilogia que se fundamenta e se realiza toda a obra educativa de Pestalozzi. Não é por acaso que o coração ocupa o centro desta trilogia. Ele alimenta e realiza a integralidade do ser humano: mente, sentimento, ação. Ou, ainda, intelecto, sentimento e ação. Modernamente, poderia ser traduzida pela fórmula **saber pensar, saber sentir, saber agir,** sendo que o saber pensar é nutrido pelo sentir assim como o saber agir tem sua fonte dinâmica no coração. A rigor, se a ênfase é colocada sobre o coração é porque a pedagogia de Pestalozzi é uma **pedagogia do amor.** No primeiro volume dos *Écrits sur la Méthode,*

Pestalozzi defende o que chamaríamos de uma antropologia do amor. O amor na expressão da educação moral, na educação religiosa e no ensino\aprendizagem, torna a ação educativa uma prática na qual as interelações de confiança, de justiça, de respeito e de afeto se manifestam de maneira a fazer da prática pedagógica uma obra de vida, também dinâmica e alegre (como escreve Georges Snyders, em *A alegria na escola. São Paulo: Ed. Manole, 1988*). A centralidade da pedagogia do amor no pensamento educativo de Pestalozzi o levou a constatar que "a formação elementar objetiva educar por intermédio dos meios que ela utiliza e, graças a sua harmonia, o espírito, o coração e a mão na direção daquilo de que somos capazes de ser e de realizar" (PESTALOZZI, 2008, p. 99). É importante destacar o fato que Pestalozzi, ao dar ênfase ao "coração", ao sentimento, ao amor como referencial na prática educativa da criança, iluminando a formação do intelecto e a formação "artística, estética e profissional", salienta como produtos desta relação amorosa, a confiança, o respeito e a justiça, fundamentais na relação que se estabelece entre educador e educando. Por isso, Pestalozzi afirma que "uma formação intelectual que vem acompanhada de uma formação do coração, não pode produzir senão os frutos do amor" (PESTALOZZI, 2008, p.89).

Na *Lettre de Stans, (1985),* Pestalozzi diz que "o homem" e, por extensão o educador, na medida em que quer o "bem" e atesta isso à criança, e

> Ouve com atenção; mas, a criança não faz isso por você, mestre, não faz por tua causa, educador, ela o faz por si mesma. O bem o qual você quer que a criança alcance não deve ser o fruto de um capricho do teu humor ou da tua paixão », acrescentando, o educador suíço, ainda, que » esse bem deve ser bom em si por causa da natureza do próprio bem, aparecendo assim aos olhos da criança (PESTALOZZI, 1985, p. 25).

Em última instância, o bem que o educador quer que a criança sinta e siga precisa vir acompanhado do exemplo do educador. Não se trata de um discurso sobre o bem, mas de uma demonstração inequívoca de que o educador é bom, quer o bem, ama a criança e a sua própria profissão.É neste sentido que se pode entender o verbo latino *educare* o qual etimologicamente significa uma educação que se origina do *cuore,* do coração, e se expressa na forma de amor. No entanto, é bom lembrar que a ideia de amor em Pestalozzi está intimamente relacionada à consciência e essa à capacidade racional do ser humano, pela sua própria natureza, fato que elimina tanto o pieguismo quanto o sentimentalismo. Neste sentido, também podem fazer parte desta construção a autonomia, a liberdade e a capacidade de exercer o diálogo.

A jarra de Plutarco, o vaso de Pestalozzi e o banco de Paulo Freire: O pedagogo suíço não percebe a criança como uma "tabola rasa" sobre a qual e na qual o conhecimento será impresso como, de certa forma, acreditava John Locke (*Ensaio acerca do entendimento humano.* São Paulo. Nova Cultural, 1999). O Método de Pestalozzi (que eu chamaria de metodologia) não considera a criança como "um vaso vazio que se deve encher", ele a considera como "uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência, age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento" (PESTALOZZI*, 2009, p. 160)*. Os princípios que Pestalozzi apresenta nesta parte da sua obra servirão de base para o movimento denominado de escola ativa (Claparède, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1946*;* H. Mann: *The few thoughts for an young man.* Washington: Ulan Press, 2012), embrião da escola nova (J. Dewey. *Democracia e educação.* São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959), por exemplo. Mas, estarão, neste sentido, também alimentando o pensamento de Vygotski: *Pensée et langange.* Paris: La Dispute, 1997).

Contudo, essa visão da educação não é originária de Pestalozzi. Plutarco (45-120), nome grego de Lucius Mestrius Plutarchius, já havia chegado a essa conclusão há mil e setecentos anos antes do pedagogo suíço. Na sua obra intitulada, na tradução francesa, *Sur l'éducation des enfants (Œuvres morales, Tome I, 1844, p. 38),* encontramos a seguinte expressão do filósofo greco-romano: "L'esprit n'est pas comme un jarre qu'il ne faille que remplir. Semblable aux matières combustibles, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui donne l'essor à ses facultés et l'enflamme pour la recherche de la vérité". [2]Ao colocar diante de todos nós, pedagogos modernos, quando nos preocupamos em encher a cabeça dos educandos com conhecimentos, sem levar em conta que eles precisam é de um "alimento" que vivifique as suas faculdades e os encoraje a seguir na direção da pesquisa... da verdade, Plutarco resumia nessa frase o que significa educar. É neste sentido que podemos também interpretar o que Paulo Freire chama de "educação bancária", comentando que os educandos, pela prática pedagógica da "narração" se transformam em vasilhas, em 'recipientes' a serem enchidos pelo educador. Quanto mais « vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 1984, p. 33). Portanto, desde Plutarco, no início da era cristã, a concepção de uma ação educativa puramente transmissora de conhecimento é vista como inadequada para educar a criança como ser humano autônomo. O construtivismo de que se fala hoje, nada mais coloca diante dos educadores do que esta visão da ação pedagógica fundada na

[2] "O espírito (ou a cabeça) não é como uma jarra que se enche. Semelhante aos materiais combustíveis, ele tem, antes, necessidade de um alimento que o aqueça, que dinamize suas faculdades e anime o espírito para a busca da verdade" (Tradução do autor).

problematização e no incentivo à criança a construir o seu conhecimento.

Pestalozzi e o "Método": A rigor, o que Pestalozzi chama de « Meu Método » (sempre com « M » em letra maiúscula. Como eu disse acima, não vejo como Método, mas como metodologia), não é somente o uso de técnicas de ensino Pestalozzi procurou aliar prática e teoria, teoria e prática. Mesmo que autores divirjam quanto ao sentido do Método, ou como dizem alguns, "o espírito do Método" (Soëtard), o que transparece, seja nos escritos do educador suíço, seja, em especial nos relatórios de expertises feitas a pedido de Pestalozzi nas suas instituições de ensino, é que o Método pestalozziano é um conjunto das ações educativas levadas a efeito nas escolas e nos institutos por ele criados. Estas ações educativas envolvem não somente as técnicas de ensino e os recursos didático-pedagógicos, mas ainda os conteúdos programáticos e, em especial, a relação professor e aluno, baseada no respeito, no diálogo, na liberdade e no que ele chama de Moral. No entanto, o Método visa a formação do ser humano integral, na sua completude, insistindo junto ao educador que a "intuição", isto é, a "indução", como diríamos hoje, é o meio pelo qual a prática pedagógica deve ser desenvolvida, partindo do concreto para o abstrato, do sensível, da experiência, para a teoria, progressivamente: "O Método procura desenvolver o máximo possível as faculdades intelectuais das crianças, seguindo a marcha indicada pela natureza" (PESTALOZZI, 2011, p. 126). Esta ação (Método) atua "sobre o conjunto das aspirações do homem, tocando o ponto nuclear no qual o que é mais Alto, Nobre e Humano de todas estas disposições se unem na moralidade do homem" (PESTALOZZI, 2011, p. 160). Assim, os exercícios de formação intelectual fazem com que as crianças adquiram

> A consciência da sua força, manifestando-se em geral como consciência da tendência natural que, por um único movimento, leva à elevação interior e ao enobrecimento de todas as suas disposições de maneira que se trata de uma consciência moral que, ao longo do desenvolvimento das forças intelectuais das quais ela procede, é continuamente consciência moral. (PESTALOZZI, 2011, p. 160).

E a construção desta consciência moral está intimamente relacionada com a consciência da liberdade, da autonomia, da justiça, da busca da verdade, o que ocorre também com Paulo Freire no processo de conscientização, sendo esta um "teste de realidade", como ele esclarece:

> Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 1979, p. 15)

Pestalozzi afirma que os "elementos constitutivos deste Método são o querer, o poder e o saber", esclarecendo que, à semelhança da semente que, colocada na terra e "fecundada por sua influência vivificante, torna-se broto, flor e fruto", esses elementos do querer, do poder e do saber, "concentram em si tudo o que existe de humano na criança"." (PESTALOZZI, 2009, p. 157 e 158).

O que Pestalozzi propunha realizar com o Método era a formação de um homem que pudesse viver a partir do desenvolvimento de sua

liberdade autônoma. Autonomia, no sentido que lhe foi atribuído pelos iluministas alemães, em particular Kant no texto "Das ist aufklärung ?" (1784); e, liberdade, como a capacidade do homem de pensar por si mesmo (com autonomia), de decidir por si mesmo, de "se fazer a si mesmo", com o auxílio da educação:

> A natureza e toda a história humana apelam ao gênero humano no sentido de que cada um *tome-se a si mesmo nas próprias mãos*...pois a melhor coisa que se pode fazer em favor do homem é ensiná-lo a fazer-se, a *produzir-se a si mesmo*" (PESTALOZZI, 2012, p. 227).

Neste sentido, o homem livre é autônomo, e a educação desempenha um papel fundamental ao ajudar o ser humano a fazer-se a si mesmo.

No entanto, o método como vimos acima, não é, na sua essência, um complexo de técnicas, de instrumentos didáticos, mas o conjunto constituído pelas técnicas, pelos meios didáticos, pela ação pedagógica, conteúdo e prática. Além disso, o Método pestalozziano precisa ser desenvolvido pela iniciativa madura de cada educando. O educando, educado no Método pestalozziano, assumirá a ação pedagógica que o encaminhará na direção da liberdade e da autonomia (Vygotski e a sua Zona de Desenvolvimento Potencial: ZDP), como bem explicita Pestalozzi:

> Qualquer pessoa que trabalha estes exercícios, isto é, que se apropria do Método, seja uma criança ou um jovem, um homem ou uma mulher, aplicando-se aos seus exercícios, chegará a um ponto que o Método interpelará sobre tudo a sua personalidade e graças a um certo esforço, ele realizará sua individualidade : desenvolvendo-o, o Método fará surgir nele as forças e os meios que o elevarão acima da necessidade de ajuda e de apoio para a sua formação que, outros, ainda continuarão a necessitar, e ele estará em condições de percorrer, por si mesmo, autonomamente, o caminho que ainda lhe falta para concluir sua formação. Se não fosse assim, minha casa

> não permaneceria de pé, minha obra (entreprise) teria fracassado (*Écrits sur la Méthode, I, 2008, p.87- Intelecto e coração no Método)*

Por isso, ele recomenda que toda instituição educativa se organize de maneira adequada em todos os ramos da educação, de forma "a que todo o ensino possa ser adaptado às disposições e às necessidades da criança". Assim, a criança "aprende a se conhecer-se a si mesma", isto é, aprende a exercitar suas próprias "predisposições, forças e atividades físicas, intelectuais, estéticas, morais e religiosas". Pode-se dizer que Pestalozzi adiantava em mais de um século o que a pedagogia moderna, com Vygotski, e a psicologia da criança, com Piaget, iriam difundir no mundo da educação e do ensino.

A Metodologia das metodologias

Se a dialética é um método de percepção da realidade que se fundamenta na contradição (choque dos contrários), no movimento, na crítica, etc., e a dedução como método se apoia na viagem do pensamento reflexivo, de ideias, leis universalmente aceitas para o particular, a indução faz o caminho contrário, levando o pensamento e a ação do particular para o universal, do sensível, do empírico, para o abstrato, da prática para a teoria. Procuraremos, neste subcapítulo tão somente apreender os elementos teórico-práticos do que chamamos de "método" dos métodos de Pestalozzi, assim como os meios didático-pedagógicos que ele requer, deixando para outro momento a apresentação da totalidade dos elementos que o compõem.

Pestalozzi diz que "do ponto de vista intelectual a ideia de formação elementar sustenta o princípio pedagógico: "a vida é um fator de educação" (PESTALOZZI, 1947, p. 49). Neste sentido, aparece nesta afirmação do pedagogo suíço um elemento fundamental: a formação da criança tem sua base na natureza (vida) e precisa ser ao mesmo tempo

uma formação para a vida. Assim, o ponto de partida de todo "conhecimento é a intuição dos objetos que envolvem" a criança (PESTALOZZI, 2012, p. 54,55). Esta visão do método de apreensão do conhecimento pela criança é ainda melhor explicitada na obra *Écrits sur la Méthode,I,*(*2008,* p. 46):

> No método de ensino que eu desenvolvo já a alguns anos, procuro trabalhar a intuição sensível que é o fundamento geral de nosso conhecimento, o fundamento geral do ensino. Sobre esta base eu procuro construir os meios elementares aptos a desenvolver as forças do espírito humano da forma mais simples que seja

Portanto, Pestalozzi afirma que o fundamento tanto do método, quanto do conhecimento que a criança obterá, assim como do ensino a ser ministrado é "a intuição sensível" que se realiza pela percepção sensível que ela terá das coisas concretas, empíricas, como explica Michel Soëtard, tradutor do volume I dos *Écrits sur la Méthode*, ao comentar sua interpretação da palavra alemã *anschauung*, utilizada por Pestalozzi para expressar o caminho do método, isto é, o método do Método (Soëtard, Michel. *Écrits sur la Méthode* I, 2008, p. 90). Dessa maneira, "o educador... é um guia da criança na observação da natureza sob todas as suas formas e a experiência se torna lei...e a lei passa a ser amor" ("l'instituteur...la guide dans l'observation de la nature sous toutes ses formes et l'expérience devienne loi...et la loi devienne amour" (PEESTALOZZI, 2009, p. 157). Portanto, para ele, o educador é um guia que respeita a natureza da criança e que a conduz a observar e experimentar para, então, produzir o conhecimento.

Da mesma forma, Freire, ao mostrar o funcionamento do "método" de alfabetização de adultos, parte da realidade vivida, experienciada dos alfabetizandos e alfabetizandas, pela leitura do mundo que irá permitir uma leitura da palavra pela imagem sensível e discussão dialogada sobre

o seu significado: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (2001, p. 11).

Um pouco mais adiante, Freire completa:

> A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (Freire, 2001, p. 20)

Pestalozzi observa que "segundo o curso normal da natureza, o primeiro fundamento de todo saber humano é a impressão sensível, apreendida e fixada pela atenção"(PESTALOZZI, 2011, p. 41) Na realidade, Pestalozzi jamais deixou de pensar em Rousseau e de tentar concretizar o "sonho" educativo natural rousseauniano. Para Pestalozzi, Rousseau "*devolveu a criança a ela mesma*", fazendo dela o que ela verdadeiramente é:

> Rousseau, como uma natureza superior, como centro de movimento do antigo para o novo mundo no que diz respeito à educação, captou poderosamente todo poder da natureza, sentindo melhor que ninguém quanto os seus contemporâneos estavam longe do que existe de dinâmico e ativo na vida física tanto quanto na vida intelectual. Ele quebrou com força de Hércules as cadeias do espírito e *devolveu a criança a si mesma*, e a educação à criança e à natureza humana (Rousseau, comme une nature supérieure, comme centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en fait d'éducation, saisi tout puissamment de la nature toute puissance, sentant mieux que personne combien ses contemporains étaient éloignés de ce qu'il y a d'énergique et d'actif dans la vie physique, aussi bien que dans la vie intellectuelle, Il brisa avec une force d'Hércule les chaînes de l'esprit, et *rendit l'enfant à lui-même,* et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine (PESTALOZZI, 2009, p. 179)

A criança percebida como criança, tem uma forma especial de aprender e de se comunicar com o mundo, por isso os (as) educadores (as) ao desenvolverem a ação pedagógica de ensino/aprendizagem precisam lançar mão de um método que requer "meios" didático-pedagógicos adequados à realidade da criança. Toda ação educativa é exercida no sentido de levar "a criança a aprender a conhecer-se, isto é, a aprender a sentir, a observar, a conhecer"(PESTALOZZI, 2008, p. 150-151) para se tornar autônoma, independente (como mais tarde apontaria Vygotski, 1997), pois, esclarece Pestalozzi:

> O destino da criança é o de tornar-se independente, em todos os domínios, pelos meios graças aos quais suas forças são desenvolvidas. Ela deve necessariamente, receber cuidados que são as raízes de toda sua educação, mas que contêm o germe da independência que a conduzirá – que deve conduzi-la – a se libertar deles (PESTALOZZI, 2008, p. 116-117)

Pestalozzi é ainda mais enfático nesta sua visão da educação da criança quando esclarece que a atividade pedagógica do (a) educador (a) se realiza e se completa quando ele (a) consegue fazer com que a criança comece a

> Desenvolver em si mesma as forças e os meios capazes de fazerem com que ela daí em diante não necessite mais da assistência dos outros. Ela está agora pronta para ir adiante com um passo firme seguindo o caminho do aperfeiçoamento e completando por si mesma a sua formação. Se não fosse assim, *minha casa não existiria e minha iniciativa teria fracassado* (PESTALOZZI, 2008, p. 87).

Para conduzir a criança a este ponto de independência, o (a) educador (a) deixa de lado o que Pestalozzi chama de "verborragia" (*Lettre de Stans*, 1985, p. 45) e procura desenvolver na criança o conhecimento a partir da observação e da experiência. Isto é, um saber de experiência feito, como diria Freire: "Tenho um grande respeito,

também, pelo saber 'só de experiências feito', como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum, mas também o saber vivido...Evidenciando que o saber de experiência feito traduz a leitura de mundo dos educajdo e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador e educando"(FREIRE, 2001a, p. 232). Vale lembrar que Freire se refere ao Canto IV da obra de Luis de Camões, *Os Lusíadas* (2022, p. 98).

Destarte, ao comentar sobre a educação brasileira como educação bancária, Freire diz: "Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É 'sonora'. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes" (FREIRE, 1967, p. 93). Por isso Freire à semelhança de Pestalozzi, conclui que a educação tal como praticada pela prática pedagógica, não é capaz de levar educandos e educandas tomarem consciência da realidade na qual vivem, e assim, construírem conhecimento, um conhecimento de experiência feito.

Voltando a Pestalozzi, ele queria ensinar o ser humano a fazer-se *obra de si mesmo* (*À l'innocence...2012, p. 226)* porque "*enquanto obra de mim mesmo* o mundo torna-se mundo para mim" (PESTALOZZI, 1994, p. 154, 161). Sim, porque "enquanto obra de si mesmo, o homem é senhor de si mesmo e de toda a magia de sua natureza" (PESTALOZZI, 1994, p. 161). Processando o aprendizado no sentido de fazer com que o homem e a mulher se construam como obra de si mesmos, Pestalozzi lança mão do desenvolvimento da faculdade intuitiva (indutiva) do ser humano.

A visão de educação pestalozziana encontra eco na educação para a autonomia em Paulo Freire:

> A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu

> eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 23)

As estratégias do caminho –metodologia - para alcançar os objetivos

Para Pestalozzi, o primeiro fundamento de todo conhecimento humano é "a impressão sensível, apreendida e fixada pela atenção, expressa de forma precisa pela língua e tornada nobre pela sua finalidade" (PESTALOZZI, 2011, p. 36).

Como vimos, as "impressões sensíveis" advêm do contexto no qual a criança vive, pois a ação formativa pestalozziana se desenvolve do conhecido para o desconhecido, do empírico para o abstrato, do simples para o complexo, pois, para ele, todo nosso conhecimento do mundo exterior procede da percepção apreendida pelos sentidos (PESTALOZZI, 1947, p. 49, 50, 51, 53). Por isso não se pode propor "a sua consciência (da criança) nada de distante, nada de estranho (PESTALOZZI,2009, p. 29), pois existe "um vínculo natural que deve se estabelecer entre o conhecimento das palavras e das letras" (PESTALOZZI, 2013, p. 35). É precisamente devido a esse "vínculo" natural que a alfabetização da criança na sua formação elementar seria desenvolvida a partir da "vinculação" entre a visão das coisas da natureza, dos objetos, dos signos que as representam, das imagens, e das palavras que as expressam. É assim que o caminho que a educação (bildung) da criança percorre é aquele que vai da coisa, do objeto, da imagem do objeto e da coisa, à palavra que a criança aprende a escrever e a comunicar, lhe possibilitando aprender a dar nomes às coisas, a dominá-las pela palavra (PESTALOZZI, 2013, p. 92, 100, 146), perfazendo o processo que leva do "conhecer ao pensar e nomear" (Idem, 2013, P. 163). Do objeto

visto à palavra, da palavra ao pensamento, do pensamento à palavra, já que o Método, ou a metodologia que Pestalozzi preconiza quer superar a "verborragia", como ele diz na sua L*ettre de Stans,* 1985, p. 45 e repete nos *Écrits sur la Méthode IV* (2011, p. 185):

> colocando a aprendizagem da leitura e da escrita, depois da aprendizagem bem ordenada da palavra e do pensamento, isto é, recolocando-a sobre a base que ela deve efetivamente proceder se ela quer ser efetivamente o que ela é por natureza (e naturalmente não pode ser diferente), a saber, uma extensão e um complemento da característica exterior mais eminente da espécie humana, a palavra.

Na realidade, Pestalozzi, coerente com a sua visão de mundo e com a sua visão do que é a educação (bildung) humana, pretendia despertar na criança e no ser humano a capacidade de pensar por si mesmo, de ousar pensar e ousar saber: "*Ousai saber*...É-me permitido desejar que os homens pronunciem esses vocábulos cuja palavra terá mais importância que a minha" (PESTALOZZI, 1947, p. 304-305). Portanto, o ousar saber, de Immanuel Kant, é empregado por Pestalozzi para justificar seu método que deve animar a criança (o homem) a ir ao encontro da "sabedoria" (como o Emilio, de Rousseau, e a Sofia), fazendo-se a si mesma e pronunciando a *sua* palavra.

Na alfabetização, já que, para Pestalozzi, a criança aprende inicialmente pelos sentidos, em especial os da visão e da audição, a relação entre palavra e coisa é fundamental. Por isso, Pestalozzi, contrário ao ensino pela memorização (mnemônico) à semelhança do papagaio (*Écrits sur la Méthode,* V, 2013, p. 59 – Pestalozzi usa a palavra "perroquet"), e por fórmulas e regras é defensor da ideia de que o aprendizado se dá "pelas aproximações que a criança faz das informações fornecidas pelos sentidos...pela observação" (PESTALOZZI, 2011, p. 59). O pedagogo suíço seguindo a proposta didático-pegagógica

de Comenius (*Orbis sensualium pictus,*1649; *La Grande Didactique*, 1992), pietista e defensor da universalização da educação, como ele, indicará o uso da imagem, como arte e como estratégia metodológica, para ensinar a criança a leitura e a escrita, como "técnica" didática importante (*Écrits sur la Méthode* V, 2013, p. 97 – Ver comentário de Soëtard na nota de rodapé nessa mesma página). Se Pestalozzi sustenta a importância do "toque" (toucher) nos objetos para que a criança os "sinta" concretamente e faça a união com as palavras, ele também acredita que a imagem dos objetos colocada junto às palavras, auxilia a criança a aprender a ler e escrever, seguindo as indicações de Comenius, como ele mesmo esclarece:

> Mas o círculo dos objetos que cercam o homem é limitado; e Comenius...sentiu necessidade de recorrer às imagens criando seu mundo pela pintura...As imagens representam para a criança não somente o que ela não podia ver nos objetos que a cercam, mas também o que ela podia ver realmente todos os dias na própria natureza. (PESTALOZZI, 2009, p. 178).

Portanto, as imagens transmitem às crianças verdadeiras "impressões sensíveis", isto é, "imprimem" nelas, pela visão e pela palavra que as expressa, o seu próprio significado, pois as imagens representam e precisam representar coisas que tenham a ver com a vida da criança (*Chant du cygne,* 1947, p. 130).

Paulo Freire, em Angicos, no ano de 1963, realizou a experiência de alfabetizar 300 pessoas em 40 horas. E foi bem-sucedido. Assim, depois de pelos temas geradores, depois de realizarem a leitura do mundo, os alfabetizandos e as alfabetizandas passaram à leitura da palavra feita por meio de imagens artisticamente elaboradas por Francisco Brennand. Ao pé das imagens, a palavra que a arte imagética simbolizava, tal como sugere Pestalozzi, e encontramos no livro *Orbi sensualium Pictus*, de João Amós Comenios.

Outro elemento importante que sobressai dos "instrumentos" metodológicos propostos e utilizados por Pestalozzi, é o processo de ensino e aprendizagem progressivo que, na sua visão, deve ser *gradativo*, respeitando a idade e o desenvolvimento da capacidade de apreensão do que Piaget chamará, no século XX, de "desenvolvimento da inteligência da criança" (*Psychologie de l'enfant.* Paris: Presses Universitaires de France, 1966; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel: Délachaux et Niestlé, 1936), de acordo com a idade. Dessa forma, a criança passa pouco a pouco, "de uma consciência primeiro obscura, e depois cada vez mais clara" da realidade (PESTALOZZI, 2011, p. 61). Assim, a criança pobre, desenvolve uma *tomada de consciência* que lhe dá "um élan superior" e a verdade e a justiça "não aparecem mais como ordens emanadas de uma força externa, mas como uma necessidade sagrada da natureza humana" (PESTALOZZI, 2009, p. 16). Portanto, do sentimento da injustiça sofrida aparece, pela formação da consciência, "o terreno de onde nasce o conceito de direito no espírito humano" (PESTALOZZI, 1994, p. 105).

Impossível não trazer Paulo Freire para dialogar com Pestalozzi e, porque não dizer, com Piaget? O processo de conscientização em Freire, passa também por etapas. Parte da consciência ingênua da realidade, para a consciência transitiva e dessa para a consciência crítica. Como se trata de adultos, não é a idade que conta, mas o desenvolvimento cognitivo, como vemos em Freire (1967).

O sonho de Pestalozzi era de se ocupar, pela educação, dos pobres, dos "malheureux de la terre" (PESTALOZZI, 2011, p. 192.). Ele acreditava que a educação do pobre, dos "esfarrapados da terra" (Frantz Fanon. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découvete, 2002), era difícil não pelo fato de serem pobres, mas porque "Nós não colocamos a sua disposição os meios necessários para formá-los de maneira que eles utilizem

beneficamente as forças e capacidades das quais necessitam urgentemente na sua situação...isto é, os meios capazes de estimular sua reflexão e sua criatividade" (PESTALOZZI, 2009, p. 224 e 225).

Tendo consciência de que "a educação é o caminho da salvação do pobre", ele procurou realizar o sonho da sua vida, fundando em 1818, na localidade de Clendy, uma casa para a formação dos pobres a qual, infelizmente, não prosperou mesmo tendo sido transferida como anexo do Instituto Pestalozzi, em Yverdon. Esta casa de ensino era destinada às crianças pobres e à formação de professores para atuar no meio rural, professores estes que Pestalozzi acreditava formar em não mais do que três meses (PESTALOZZI, 2009, p. 234) Afinal, para ele, não se tratava de saber "o que é o pobre e o que o faz se tornar pobre, mas somente o que ele poderá vir a ser" (*Écrits sur la Méthode,* II, p. 25) com o auxílio da educação pela qual ele aprenderá a "conhecer, a querer e a poder" (connaître, vouloir, pouvoir) (2008 p. 37), tornando-se uma obra de si mesmo (*oeuvre de lui-même*). Isso pela sua própria atividade, pois tudo o que ele aprende "deve ser fruto de sua própria atividade, uma criação viva que ele produz livremente" ("doit être le fruit de sa propre activité, une création vivante qu'il produit librement par lui-même") (*Écrits sur la Méthode,* I, 2008 p. 159), um princípio retomado pela Escola Ativa e pela Escola Nova, no final do século XIX e no século XX.

Freire trata dos empobrecidos, os chamando de oprimidos, "esfarrapados da terra", os quais pelo processo educativo de uma educação como prática da liberdade, lhes possibilita sonhar acordados, esperançar, no sentido de tomar a história nas suas próprias mãos e atualizar o futuro realizando a utopia como ação revolucionária.

Nos seus escritos Pestalozzi procurou deixar claro como seria a relação entre educador e educando. Para ele, o educador, no exercício da prática pedagógica, precisa realizar "uma unidade dinâmica da fé, do

amor e da verdade" (1947, p. 145, 152). Isso quer dizer que o (a) educador (a) não pode se contentar com um conhecimento superficial da matéria; é fundamental dominá-la. Mas isso, não faz dele um guardião do saber, orgulhoso, mas humilde no exercício da "missão". Ele é "verdadeiro", defensor da verdade. Na sua prática o (a) educador (a) leva a criança a "perceber as coisas e o próprio conhecimento como um todo vivo e orgânico cujos elementos se imbricam harmoniosamente" (PESTALOZZI, 2008, p. 151). Neste sentido, o (a) educador (a) "não pode ser uma ferramenta, um distribuidor inanimado de uma matéria morta, semelhante a uma máquina, mas deve se colocar do ponto de vista da criança" (*Idem, 159).* Isso exige dele (a) uma posição de energia e, ao mesmo tempo de amor, não o amor como "théorie, mais l'amour en acte" (*Idem,* II, p. 27), pois "aquele que não ama o povo não é digno dele" (*Écrits sur la Méthode,* I, p. 61). Assim, é preciso educar os homens para fazer da humanidade uma totalidade: "educar os homens era, em última análise, dar os últimos aperfeiçoamentos em cada um dos anéis da grande corrente que constitui a união da humanidade e faz dela um todo" (PESALOZZI, 1948, p. 206)

A práxis revolucionária de Paulo Freire, na certeza de que "a educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. As pessoas mudam o mundo" (FREIRE, 1979, p. 84), pela ação coletiva na qual cada "anel da grande corrente" forma um todo capaz de construir uma nova sociedade.

A Verdade como como objetivo a alcançar do "Método" de Pestalozzi

Como vimos no início deste artigo, Pestalozzi chamava toda a ação educativa por ele desenvolvida de Método. Mas, afinal, em que consistia o Método, e o que ele realizava, na expressão do próprio Pestalozzi?

> O Método, se é corretamente trabalhado, se opõe eficazmente ao brilho egoísta de toda cultura aparente, pois ele não apresenta somente em teoria os fundamentos da verdadeira cultura, mas os garante na prática e os traduz concretamente em atividades apreciadas que agradam aos olhos, à mão e ao coração (PESTALOZZI, 2008, p. 28)

Pestalozzi atribui ao seu Método de ensino/aprendizagem a finalidade de conduzir a criança, o homem, **à verdade**, afirmando que todas as ações didático-pedagógicas do Método conduzem a um único objetivo possível, a saber: a verdade. Diz ele, completando, que "o único fim do meu ensino e do meu método é a verdade. Eu a procuro de todo o meu coração (2009, III, p.154). Assim, o Método seria o caminho que conduziria à verdade e à vida; segundo, podemos atribuir à busca intransigente do caminho que leva à verdade, sua obstinação em valorizar a exatidão, os números, a matemática, as figuras com formas exatas, pois, para ele, "toda verdade visa à certeza (2009, III, p. 155). A certeza é necessária; mais nós nos aproximamos da verdade e avançamos na sua direção, mais o arbitrário se apaga; a mais alta perfeição do entendimento é a infalibilidade" ((*Écrits,* IV, Rapport Ith, 2011, p. 58 e 59).

Considerações finais

Paulo Freire acreditava que a "verdade do opressor reside na consciência do oprimido" (*Pedagogia do oprimido,* 1984, p. 4), mas como mentira. O método deveria levar o oprimido pelo caminho que o conduzisse à verdade, na medida em que ele passasse a ter consciência do engodo no qual estava envolvido e pelo qual vivia a própria vida (vivendo pela verdade do opressor que era, em última instância, mentira). Por isso, se tratava de fazer, primeiro, com que ele tomasse consciência desta realidade para, então, passar a ser agente da verdade,

a partir da consciência crítica, é o que afirma Freire, citando Álvaro Vieira Pinto: "O método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos que assume a propriedade fundamental da consciência. Portanto, a consciência é, na sua essência, um caminho para algo" (*Pedagogia do oprimido,* 1984, p. 31). Poderíamos completar, dizendo, que o método seria um caminho para o encontro com a verdade. Se para o italiano Antonio Gramsci "a verdade é revolucionária" (*Ordine Nuovo,* 02 de janeiro de 1921 e *Quaderni del carcere,* Torino: Einaudi, 1975, p. 1434), para Freire, a "utopia é revolucionária"(1984, p. 41), na medida em que a "futuridade é revolucionária", pois, quando atualizada, desmascara a mentira e aponta o caminho da verdade, podendo acrescentar que a utopia, como reveladora da verdade, é "revolucionária porque ela é o anúncio de um novo mundo que se humaniza" (1984, p. 42), fundado na verdade que tira o véu da pós-verdade, como diria Steve Tesich, o criador deste neologismo (TESICH, 1992), particularmente nesses tempos de fake news, de mentiras que se parecem verdades. Por isso, aproximar Pestalozzi de Freire é um exercício intelectual de pesquisa que pode revelar caminhos para o enfrentamento da barbárie travestida de verdade. Para os nossos autores, a verdade é tanto uma metodologia quanto uma teleologia, um caminho que leva ao desmascaramento da mentira como fenômeno e à realização dos "sonhos acordados" pela presentificação da utopia revolucionária na construção de uma sociedade justa, pacífica, solidária, inclusiva.

Referências

CAMÕES, L. **Os Lusíadas.** São Paulo: Ed. Concreta, 2022.

CHAVANNES, D.-A. **Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses collaborateurs.** Paris : Levrault, Shoell, 1805.

CLAPARÈDE, E. **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1946.

COMENIUS, J. A. **La grande didactique.** Paris: Klincksieck, 1992.

COMENIUS, J.A. **Orbis sensualium pictus.** London: Kirton at the Kings, 1659.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P**. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001ª.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**, Torino: Einaudi, 1975,

JULLIEN, M. A. **Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi.** Vol. I. Milan : Impremérie Royale, 1812.

KANT, I. **Was ist aufklärung ?** Könisberg, 1784.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo. Nova Cultural, 1999

MANN, H. **The few thoughts for an young man**. Washington: Ulan Press, 2012.

PESTALOZZI, J. H. **À l'Innocence, à la gravité et à la noblesse de mon époque et de ma patrie**. Lausanne : LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2012.

PESTALOZZI, J. H. **Écrits su la Méthode, I**. Lausanne : LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2008.

PESTALOZZI, J. H. **Écrits sur la Méthode, Vol. V.** Le Mont-sur-Lausanne : Ed. Loisirs et Pédagogie S/A, 2013.

PESTALOZZI, J. H. **Oui ou non? Considérations sur l'humeur politique de l'humanité européenne dans les hautes et basses classes par un homme libre**. Lausanne : LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2007.

PESTALOZZI, J. H. **Écrits sur la Méthode, III**. Le Mont-sur-Lausanne : Ed. Loisirs et Pédagogie S/A, 2009.

PESTALOZZI, J.H. **Écrits sur la Méthode,Vol. IV**. Le Mont-sur-Lausanne: Ed. Loisirs et Pédagogie S/A, 2011.

PLUTARQUE. **Oeuvres Morales.** Vol. I. Paris : Hachette, 1844.

SNYDERS. G. **A alegria na escola**. *São Paulo: Ed. Manole, 1988*.

SOËTARD, M. **Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur.** Berne, Francfort, Las Vegas : Peter Lang, 1982.

TESICH, S. **A government of lies (political ethics).** Nova Iorque: The Nation, 1992.

TRÖHLER, D. **Introdução do Escrits sur la méthode I, de Pestalozzi.** Lausanne : LEP Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage.** Paris: La Dispute, 1997.

2

AUTORITARISMO NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Julia Pundeck Loureiro

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por debates que envolvem diferentes concepções de ensino, de formação humana e de atuação docente. Embora documentos oficiais e propostas pedagógicas tenham defendido uma educação pautada no diálogo, na participação e na valorização da diversidade, ainda permanecem práticas marcadas pelo controle excessivo, pela centralização do saber no professor e por relações pouco abertas à participação dos estudantes.

Recentemente, no ano de 2023, instaurou-se no senado o projeto de Lei PL3568/2023, incentivado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), para promover fomento e fortalecimento as escolas cívico-militares (Ecim). O projeto apoia a interferência de militares na educação básica do ensino fundamental e médio com o intuito de "auxiliar" os profissionais da educação e a promover uma "gestão de excelência" no campo escolar. Porém, o que ocorre é um retorno ao ensino conservador e autoritário, sendo necessário uma discussão acerca do autoritarismo intrínseco nas escolas. Em um contexto de fortalecimento de discursos conservadores e de propostas que retomam modelos educacionais tradicionais, torna-se necessário refletir sobre a presença do autoritarismo nas relações estabelecidas em sala de aula. Mais do que um fenômeno explícito, o autoritarismo pode

se manifestar de maneira sutil e naturalizada, dificultando sua identificação e enfrentamento.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire oferece importantes contribuições para a compreensão das relações entre educador-educando. Ao discutir conceitos como educação bancária, práxis e a linha tênue entre autoridade e liberdade, o educador brasileiro possibilita analisar criticamente práticas pedagógicas que, mesmo inseridas em discursos progressistas, podem reproduzir formas de opressão no cotidiano escolar.

Pedagogia progressista e a atuação do professor

A reformulação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96) trouxe consigo discussões importantes sobre a formação docente e sobre a necessidade de superação de práticas tradicionais. Em 1999, o documento *Bases conceituais para a formação de professores da educação básica* destacou que o trabalho do professor não se restringe ao domínio técnico e científico, mas envolve uma dimensão essencialmente relacional. Dessa forma, a atuação docente passou a ser compreendida para além da simples transmissão de conteúdos, exigindo do professor sensibilidade para lidar com as diferentes realidades presentes no ambiente escolar.

Ensinar implica lidar com diferenças, conflitos e singularidades presentes em cada grupo de estudantes. A sala de aula é composta por sujeitos com histórias, experiências e necessidades distintas, o que torna o processo educativo uma atividade complexa e dinâmica. Nesse sentido, a participação ativa dos educandos e a valorização do diálogo passaram a ocupar lugar central nas propostas de uma pedagogia progressista. O professor deixa de ser concebido como único detentor

do conhecimento e passa a assumir a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo os estudantes como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e participar ativamente da construção do saber.

Além disso, compreender a docência como uma atividade relacional implica reconhecer que ensinar também envolve aspectos éticos, afetivos e políticos. Segundo Tardiff (2014), o conhecimento do professor não se limita ao planejamento das aulas ou ao domínio dos conteúdos ministrados, mas inclui o saber pelas experiências vividas no ambiente escolar: a construção de vínculos, a escuta dos estudantes e a capacidade de lidar com os desafios que emergem do cotidiano escolar. Dessa forma, a prática pedagógica exige constante reflexão e abertura para as transformações que ocorrem na sociedade e na própria escola.

Apesar dessas orientações, a concretização dessas mudanças ainda encontra obstáculos. Conforme aponta Pletsch (2009), muitos processos formativos continuam priorizando exclusivamente a preparação para a regência de classe e para a transmissão dos conteúdos, deixando em segundo plano aspectos relacionados ao projeto político-pedagógico, à comunidade escolar e às relações estabelecidas com os estudantes. A formação docente, em muitos casos, permanece excessivamente centrada em competências técnicas, deixando por trás dimensões fundamentais para a construção de uma prática educativa mais democrática.

As consequências desse distanciamento aparecem em pesquisas que evidenciam dificuldades no relacionamento entre professores e alunos. Cabral, Carvalho e Ramos (2004) identificaram que a indisciplina e os problemas de comunicação frequentemente conduzem alguns docentes à adoção de posturas autoritárias como forma de controle da turma. De maneira semelhante, Oliveira (2019), ao discutir a educação

infantil a partir de Hannah Arendt e Theodor Adorno, ressalta a necessidade de fortalecer práticas emancipatórias diante da permanência de traços autoritários na educação.

Diante dessas dificuldades, torna-se evidente a importância da formação continuada dos professores e da criação de espaços coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica. Pensar a formação docente significa reconhecer que o professor é um profissional em permanente processo de construção, que aprende com as experiências que emergem do cotidiano escolar. Segundo Freire (2022), professores e estudantes, todos, são seres inconclusos, seres que estão sendo e aprendendo diariamente. A reflexão crítica sobre o fazer do professor torna-se, portanto, um elemento indispensável para evitar a naturalização de práticas autoritárias e fortalecer relações mais dialógicas no ambiente educativo.

Essas discussões indicam que, mesmo diante de discursos pedagógicos progressistas, ainda permanecem práticas que privilegiam o controle em detrimento do diálogo. Existe, portanto, uma distância entre aquilo que os documentos oficiais propõem e aquilo que efetivamente se concretiza na realidade escolar. Nesse contexto, torna-se importante recorrer ao pensamento de Paulo Freire para compreender de forma mais aprofundada as raízes e os efeitos dessas posturas, bem como refletir sobre possibilidades de construção de uma prática educativa comprometida com a autonomia, o diálogo e a humanização dos sujeitos.

Autoritarismo, opressão e educação bancária

Ao discutir a prática educativa, Paulo Freire (1996) alerta para dois extremos que podem comprometer o processo de ensino-

aprendizagem: o autoritarismo e a licenciosidade. Para o autor, ambos representam rupturas do equilíbrio necessário entre autoridade e liberdade. O autoritarismo corresponde ao predomínio da autoridade em detrimento da liberdade dos educandos, enquanto a licenciosidade consiste na ausência de limites e de responsabilidade pedagógica.

Segundo Freire (1996, p. 54), "o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade, e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade". Dessa forma, a prática educativa exige do professor o difícil exercício de manter a tensão entre esses dois polos, sem se deixar conduzir por nenhum dos extremos.

Freire (1996) argumenta ainda que a sociedade brasileira apresenta dificuldades em compreender essa relação entre autoridade e liberdade. Em razão de processos históricos e políticos, muitas vezes a autoridade é confundida com autoritarismo e a liberdade é confundida com ausência de compromisso. Nas palavras do autor, "não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licenciosidade com liberdade" (FREIRE, 1996, p. 36).

Nesse sentido, o autoritarismo é o extremismo da autoridade e nega a liberdade, portanto é uma fonte de opressão. Na dinâmica opressora o ideal do opressor é introjetado no oprimido, fazendo com que esse assuma a consciência hospedeira e tome estranhamente as pautas do opressor (FREIRE, 2022). Para Paulo Freire:

> Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opressão de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles-as pautas opressoras (FREIRE, 2022, p.46)

Portanto, é possível alegar que na educação tradicional o estudante acaba sendo receptáculo de conteúdos estranhos e descontextualizados de sua realidade, chamada por Paulo Freire de educação bancária. O estudante acaba apenas introjetando em si o que o professor prescreve, sem contextualizar e problematizar. Quanto mais conteúdos são depositados no educando, melhor o desempenho do professor e quanto mais os estudantes se adaptam a essa lógica, melhores são considerados.

Paulo Freire assevera:

> A narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2022, p.86).

Nesse modelo bancário, aquele que rouba a fala dos oprimidos, acaba cada vez mais desacreditado neles e desenvolvendo o gosto pelo poder de mandar, controlar e dirigir. "Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros, uma profunda descrença neles, considerados como incapazes" (FREIRE, 2022, p.180). Dessa forma, o autoritarismo não só gera impacto ideológico e político, mas também subjetivo, Os opressores percebem-se com poder e privilégios e acabam por desqualificar e reduzir a subjetividade alheia.

Freire critica massivamente o modelo autoritário. Uma educação na qual o mundo e a palavra do educando não são considerados, deve ser denunciada. Nesse sentido, Freire não poupou esforços para consolidar uma educação a favor da liberdade, da autoridade e da diversidade.

A relação educador-educando e os impactos subjetivos do autoritarismo no processo educativo

A dinâmica autoritária produz efeitos na relação entre professor e estudante. Em diálogo com Antonio Faundez, Freire (1985) afirma que ambientes autoritários tendem a inibir a curiosidade e a capacidade de questionamento dos educandos. A pergunta, elemento essencial para a construção do conhecimento, passa a ser definida como afronta à autoridade do professor. Em consequência, o estudante deixa de ocupar uma posição ativa no processo educativo e passa a assumir uma postura de passividade diante do saber.

Nesse formato de ensino, a subjetividade dos educandos é desconsiderada. Há pouco ou quase nenhum espaço para o diálogo, para a experiência e para a construção coletiva do conhecimento. O ambiente educacional torna-se silenciado, marcado pela ausência da palavra autêntica. Isso prejudica a autonomia e o desenvolvimento do estudante, interferindo no seu processo de "ser mais" . O "ser mais" para Freire não é possível no isolamento e no individualismo, a vocação para o ser mais constitui uma característica própria da condição humana e está relacionada à possibilidade de os sujeitos se reconhecerem como seres históricos, inacabados e capazes de transformar a realidade (FREIRE, 1996, 2022).

De acordo com Freire (2022):

> Em busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossivel dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2022, p.105).

Dessa forma, a humanização somente pode ocorrer na relação com o outro. A existência humana, para Freire, é essencialmente relacional. Freire (2022) comunica que a intersubjetividade ocasionada na relação

educador-educando produz a humanização. Contudo, quando isso não ocorre, há desumanização. Ao estudante é negado uma parte importante do seu processo formativo e de constituição enquanto seres humanos. Adentrar na realidade humana, na linguagem, na história da humanidade, é direito de cada sujeito em processo educacional.

Conforme destacam Siqueira e Santos (2021), a negação da subjetividade equivale a invisibilidade da alteridade e representa uma das marcas do autoritarismo, uma vez que apenas a perspectiva do professor é reconhecida como legítima. Freire (1996) considera que ensinar exige, além da subjetividade do professor, reconhecer e acolher a diversidade, a humildade e o querer bem do estudante.

Em Pedagogia da Autonomia (1996), Freire enfatiza que a curiosidade do educando torna-se frágil pela metodologia bancária. Comenta que a curiosidade pode ser domesticada, alcançando o aprendizado mecânico, mas não o aprendizado real.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.44).

Diante do exposto, são várias as interferências subjetivas que prejudicam o processo educacional. A anulação da alteridade reflete em um estudante passivo, desumanizado e domesticado, com alteração em seu processo criativo e investigativo. Por consequência, acaba por não alcançar sua autonomia, capacidade crítica e o aprendizado real.

O retrato do estudante que é valorizado no sistema bancário é de alguém que aceita o conteúdo e o saber vindos do outro sem questionamentos. Contudo, por trás dessa imagem há um sujeito permeado por falas e conteúdos de um sistema colonizador e autoritário, anulado em sua alteridade. Com isso, mostra-se que nem sempre a performance do ideal acompanha a dinâmica vital da subjetividade.

Desse modo, o autoritarismo não compromete apenas a circulação do conhecimento, mas interfere diretamente na formação humana dos educandos e na maneira como estes se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Proposta freireana: a educação libertadora

Em contraposição ao modelo bancário, Paulo Freire propõe uma educação libertadora. Diferentemente da educação bancária, a educação libertadora compreende o processo educativo como uma relação construída entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente. A autoridade do professor não desaparece, mas assume uma dimensão democrática, fundamentada no respeito, na escuta e no diálogo.

O diálogo em Paulo Freire é um dos pilares da educação libertadora. Nele Freire instaura a importância da *palavra.* Segundo o autor, a palavra permite que cada sujeito possa se colocar no mundo e fazer ouvir sua própria voz, denunciar a opressão, autoritarismo e anunciar boas novas ao campo educativo e para sua realidade. “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo”(2022, p.108).

O diálogo, segundo Freire (2022), é o encontro de homens que se faz na relação genuína entre o Eu-Tu. É, segundo ele, uma exigência

existencial, é no diálogo que a reflexão se faz possível e portanto, não pode ser reduzida ao ato de depositar ideias no outro, como ocorre na educação bancária.

A prática educativa libertadora também está relacionada ao conceito de práxis. Para Freire (2022), a transformação da realidade não ocorre por meio de discursos vazios ou de ideias prontas, mas através do movimento permanente entre ação e reflexão. É a partir da práxis que o sujeito se torna capaz de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela. Segundo Freire:

> 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, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2022, p.93).

Entretanto, embora o discurso pedagógico contemporâneo frequentemente faça referência às ideias freireanas, nem sempre essas concepções se materializam no cotidiano escolar. Martins, Abreu e Moura (2020) observam que existe, em muitos contextos, um distanciamento entre aquilo que se diz e aquilo que efetivamente se pratica. A defesa da educação libertadora pode permanecer apenas no plano do discurso, sem alcançar as relações concretas estabelecidas em sala de aula.

A ausência da práxis contribui para a invisibilidade do autoritarismo. Quando educadores e instituições deixam de refletir criticamente sobre suas próprias práticas, determinadas formas de controle, silenciamento e centralização do saber passam a ser naturalizadas. Assim, o autoritarismo deixa de ser percebido apenas em manifestações explícitas e passa a assumir formas mais sutis, porém ainda prejudiciais ao processo educativo.

As contribuições de Paulo Freire permitem compreender que o combate ao autoritarismo não se limita à rejeição de práticas evidentemente opressoras. Mais do que isso, é um exercício permanente de reflexão sobre a própria prática docente, sobre as relações estabelecidas em sala de aula e sobre a forma como o conhecimento é construído entre professores e estudantes.

Considerações finais

As contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira permanecem atuais diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Ao discutir conceitos como educação bancária, práxis e a relação entre autoridade e liberdade, o educador oferece importantes ferramentas para compreender práticas que, muitas vezes, reproduzem formas de autoritarismo nas relações entre professores e estudantes. Em um contexto marcado por tensões políticas e por disputas em torno dos projetos educacionais, o pensamento freireano continua oferecendo subsídios para a construção de uma educação comprometida com a democracia, com a participação e com a humanização dos sujeitos.

Ao longo deste capítulo, tornou-se evidente que o autoritarismo não se manifesta apenas em práticas explicitamente coercitivas. Em muitos casos, ele aparece de maneira sutil, por meio da centralização do saber, da ausência de diálogo, da dificuldade em reconhecer a alteridade dos educandos e da falta de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Justamente por se apresentar de forma naturalizada, o autoritarismo pode permanecer invisibilizado no cotidiano escolar, sendo reproduzido inclusive por educadores comprometidos com uma perspectiva progressista.

Uma das contribuições mais relevantes do pensamento freireano consiste em evidenciar a importância da práxis como movimento permanente de ação e reflexão. Quando esse movimento é fragilizado, determinadas práticas autoritárias podem se tornar invisíveis e ser reproduzidas de forma naturalizada no ambiente escolar. A reflexão crítica sobre o fazer docente, portanto, constitui um elemento fundamental para a formação de professores e para a construção de relações pedagógicas mais democráticas. Afinal, como afirma Paulo Freire (2002), ensinar exige uma postura de constante revisão da prática e de abertura para o aprendizado que emerge da própria experiência educativa.

Outro elemento considerado foi o do ideal social, o retrato do "bom aluno". O que na dinâmica bancária aparenta ser algo positivo, por traz encontram sujeitos anulados em sua alteridade e fragilizados em seu processo do conhecimento. Há um questionamento importante sobre o quanto atingir esses ideais de fato são interessantes para a subjetividade do estudante. E traz a reflexão de que muitas vezes os alunos classificados como "problemas" podem ser os mais saudáveis desse sistema opressor.

Torna-se necessário reconhecer que a educação não se realiza isoladamente das condições políticas, econômicas e sociais que atravessam a sociedade. As tensões presentes na escola refletem o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Na contemporaneidade o atravessamento do neoliberalismo produz intensas modificações no ambiente escolar e subjetivo dos envolvidos. A escola não é um espaço neutro, mas um ambiente atravessado por valores, interesses e diferentes concepções de mundo que influenciam diretamente as subjetividades e o formato de relações estabelecidas entre educadores e educandos.

Em tempos marcados pelo fortalecimento de discursos conservadores e pela defesa de modelos educacionais centrados na disciplina e na hierarquia, retomar o pensamento freireano constitui mais do que um exercício teórico. Trata-se de reafirmar a educação libertadora e de fortalecer a construção de relações educacionais fundamentadas no diálogo, no respeito e na humanização. Mais do que transmitir conteúdos, a prática educativa envolve a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade e de atuar sobre ela de maneira ética e responsável.

Embora a literatura de Paulo Freire ofereça importantes elementos para compreender a postura autoritária no campo educacional, outras áreas do conhecimento podem ampliar essa discussão e contribuir para novas interpretações sobre os mecanismos que sustentam relações de opressão no ambiente escolar. Nesse aspecto, o diálogo com a psicanálise freudiana pode ser frutífero, uma vez que Freud discute a dinâmica das instâncias psíquicas, as identificações e a influência do meio social sobre os indivíduos.

Desse modo, o diálogo entre educação e psicanálise apresenta-se como uma possibilidade promissora para futuras investigações acerca dos mecanismos de opressão presentes nas relações educativas. Ao aproximar Paulo Freire e Sigmund Freud, abrem-se novos caminhos para compreender tanto as dimensões sociais quanto os aspectos subjetivos envolvidos na constituição das relações entre professores e estudantes.

Fazer ressoar o pensamento de Paulo Freire continua sendo uma tarefa necessária para todos aqueles que acreditam em uma educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a transformação social. Em tempos de retrocessos e desafios constantes, manter viva a esperança freireana significa reafirmar a educação como

prática de liberdade e como possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada. Avancemos!

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,** DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL**. Ministério da Educação. Anexo: bases conceituais para a formação inicial de professores da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/bases%20conceituais.pdf.

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. **Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar**. Paidéia. Ribeirão Preto, v.14, n.29, p. 327–335, 2004.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTINS, M. A. N. S.; ABREU, T. C. D., MOURA, L. N. S. **Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática.** Olhar de professor. Ponta Grossa, v. 23, p. 01-15, 2020.

OLIVEIRA, M. R. F. **Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a teoria crítica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.14, n.02, p.456-469, 2019.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa**. Educar, Curitiba, p. 143-156, 2009 .

SIQUEIRA, D. E. B.; SANTOS, G. S**. Alteridade e autoritarismo em Paulo Freire.** In: Simpósio internacional de educação e comunicação (SIMEDUC), 10., Aracaju, 2021.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

3

EMOÇÕES, ÉTICA E DIÁLOGO FREIREANO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Bianca Moretti Vieira Palmieri

Pensar a educação na perspectiva de Paulo Freire exige reconhecer que ensinar e aprender são processos profundamente humanos, nos quais razão, emoção, corpo, cultura e história se entrelaçam de forma indissociável. Em oposição às concepções que reduzem a educação à transmissão de conteúdos, Freire compreende o ato educativo como uma prática de liberdade, construída no encontro entre sujeitos que aprendem, ensinam e transformam o mundo conjuntamente (Freire, 1980, 1987, 2000). Nessa perspectiva, o conhecimento não nasce apenas do exercício da racionalidade, mas também da amorosidade, da curiosidade, da indignação diante das injustiças e da esperança que impulsiona a ação transformadora (Freire, 1995, 2000).

As contribuições contemporâneas da neurociência afetiva, da psicologia e da biologia das emoções reforçam esse entendimento ao demonstrar que os processos cognitivos são inseparáveis das experiências corporais, emocionais e sociais vividas pelos estudantes (Damásio, 2015; Immordino-Yang, 2016; Barrett, 2021). Aprender, portanto, não é apenas compreender conceitos, mas construir sentidos em relações marcadas pelo acolhimento, pela confiança e pelo reconhecimento da dignidade humana (Hooks, 2021; Rosenberg, 2019).

Partindo desse pressuposto, este capítulo discute a educação humanizadora a partir de três eixos complementares: inicialmente, apresenta a relação entre emoções, corpo e aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo depende das condições afetivas nas

quais o conhecimento é produzido (Damásio, 2015; Immordino-Yang, 2016; Barrett, 2021); em seguida, aborda o diálogo como fundamento ético e pedagógico da prática educativa, destacando a amorosidade, a escuta, a empatia e o respeito à diversidade como elementos indispensáveis para a construção de relações verdadeiramente humanizadoras (Freire, 1980, 1987; Hooks, 2021; Rosenberg, 2019) e por fim, examina a conscientização como horizonte da educação freireana, compreendendo a esperança, a utopia e a indignação como forças éticas e políticas que impulsionam a transformação da realidade e reafirmam a vocação humana de *Ser mais* (Freire, 1980, 1995, 2000).

Ao articular as contribuições de Paulo Freire com autores contemporâneos que investigam as emoções, a aprendizagem e as relações humanas, pretendo neste capítulo, evidenciar que uma educação comprometida com a formação integral não pode dissociar cognição e afetividade, nem reduzir o diálogo a uma simples estratégia metodológica. Ao contrário, são precisamente as emoções, o diálogo e a humanização das relações que tornam possível uma educação capaz de formar sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Aronson; Aronson, 2023; Alves, 2025).

Emoções e aprendizagem: a integralidade do ato educativo

Compreender a educação como prática da liberdade implica reconhecer que o ato de conhecer não pode ser reduzido a uma operação exclusivamente intelectual. Na perspectiva freireana, conhecer é um movimento que mobiliza o ser humano em sua totalidade, envolvendo pensamento, sensibilidade, corporeidade, memória, cultura e história. Ao romper com a dicotomia entre razão e emoção, Paulo Freire

questiona uma tradição pedagógica que, durante séculos, privilegiou o intelecto em detrimento das experiências afetivas, como se aprender significasse apenas acumular informações ou desenvolver competências cognitivas desvinculadas da vida concreta. Para o autor, "conhecemos com o corpo inteiro", isto é, a construção do conhecimento envolve simultaneamente sentimentos, desejos, curiosidade, imaginação e reflexão crítica (Freire, 1995).

Essa compreensão desloca a educação de uma perspectiva meramente técnica para uma concepção profundamente humanista. O conhecimento deixa de ser entendido como um objeto pronto, transmitido unilateralmente pelo professor, para tornar-se um processo vivo de investigação compartilhada, no qual educadores e educandos atribuem sentido às experiências que vivenciam. Ensinar e aprender constituem, portanto, movimentos inseparáveis da condição humana, marcados pela historicidade dos sujeitos e pelas relações que estabelecem com o mundo e com os outros (Freire, 1987).

Nas últimas décadas, os avanços da neurociência afetiva, da psicologia e da biologia das emoções têm oferecido importantes elementos para compreender, sob uma perspectiva científica, aquilo que Freire já intuía no campo da pedagogia. As pesquisas de Antonio Damásio (2015) demonstram que a oposição tradicional entre emoção e razão não encontra sustentação no funcionamento do cérebro humano. Longe de representarem forças antagônicas, emoções e processos cognitivos constituem sistemas integrados que atuam conjuntamente na tomada de decisões, na memória, na atenção e demais funções executivas essenciais para a aprendizagem. As emoções não são obstáculos ao pensamento racional; ao contrário, criam as condições biológicas necessárias para que ele aconteça.

Tal perspectiva é aprofundada por Mary Helen Immordino-Yang (2016), ao evidenciar que as aprendizagens mais significativas dependem do envolvimento emocional dos estudantes. Para a autora, habilidades frequentemente valorizadas pela escola, como leitura, escrita, resolução de problemas e pensamento abstrato, não operam de maneira isolada, mas emergem de sistemas neurais profundamente conectados às experiências sociais e afetivas. Em outras palavras, pensar é também sentir. O cérebro aprende atribuindo significado às experiências, e esse significado é construído a partir das emoções despertadas pelas relações estabelecidas com as pessoas, com os conhecimentos e com o ambiente.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser compreendida apenas como processamento de informações para ser reconhecida como uma experiência de construção de sentido. Um estudante emocionalmente envolvido, que se sente acolhido, respeitado e intelectualmente desafiado, mobiliza recursos cognitivos distintos daqueles ativados quando predomina o medo, a insegurança ou a sensação de exclusão. As emoções funcionam como mecanismos que orientam a atenção, selecionam aquilo que será lembrado e influenciam diretamente a disposição para explorar, criar e aprender (Immordino-Yang, 2016).

Essa compreensão também encontra respaldo na teoria das emoções construída por Lisa Feldman Barrett (2021). Segundo a autora, as emoções não são respostas automáticas e universais, mas construções realizadas pelo cérebro a partir da interação entre o corpo, a cultura e as experiências anteriores. Isso significa que os ambientes escolares participam ativamente da forma como os estudantes interpretam o mundo, regulam suas emoções e constroem sua própria identidade. Cada interação cotidiana, seja um olhar de incentivo, uma

palavra de acolhimento ou uma crítica desrespeitosa, produz efeitos concretos sobre os sistemas biológicos envolvidos na aprendizagem.

Barrett (2021) argumenta que os seres humanos regulam continuamente a biologia uns dos outros. A linguagem, nesse contexto, assume um papel muito mais amplo do que o simples compartilhamento de informações. As palavras têm potência para reorganizar estados emocionais, favorecer sentimentos de segurança e pertencimento ou, em sentido oposto, desencadear respostas fisiológicas associadas ao estresse e à ameaça. Quando um estudante é constantemente exposto à humilhação, ao medo ou à desqualificação, parte significativa de sua energia metabólica é direcionada para responder a essas condições de tensão, reduzindo os recursos disponíveis para aprendizagem.

Essa compreensão amplia significativamente o alcance ético da prática docente. Ensinar não consiste apenas em selecionar conteúdos ou organizar estratégias metodológicas; significa também participar da construção dos ambientes emocionais nos quais o conhecimento será produzido. A qualidade das relações estabelecidas na escola interfere diretamente nas possibilidades de aprendizagem, tornando o acolhimento, a escuta e o respeito condições pedagógicas tão relevantes quanto o domínio dos conteúdos curriculares.

É precisamente nesse ponto que a reflexão freireana dialoga com os desafios contemporâneos da educação. Ao defender uma pedagogia fundada na amorosidade, Freire não propõe uma educação sentimental ou permissiva. Sua compreensão de amor está associada ao compromisso ético com a dignidade humana e com a possibilidade de desenvolvimento pleno de cada sujeito. Amar, na pedagogia freireana, significa reconhecer o estudante como alguém capaz de pensar, criar, interpretar e transformar a realidade, recusando qualquer prática que o reduza à condição de objeto do processo educativo (Freire, 1980, 2000).

Essa concepção contrasta radicalmente com o modelo tradicional de ensino, cuja organização histórica privilegiou a transmissão de conhecimentos previamente definidos, a centralização da autoridade docente e a passividade dos estudantes. Em muitas instituições escolares, os currículos continuam estruturados como programas rígidos, elaborados distante das experiências concretas dos educandos e orientados por uma lógica burocrática, neoliberal, que valoriza mais a reprodução de informações do que a produção compartilhada do conhecimento (Alves, 2025). É nesse contexto que Freire formula sua conhecida crítica à *Educação Bancária*, denunciando um modelo em que o professor deposita conteúdos e o estudante limita-se a recebê-los, memorizá-los e reproduzi-los, sem participação ativa na construção do saber (Freire, 1987).

Ao desconsiderar a historicidade, a curiosidade e a dimensão afetiva dos educandos, a educação bancária produz consequências que ultrapassam o campo pedagógico. Ao tratar o estudante como recipiente vazio a ser preenchido, a escola reproduz uma lógica que naturaliza hierarquias, desvaloriza os saberes construídos na experiência e enfraquece a autonomia intelectual daqueles que aprendem. Mais do que comprometer a aprendizagem, esse modelo dificulta o desenvolvimento da consciência crítica, pois impede que os sujeitos reconheçam sua própria capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo (Freire, 1987).

A educação deixa, então, de cumprir sua vocação humanizadora para assumir uma função predominantemente domesticadora, opressora, incompatível com a concepção freireana de formação integral.

O encontro que humaniza: ética, diálogo e amorosidade

A crítica freireana à educação bancária, contudo, não se limita à denúncia de um método de ensino ineficiente. Trata-se da crítica a um projeto de sociedade sustentado por relações de dominação que transformam o conhecimento em instrumento de controle e silenciam a capacidade criadora dos sujeitos. Nessa perspectiva, o ato educativo deixa de constituir um encontro entre pessoas para tornar-se um mecanismo de adaptação às estruturas existentes.

Esse processo produz efeitos que extrapolam a dimensão cognitiva. A cultura da dominação alimenta-se do medo, da submissão e da desconfiança, condições emocionais que restringem a curiosidade, a criatividade e a disposição para o diálogo. Como observa Bell Hooks (2021), sistemas educativos organizados a partir da autoridade incontestável e da obediência tendem a reproduzir relações de violência simbólica, nas quais estudantes aprendem, desde cedo, que expressar dúvidas, emoções ou discordâncias pode representar risco de punição ou exclusão. O medo, nesse contexto, não constitui apenas um sentimento individual, mas um mecanismo social de manutenção das desigualdades.

As consequências dessa lógica tornam-se ainda mais evidentes quando a escola ignora o sofrimento cotidiano de seus estudantes. Situações de discriminação, racismo, exclusão ou humilhação frequentemente permanecem invisibilizadas em nome da manutenção da disciplina e da ordem institucional. Conforme destaca Cavalleiro (2020), o silêncio diante dessas experiências não representa neutralidade; ao contrário, reforça processos de exclusão que comprometem o desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças e dos jovens. A omissão pedagógica transforma-se, assim, em

forma de violência, produzindo marcas que acompanham os sujeitos muito além do espaço escolar.

As pesquisas contemporâneas sobre desenvolvimento humano ajudam a compreender por que ambientes marcados pelo medo e pela insegurança dificultam tão profundamente a aprendizagem. Quando o cérebro interpreta uma situação como ameaça, mobiliza respostas fisiológicas destinadas prioritariamente à sobrevivência, reduzindo temporariamente a disponibilidade de recursos para processos como atenção, planejamento, memória e pensamento criativo (Barrett, 2021). Isso significa que estudantes submetidos continuamente a experiências de desqualificação, ridicularização ou exclusão não enfrentam apenas dificuldades emocionais; enfrentam também condições biológicas menos favoráveis à aprendizagem.

Em sentido oposto, relações construídas sobre confiança, respeito e acolhimento favorecem aquilo que Freire denomina de educação problematizadora. Diferentemente da educação bancária, essa perspectiva reconhece que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas em criar possibilidades para sua produção coletiva (Freire, 1996). O educador deixa de ocupar a posição daquele que detém todas as respostas e assume a condição de sujeito que aprende enquanto ensina, construindo conhecimento em diálogo permanente com seus educandos (Freire, 1987).

Na realidade, essa compreensão inaugura uma profunda mudança ética na relação pedagógica. O diálogo deixa de ser compreendido como simples estratégia metodológica para tornar-se a própria condição de existência da educação humanizadora. Para Freire (1980), ninguém educa ninguém, assim como ninguém educa a si mesmo isoladamente; homens e mulheres educam-se em comunhão, mediados pelo mundo. O conhecimento nasce do encontro entre sujeitos históricos que

compartilham experiências, formulam perguntas, confrontam interpretações e constroem novas compreensões sobre a realidade.

Nesse sentido, dialogar não significa apenas conversar ou trocar opiniões. O diálogo freireano constitui um compromisso ético com o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e possibilidades. Ele pressupõe abertura para aprender, disposição para revisar convicções e coragem para enfrentar coletivamente os desafios da realidade. Como afirma Freire (1980), não existe diálogo verdadeiro onde prevalecem a arrogância, a manipulação ou a negação da humanidade do outro. O diálogo exige humildade intelectual, confiança recíproca e fé na capacidade criadora dos seres humanos.

É precisamente nesse horizonte que a amorosidade assume papel central na pedagogia freireana. Distante de qualquer compreensão romântica ou sentimental, o amor constitui uma atitude ética diante da vida e das relações humanas. Amar, para Freire (1980, 2000), significa comprometer-se radicalmente com a dignidade das pessoas e com sua possibilidade de crescer, aprender e transformar o mundo. A amorosidade manifesta-se na escuta atenta, no respeito às diferenças, na recusa às práticas autoritárias e na disposição permanente para construir relações de confiança.

Acredito que essa perspectiva aproxima-se da reflexão de Hooks (2021), para quem o amor deve ser compreendido como prática ética e política. Mais do que um sentimento, trata-se de uma ação sustentada pelo cuidado, pela responsabilidade, pelo respeito, pelo conhecimento e pelo compromisso com o bem-estar do outro. Quando esses elementos orientam as relações educativas, a escola deixa de ser apenas espaço de instrução para tornar-se uma comunidade de aprendizagem, na qual todos são convidados a participar da construção coletiva do conhecimento.

Sob essa ótica, a escuta adquire importância fundamental. Escutar não é permanecer em silêncio enquanto o outro fala, mas criar condições para que sua experiência seja reconhecida como legítima. Rubem Alves (2025) observa que aprender a viver em sociedade exige desenvolver, antes de tudo, a capacidade de escutar. Christian Dunker (2025) amplia essa compreensão ao afirmar que escutar implica suspender, ainda que provisoriamente, o exercício de nosso poder sobre o outro, permitindo que novas formas de compreensão possam emergir. Na educação, essa atitude rompe a lógica da imposição e inaugura relações marcadas pela reciprocidade.

Na mesma direção é aprofundada por Marshall Rosenberg (2019), ao defender uma comunicação fundamentada na identificação das necessidades humanas e na expressão respeitosa dos sentimentos. Em vez de interpretar conflitos como disputas entre vencedores e vencidos, a *Comunicação Não Violenta* convida educadores e educandos a compreenderem as emoções que sustentam seus comportamentos e a buscarem soluções capazes de preservar a dignidade de todos os envolvidos. A empatia, nesse contexto, deixa de representar mera habilidade interpessoal para constituir um princípio pedagógico capaz de fortalecer vínculos, favorecer a cooperação e ampliar a confiança mútua.

Quando a escola assume essa ética do diálogo, do cuidado e da amorosidade, cria condições para que diferenças culturais, sociais e identitárias deixem de ser percebidas como ameaças e passem a constituir oportunidades de aprendizagem coletiva. A unidade, como insiste Freire (1995), não nasce da eliminação das diferenças, mas da capacidade de construir objetivos comuns sem apagar a diversidade que caracteriza a experiência humana. É justamente nesse encontro entre múltiplas vozes que a educação humanizadora encontra sua maior potência: formar sujeitos capazes de aprender com o outro, reconhecer

sua própria incompletude e construir, coletivamente, novos modos de compreender e transformar a realidade.

Conscientização, esperança e transformação: o horizonte da educação humanizadora

Se o diálogo constitui o caminho da educação humanizadora, a conscientização representa seu horizonte. Para Paulo Freire, educar não significa adaptar indivíduos a uma realidade considerada imutável, mas favorecer a construção de uma consciência crítica capaz de compreender as condições históricas da existência humana e de atuar sobre elas. A educação deixa, assim, de ser um instrumento de acomodação para tornar-se uma prática de liberdade, por meio da qual homens e mulheres reconhecem sua condição de sujeitos históricos, capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo (Freire, 1980, 1987).

A conscientização não é a simples tomada de consciência. Trata-se de um processo ético, político e existencial de superação de uma compreensão ingênua do mundo em direção a uma leitura crítica das estruturas sociais que produzem desigualdades, exclusões e diferentes formas de opressão (Freire, 1980). Esse movimento exige curiosidade intelectual, abertura ao diálogo e disposição para revisar certezas, compreendendo que o conhecimento é sempre provisório e se constrói na relação entre reflexão e ação. Nós não somos, nós estamos sendo...

É nesse sentido que Freire compreende a práxis como unidade indissociável entre ação e reflexão. Pensar criticamente a realidade sem agir sobre ela reduz o conhecimento à contemplação; agir sem reflexão, por sua vez, conduz ao ativismo desprovido de direção ética. A educação humanizadora busca superar essa dicotomia, formando sujeitos que compreendem a realidade para nela intervir de maneira responsável e solidária (Freire, 1987). O conhecimento adquire sentido quando se

converte em compromisso com a transformação das condições que limitam a dignidade humana.

A dimensão afetiva permanece central nesse processo. Freire compreende que os sentimentos também possuem uma dimensão política. A indignação diante da injustiça, por exemplo, não representa um obstáculo ao pensamento crítico; ao contrário, constitui uma das forças que impulsionam a busca por mudanças. Como afirma o autor, toda prática verdadeiramente humanizadora nasce do encontro entre dois movimentos inseparáveis: o amor pela vida e a recusa ética diante daquilo que desumaniza (Freire, 2000).

A indignação, entretanto, somente adquire potência transformadora quando acompanhada da esperança. Para Freire, esperançar não significa adotar uma postura passiva (de espera) diante das dificuldades ou alimentar um otimismo ingênuo. A esperança constitui uma necessidade ontológica dos seres humanos, pois nasce da consciência de que somos inacabados e de que a história permanece aberta às possibilidades de mudança (Freire, 1995). Esperançar, como frequentemente enfatiza o educador, é comprometer-se com a construção cotidiana de condições mais justas de existência.

Posso afirmar que essa compreensão distancia a utopia freireana de qualquer idealismo abstrato. A utopia não corresponde a um sonho impossível ou a um projeto desconectado da realidade. Ela emerge da capacidade de denunciar as estruturas que produzem sofrimento (desumanizadoras) e, simultaneamente, anunciar possibilidades concretas de transformação (humanizantes). Denúncia e anúncio constituem movimentos inseparáveis: não basta identificar as injustiças; é necessário construir coletivamente alternativas que ampliem as possibilidades de humanização (Freire, 1980).

Nesse contexto, ganha relevância a noção de *inédito viável*, que representa aquilo que ainda não existe, mas que pode ser construído pela ação coletiva, pela criatividade e pelo compromisso ético com a transformação social (Freire, 2000). Longe de expressar uma expectativa ingênua, esse conceito reconhece que toda mudança histórica nasce da capacidade humana de imaginar futuros diferentes e de agir para concretizá-los.

Outrossim, Aronson e Aronson (2023) demonstram que ambientes baseados na cooperação, no reconhecimento mútuo e na valorização da diversidade favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também atitudes de empatia, solidariedade e redução de comportamentos violentos. Da mesma forma, Rosenberg (2019) evidencia que relações pautadas pela escuta e pelo reconhecimento das necessidades humanas ampliam as possibilidades de resolução construtiva dos conflitos, fortalecendo vínculos de confiança e pertencimento.

Contribuições como essas reforçam a compreensão de que a educação humanizadora não pode restringir-se ao domínio dos conteúdos curriculares. Ela envolve a formação ética de sujeitos capazes de conviver com a diferença, dialogar diante dos conflitos e reconhecer que a democracia se constrói nas relações cotidianas. Aprender a viver democraticamente significa aprender a escutar, argumentar, cooperar e reconhecer a humanidade presente em cada pessoa.

É possível afirmar que essa perspectiva também exige compreender o conflito sob um novo olhar. Na pedagogia freireana, os conflitos não constituem obstáculos ao processo educativo, mas oportunidades de crescimento e aprendizagem. É no enfrentamento respeitoso das divergências que educadores e educandos ampliam sua compreensão da realidade, revisam suas posições e fortalecem sua

capacidade de agir coletivamente. A educação humanizadora não busca eliminar as tensões próprias da convivência humana; procura transformá-las em experiências de diálogo, responsabilidade e construção compartilhada de soluções.

As experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas em diferentes contextos confirmam a relevância dessa abordagem. Iniciativas que valorizam projetos interdisciplinares, metodologias participativas, aprendizagem baseada em problemas e espaços de escuta têm demonstrado que estudantes aprendem com maior profundidade quando participam ativamente da produção do conhecimento e quando suas experiências são reconhecidas como parte legítima do processo educativo (Alves, 2025). Mais do que melhorar indicadores de desempenho, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do compromisso social.

Ao integrar as contribuições de Paulo Freire às evidências produzidas pelas ciências da aprendizagem e pelas pesquisas sobre emoções e relações humanas, torna-se possível compreender que cognição, afetividade e ética constituem dimensões inseparáveis da formação humana. Não aprendemos apenas porque pensamos; aprendemos porque sentimos, dialogamos, pertencemos e atribuímos significado às experiências vividas. É nesse entrelaçamento entre emoção, reflexão e ação que se fortalece a capacidade de construir conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade.

A educação humanizadora, portanto, não representa apenas uma proposta pedagógica, mas um projeto ético de sociedade. Ela afirma que todo ser humano possui a capacidade de aprender, ensinar, criar e reinventar o mundo, desde que encontre condições para desenvolver plenamente sua humanidade. Em tempos marcados pelo individualismo, pela polarização e pelo enfraquecimento dos vínculos

sociais, recuperar a centralidade das emoções, da ética e do diálogo significa reafirmar a educação como espaço de encontro, esperança e emancipação.

Mais do que transmitir conhecimentos, educar consiste em cultivar relações que possibilitem aos sujeitos reconhecerem-se como autores de suas próprias histórias (autônomos). É nesse movimento que a amorosidade deixa de ser um sentimento privado para tornar-se uma escolha ética; o diálogo converter-se em prática democrática e ferramenta de liberdade; e a esperança deixa de ser expectativa para transformar-se em ação. Sob esse horizonte, educadores e educandos caminham juntos na construção dos inéditos viáveis, reafirmando, a cada encontro, a vocação humana de *Ser mais* (Freire, 2000).

Reflexões finais: uma pausa no percurso, não um ponto final

Procuramos demonstrar que uma educação verdadeiramente humanizadora nasce do encontro indissociável entre emoções, ética e diálogo. As contribuições de Paulo Freire, articuladas às evidências contemporâneas da neurociência afetiva e das ciências das relações humanas, revelam que aprender não é um processo restrito à dimensão cognitiva, mas uma experiência integral que envolve corpo, afetos, cultura, história e compromisso com o outro.

Quando educadores reconhecem que toda prática pedagógica produz efeitos emocionais e éticos, o diálogo deixa de ser uma estratégia para constituir-se como fundamento da relação educativa, sustentado pela amorosidade, pela escuta, pela empatia e pelo respeito à dignidade humana. É nesse horizonte que a conscientização emerge como expressão da educação freireana, convidando cada sujeito a

compreender criticamente a realidade para transformá-la coletivamente.

Em tempos marcados pela intensificação das desigualdades, pela fragmentação dos vínculos sociais e pela crescente desumanização das relações, reafirmar uma pedagogia fundada nas emoções, na ética e no diálogo significa reafirmar a própria esperança como ato político. Afinal, como nos ensina Paulo Freire, educar é acreditar que homens e mulheres, reconhecendo-se como seres históricos, inacabados e solidários, podem construir, juntos, os inéditos viáveis que tornam possível uma sociedade mais justa, democrática e profundamente humana (Freire, 1980, 1995, 2000).

Referências

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos.** 3ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

ARONSON, Elliot; ARONSON, Joshua. **O animal social.** Tradução: Marcello Borges. São Paulo: Goya, 2023.

BARRETT, Lisa Feldmann. **Seven and a half lessons about the brain**. Boston: Mariner Books, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DUNKER, CHRISTIAN. **A arte de amar:** uma anatomia de afetos, emoções e sentimentos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning and the brain:** exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W.W. Norton & Company, 2016.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta.** Tradução: Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

4

O RESGATE DA AUTORIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE: DESMISTIFICANDO A SUBSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES POR MÁQUINAS SOB O OLHAR DE PAULO FREIRE E MIGUEL ARROYO

Julia Palermo Lopes

Introdução

Hoje em dia, muito se discute sobre o papel do professor e sua função social. Algumas pessoas acreditam que a partir da rapidez com que a tecnologia se desenvolve, a inteligência artificial ultrapassará a inteligência humana e, em breve, será capaz de substituir os profissionais da educação. Será essa uma constatação verdadeira?

A profissão docente é considerada uma das mais antigas da humanidade. O professor está presente na sociedade desde o princípio da história, desde o Egito e Grécia Antiga, até os dias atuais. O profissional docente sempre ocupou papéis de destaque na sociedade, a diferença é que, antigamente os professores se encontravam em posições de respeito e prestígio, enquanto atualmente, nos deparamos com professores desvalorizados e muitas das vezes malvistos pela sociedade.

O que fez com que a carreira docente chegasse a esse ponto? Como um profissional que ocupava posição de prestígio na sociedade, é hoje, desvalorizado a ponto de dizerem que seu ofício será substituído por máquinas? Para esclarecer essas questões, revisitar as obras clássicas da Pedagogia são caminhos possíveis, nos auxiliando a conceber os motivos pelos quais a docência não poderá ser substituída por tecnologias digitais, visto que a educação é uma condição essencialmente humana.

Miguel Arroyo (2000) em sua obra "Ofício de Mestre", defende a ideia de que a desvalorização do profissional docente é resultado da mecanização do ensino nas escolas. Desde que o papel da educação na sociedade passou a se voltar apenas para o ensino de disciplinas e conteúdos, a sociedade passou a acreditar que qualquer pessoa é capaz de transmitir esse conhecimento, colocando a posição de autoridade do professor, visto antes como um especialista, em segundo plano:

> Reduzir essa tensa história do Direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. É empobrecer o ofício dos profissionais desse direito. Nesse reducionismo tão presente em nossa visão de escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine. Quando o objeto do aprendizado vai se reduzindo, empobrecendo a esse ponto, o ensinar e os ensinantes ficam reduzidos, empobrecidos. (Arroyo, 2000, p. 54).

Nessa perspectiva, na obra "Pedagogia da Autonomia", Freire traz para reflexão o sentido da autoridade do professor, com o objetivo de que o docente se entenda como um especialista da educação, competente e comprometido a fazer um trabalho de qualidade, com propósito e bem fundamentado

> Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando". Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (Freire, 2025, p. 89).

Portanto, nesse ponto de vista, um profissional que se reconhece como autoridade, não precisa provar o seu valor a ninguém, pois sabe que exerce sua função com rigorosidade e comprometimento.

Tendo isso em vista, torna-se necessário resgatar o sentimento e a posição de autoridade do professor, a fim de superar a ideia de que um profissional docente pode ser substituído facilmente, inclusive por máquinas de inteligência artificial. Para isso, devemos primeiro nos atentar ao motivo pelo qual a educação só pode ser feita por humanos.

Por que ensinar é uma tarefa essencialmente humana?

O que caracteriza o ser humano em sua essência? De acordo com a teoria histórico-cultural, o homem não nasce humano, mas se torna humano de acordo com as experiências que vivencia ao longo de seu desenvolvimento. Deste modo, o homem se faz a partir de relações de diferentes esferas, mas para que essas relações se estabeleçam, é imprescindível que aconteça interação entre sujeitos e objetos.

Uma vez que essas relações se estabelecem, o homem faz algo que apenas a espécie humana é capaz: trazer a experiência à consciência. A consciência traz ao ser humano a subjetividade a partir de experiências já vivenciadas, possibilitando a elas significação. Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 479) afirmam que

> Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico e abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise.

A docência exige de seus profissionais um processo constante de interação entre experiência e consciência. Este processo faz parte da formação de um professor que avalia a própria prática a fim de, cada vez

mais, ensinar da melhor maneira de acordo com a característica do contexto de sala de aula em que está inserido.

Freire (2025, p. 40) reforça essa ideia afirmando:

> 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.

Reflexão e crítica, como Freire nos diz, são pilares essenciais para uma educação de qualidade. Portanto, seria impossível esperar que uma máquina substitua o papel de um professor considerando toda a subjetividade que esse ofício esconde por trás do que vemos concretamente acontecendo no dia a dia da escola.

Um professor não apenas ministra aulas, mas faz diagnósticos pedagogicamente fundamentados sobre seus alunos, identifica dificuldades e potencialidades, planeja intervenções, resolve conflitos, produz materiais, reflete sobre a prática que irá acontecer e a que já aconteceu, pensa e repensa estratégias, modela comportamentos e faz diversas outras coisas que apenas a consciência humana é capaz.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000, p. 53) contribui afirmando

> Nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, de ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência.

Diante disso, o professor, tão humano quantos seus estudantes, deve passar pelo processo de "assumir-se", trazido por Freire (2025, p. 42) em Pedagogia da Autonomia

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser presente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Portanto, ao assumir-se, o professor é capaz de ensinar aos seus estudantes o que é ser humano nas mais diversas esferas. Nas relações consigo, com o outro, com a natureza, com o conhecimento e com o mundo. Nessas significações todas que envolvem a formação de um ser humano no sentido subjetivo, está incorporado um processo essencial: a crítica.

A criticidade permite ao sujeito não apenas receber informações passivamente, mas ressignificá-las, questioná-las, inquietar-se a partir do que está posto. Deste modo, a crítica não pode ser desenvolvida a partir de um processo educativo que não envolva curiosidade, diálogo, discussão, diferentes pontos de vista, aproximação do conteúdo com o contexto real, humanidade.

> A promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. [..] E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (Freire, 2025, p. 33)

Portanto, não se trata de negar a tecnologia como um avanço da ciência, mas sim de sermos críticos em relação a isso e, principalmente, como profissionais docentes, nos assumirmos como autoridades na área da educação, insubstituíveis em nossa humanidade.

O que caracteriza um profissional docente?

Qual é o significado do ofício de um professor? Apenas a transmissão de conteúdo? Sabemos que ser professor vai muito além disso, englobando esferas sociais, psicológicas, afetivas, físicas, além da cognitiva, é claro. Portanto, ao entendermos o real papel do professor

no processo de ensino e aprendizagem, torna-se ainda mais distante a ideia de nossa substituição por máquinas.

Sobre essa temática, Arroyo traz para a discussão o fato de que os professores, além de serem parte essencial no processo de ensino – aprendizagem, são também os protagonistas da instituição escolar, no sentido de serem os profissionais que fazem com que a escola funcione com qualidade.

> Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e a reinventam. (Arroyo, 2000, p. 19)

Além disso, o autor nos diz ainda que o ofício de um professor é um dos únicos que não se separa da vida pessoal. Quem é professor, é professor em qualquer contexto, mesmo fora da escola. Assim como não deixamos de ser professores em nossa vida pessoal, também não deixamos de ser nós mesmos na vida profissional.

> Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para a casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (Arroyo, 2000, p. 27)

Diante dessa afirmação, é possível concluir que a docência não é apenas uma profissão, mas uma identidade, um ofício que engloba todas as esferas da vida, não apenas a profissional. É uma entrega humana. Portanto, nós, professores, estamos comprometidos e dedicados ao nosso trabalho a todo o tempo, mesmo quando achamos que não, pois

todas as experiências que nos tornam mais humanos, nos tornam também, mais professores.

Ainda em Pedagogia da Autonomia, Freire (2025) nos traz diferentes características que formam um profissional docente, e quais são as exigências deste ofício. Uma das primeiras exigências citadas pelo autor é a reflexão crítica sobre a prática. Deste modo, ser professor vai além de possuir um diploma ou título, torna-se professor conforme pratica-se a docência dia após dia, ao pensá-la e repensá-la criticamente.

Outro ensinamento que Freire (2025, p. 24) nos traz é o de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Nesse sentido, ser professor significa muito mais do que apenas transmitir conhecimentos, mas saber com convicção que o seu trabalho em sala de aula será proporcionar os meios para que os próprios estudantes construam esses conhecimentos, sendo protagonistas de suas aprendizagens.

Para Freire (2025, p. 28)

> 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, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Apenas com essa breve exposição de alguns dos conceitos principais de Arroyo e Freire relacionados à formação de professores, é possível elencarmos como características essenciais de um profissional docente: entrega, dedicação, rigorosidade, criticidade, reflexão, criação, investigação, inquietação, rigorosidade, curiosidade, humildade e persistência. Certamente, essas características nunca poderão ser atribuídas às máquinas.

A Educação se faz de pessoas

Nas últimas páginas, discutimos os motivos pelos quais ensinar é uma tarefa essencialmente humana e qual é o significado do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista, podemos afirmar que a educação só é possível se protagonizada por pessoas. Vigotsky, em sua teoria sociointeracionista, já nos dizia que o aprendizado é resultado da interação entre o sujeito, o ambiente e a cultura. Portanto, a interação entre os sujeitos torna-se parte essencial desse processo.

Feire defende fortemente a interação entre educador e educando, afirmando que a partir dela é que se constroem conhecimentos reais, que fazem sentido para o educando. Nesse contexto, o autor expõe mais três exigências relacionadas à essa interação entre professor e aluno ao educador em Pedagogia da autonomia. A primeira delas é a de que "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 2025, p. 31).

Ao fazer essa afirmação, Freire nos diz que, para educarmos alguém, precisamos ser humildes e respeitar o repertório que nossos estudantes já possuem, utilizando-os como base para o processo de ensino que iremos propor, com a finalidade de desenvolver nossos estudantes de maneira contextualizada e crítica.

O segundo conselho de Freire para os educadores que se relaciona diretamente com a interação humana na educação, é a de que "Ensinar exige saber escutar". Com isso, o autor nos ensina que saber escutar o que o outro tem a dizer é tão importante quanto saber falar.

> Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida

> nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Portanto, é dever do educador saber escutar o educando, assim como é dever do educando escutar o que o educador tem a dizer, em uma troca mútua de saberes. Isso nos leva à terceira exigência de Freire: "Educar exige disponibilidade para o diálogo".

Se consideramos aqui o processo educativo como dependente da interação entre o sujeito e o mundo em que vive, podemos com convicção, assim como Freire, afirmar que a educação é um processo dialógico. O diálogo entre educador e educando se faz indispensável no processo educativo, considerando que tanto educador quanto educando respeitam os saberes de cada um e sabem escutar um ao outro, resultando no diálogo entre esses saberes para a construção de um conhecimento que beneficiará ambos.

> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (Freire, 2025, p. 133)

Sendo assim, os sujeitos que se reconhecem como seres inacabados, disponíveis para a interação, a escuta e o diálogo com o outro, podem se beneficiar ainda mais com o conhecimento que será construído coletivamente.

Diante dessas exigências apresentadas por Paulo Freire, podemos concluir que, certamente a educação é um processo dialógico, protagonizado por seres humanos, que criam e recriam conhecimentos de acordo com suas vivências e interpretações da realidade.

Considerações finais

Por muito tempo, a categoria docente lutou pela profissionalização de seu trabalho, para serem vistos não apenas como meros cuidadores, mas como especialistas da Educação. Nesse sentido, é necessário que essa vontade de ser reconhecido e a autoridade do professor como especialista seja resgatada, a fim de desmistificar a ideia de que futuramente não seremos mais úteis à sociedade.

Miguel Arroyo defende fortemente que a profissão docente é mais do que um trabalho, mas um ofício, por se tratar de uma realidade que engloba diversas dimensões da vida do sujeito que se dispõe à exercer essa profissão. Além disso, defende a ideia de que os professores são especialistas em sua área e protagonistas da instituição escolar, portanto, insubstituíveis.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire contribui com essa discussão nos fazendo repensar o sentido de nosso ofício e mostrando que, ser professor vai muito além de ensinar, mas exige diversas características para que o processo educativo seja conduzido com qualidade e criticidade. Nos faz enxergar, em nossa humanidade, o real sentido de ensinar e aprender, em uma troca mútua de conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, após essa breve exposição, nós, professores, podemos e devemos resgatar a nossa autoridade como especialistas e dizer com convicção que o nosso trabalho nunca poderá ser substituído por máquinas, pois a docência exige comprometimento, entrega, responsabilidade e principalmente, humanidade.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 80 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. DA S. F.; RIGON, A. J.. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 477–485, set. 2011. https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?format=pdf&lang=pt

5

PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DO CONTEXTO CONCRETO DA VIDA

Juliana Battistus Mateus Ferreira

Na teoria da educação proposta e praticada por Freire o exercício educativo deve ser sempre contextualizado, ou seja, partir do "contexto de vida concreto" (Freire, 2016, p. 67) e desenvolver-se num "processo pelo qual aqueles que antes estavam imersos na realidade começam a emergir, para reinserir-se nela com uma consciência crítica" (Freire, 2016, p. 126). Faz-se fundamental a contextualização no processo educativo, pois é "preciso fazer da conscientização o objetivo fundamental da educação" (Freire, 2016, p. 76) e ela se concretiza pela "auto inserção crítica na realidade" (Freire, 2016, p. 145), justamente a que propicia o "conhecimento da realidade e transformação da realidade" (Freire, 2014b, p. 143). Portanto, para Freire, educar é promover a conscientização pela contextualização.

A educação assim ocorre na medida em que o "saber fragmentário do mundo", pessoal, transita "até o saber mais sistematizado", científico (Freire, 2013c, p. 46), pelo "processo de gerar o *saber* da própria prática" (Freire, 2013b, p. 104, grifo do autor); e o saber do mundo sistematizado da, e pela, realidade social, corroborando com a vocação humana para o *ser mais,* então "constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade" (Freire, 2014b, p. 143), pela problematização da realidade, que "como problema [...] exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação" (Freire, 2013a, p. 120). Isso demanda que, por premissa, a concepção da educação que trabalha

a conscientização pela contextualização seja compatível com a transformação.

Para Freire, é preciso "sublinhar a importância da *relação* em tudo o que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto experiência social e histórica" (Freire, 2013b, p. 103, grifo do autor). É por essa via, da compreensão da relação dialética entre o que há na realidade e o que nela os seres realizam, que educador e educando poderão perceber que "a *consciência da prática* implica a *ciência* da prática embutida" e, assim, "fazer ciência é *descobrir*, *desvelar* verdades em torno do mundo, do seres vivos, das coisas", mas também "é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens" (Freire, 2013b, p. 105, grifos do autor). Para educar, segundo Freire, é preciso relacionar.

> [Reconhecer] A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto. Da importância das relações entre as pessoas, da maneira com se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação subreptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (Freire, 2013b, p. 103, grifo nosso)

Decorre disso que a educação autêntica, segundo Freire, exija reflexão e ação sobre o contexto concreto de vida e que, por isso proporcionar, não está ela "a serviço da opressão, mas a serviço da libertação" (Freire, 2013a, p. 87); bem como exija valorização e respeito pelos "saberes de experiência feitos" dos educandos: "sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte" (Freire, 2014b, p. 118). O respeito "ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural",

pois o olhar sobre o "'seu' mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (Freire, 2014b, p. 119).

A educação, da conscientização pela contextualização, é libertadora, pois está alicerçada na concepção de homem "com o mundo e com os outros" e não como "uma presa do mundo" (Freire, 2013a, p. 87). Compreende o homem como criador de sua história e de sua cultura; a história "nada mais é do que a série de respostas que os homens dão aos desafios com que se deparam da natureza", e a cultura "é a contribuição dada por ele à natureza" (Freire, 2016, p. 71-73).

Por isso que a educação se faz pelo "ensinar a pensar certo" – "desocultar pedaços ocultados do mundo pela ideologia dominante" – que é ensinar a pensar pelo "método dialético" (Freire, 2018, p. 98-99), de modo a ajudar o homem a entender que ele próprio é história e é cultura, que tanto as cria como as pode recriar, porque o "homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando, decidindo" (Freire, 2014c, p. 86).

> Na análise de uma situação existencial concreta, codificada, se verifica exatamente este movimento do pensar. [...] que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. (Freire, 2013a, p. 135)

Escola e sociedade estão, deste modo, tão intrinsecamente ligadas, porque a quem interessa a manutenção do *status quo*, não interessa que a escola ensine a pensar certo, visto que isso promoveria a alteração do estado social. O ensinar a pensar certo é um atributo da escola democrática, pois ela concebe a realidade do educando como base do estudo escolar, admitindo "a *prática* e o *saber da prática*" como indispensáveis à produção científica, e reconhecendo que "a *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela" (Freire, 2013b, p. 105-

107, grifos do autor). É precisamente deste processo que emerge a conscientização. Entretanto, visto que os governos antidemocráticos reconhecem este feito da escola democrática, mas não apoiam a ciência das massas da qual provém sua conscientização, interditam, veladamente ou não, a prática educativa que a torna possível.

> A ocultação da razão de ser da realidade [...] é porque há interesses econômicos, culturais, políticos, ideológicos que exigem de quem tem poder a ocultação da razão de ser do fato tal qual ele se dá, porque se desocultasse a realidade, se ela fosse sempre desnudada, então era difícil, era menos fácil, para a classe dominante mandar. (Freire, 2018, p. 99)

Educar implica sempre no desvelamento da realidade do contexto concreto, tanto para educandos como para educadores. O pensar sobre o contexto das práticas é essencial, para que elas não atendam a interesses políticos que não são de seus agentes por ocasião da negligência reflexiva, que pode evidenciar-se tanto sobre as práticas como sobre as teorias adotadas mecanicamente. Freire explica que no "contexto concreto da cotidianidade", existem "uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram *hábitos* automatizados"; estes precisam passar pelo crivo da interpretação por um "contexto teórico", que, "tomando distância da prática" possa "apreendê-la na sua razão de ser", de forma que, sendo "epistemologicamente curiosos", seus agentes aprendam, "pensando a prática [...] a pensar e a praticar melhor" (Freire, 2013b, p. 107-108, grifo do autor).

Por isso não é autêntica a educação que não é contextualizada, que não propõe a percepção real do contexto vivido e sua reflexão. A educação inautêntica é apenas "prática da dominação" (Freire, 2013a, p. 92). Assim temos a historicidade e a culturalidade como premissas da contextualização no exercício educativo que derivam das indissociáveis

compreensões fundamentais da educação autêntica: "para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive – em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto" (Freire, 2013a, p. 67).

A educação deve ser tão dinâmica e dialética quanto é a própria constituição humana, atentando ao contexto vivido pelo educando para a ele proporcionar a reflexão sobre a sua realidade com vistas à conscientização, que provoca a atitude crítica, do pensamento e da ação.

> É mediante a reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele "emergirá", plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. (Freire, 2016, p. 68, grifo do autor)

Cabe ao educador, nesta conjuntura, sempre perguntar-se "para quem e para quê" a educação corresponde, a fim de "errar menos" no processo de conhecimento em que é desnudada a "razão de ser do objeto" (Freire, 2013a, p. 100-101), seja ele qual for. Portanto, "a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias de seus alunos" (Freire, 2013b, p. 116).

Temos assim, as razões pelas quais a contextualização é indispensável à uma educação autêntica: só ela permite o desvelamento da prática que promove a reflexão sobre a realidade, e disso decorre a possibilidade de libertação da opressão da qual a conscientização se encarrega.

> Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental.

> Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (Freire, 2014b, p. 121)

Contextualizar significa partir do "saber de experiência feito", e "partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar*, *permanecer*" (Freire, 2014b, p. 97, grifos do autor). Partir do contexto de vida concreto na educação não provoca o estancamento do conhecimento no nível que este ponto inicial proporciona. É nesse sentido que Freire afirma que "para ser válida, toda educação deve necessariamente ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise do contexto de vida concreto do homem" (Freire, 2016, p. 67). Precedida diz-se de algo que ocorre antes, em primeiro lugar, mas não de algo que é autossuficiente ou que finaliza um procedimento. Partir, no processo educativo, do contexto de vida concreto do homem corresponde a permitir-lhe "descobrir que ele não apenas está na realidade, mas com ela" e assim compreender que "estabelece relações" com esta realidade, que "o desafia, o enfrenta, o provoca" (Freire, 2016, p. 69-70).

> As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – quer se trate da realidade social, quer do mundo das coisas da natureza – são relações de enfrentamento: a natureza se opõe ao homem; ele se opõe continuamente a ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais, são também relações de enfrentamento, na medida em que o homem é constantemente tentado, nas relações humanas, a reduzir os outros homens à categoria de objetos, de coisas que se utilizam para benefício próprio. Assim, toda relação do homem com a realidade é um desafio ao qual se deve responder de maneira original [...]. (Freire, 2016, p. 70-71)

Da reflexão sobre o contexto de vida concreto emergem as primeiras percepções das *situações-limite*, as "realidades objetivas" que provocam "necessidades nos indivíduos" (Freire, 2013a, p. 148). Delas, os

atos-limites, que lhes são resposta primária, mas que por serem "não autênticos ou críticos" (Freire, 2013a, p. 130) se concretizam, pelo "*fatalismo*", na "*tarefa*" dos indivíduos "de quase não terem *tarefa*" (Freire, 2013a, p. 148, grifos do autor). Culminando, por fim, na percepção dos *inéditos viáveis,* que "se concretiza na 'ação editanda', cuja viabilidade antes não era percebida" (Freire, 2013a, p. 149, grifo do autor). Os inéditos viáveis são as respostas às situações-limite através da práxis que uma educação autêntica proporciona. Enquanto os atos-limites são as respostas às situações-limite através de uma reprodução acrítica promovida por uma educação inautêntica.

Neste viés, Freire teorizou a partir da prática, dialeticamente, conferindo ao "desvelamento da realidade" (Freire, 2014b, p. 143), "da cultura e da história" (Freire, 2013a, p. 127), um papel primordial no processo educativo. A apreensão do contexto vivido se configura como a percepção de *estar sendo*, no sentido em que promove a compreensão de *estar* no e com o mundo. Nesta perspectiva "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2013a, p. 96).

O autor não utiliza os termos professor e aluno para se referir aos agentes dessa educação, mas educador e educando, compreendendo que, no diálogo entre eles e o mundo, "o que educa, é educado" e o "educado, também educa" (Freire, 2013a, p. 95-96); assim, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (Freire, 2014a, p. 25). Todavia, tal premissa não garante licenciosidade ao papel do educador, pelo contrário, lhe exige o domínio de saberes "indispensáveis à prática docente" (Freire, 2014a, p. 23).

Ao educador corresponde imediatamente a compreensão de que "ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação

pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (Freire, 2014a, p. 25, grifo do autor), mas "criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2014a, p. 47). Ele é um "problematizador" a quem cabe "proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*" (Freire, 2013a, p. 97). A formação permanente dos educadores é, portanto, indispensável, visto que seu trabalho sempre "implica a reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 2013b, p. 117), a fim de que possam

> [...] com clareza, saber *que* querem, *como* caminhar *para tratar* o *que* querem, que implica saber *para que*, *contra que*, *a favor* de *que* e de *quem* se engajam na melhora de seu próprio saber. A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou do conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. (Freire, 2013b, p. 118)

É isso que leva "à crítica e à recusa ao ensino 'bancário'" (Freire, 2014a, p. 27, grifo do autor), no qual os conhecimentos, "os objetos cognoscíveis [...], são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos" (Freire, 2013a, p. 96). Nele, o processo educativo parte de conhecimentos cristalizados e deles projeta o educando, e mesmo o educador, à uma realidade mascarada, visto que baseada num conceito não construído por sua própria reflexão. Esta educação bancária, na qual o conhecimento é "desconectado do concreto" (Freire, 2014a, p. 29), provoca a manutenção da "ingenuidade dos educandos", cujo objetivo "é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão" (Freire, 2013a, p. 92); e "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, 2013a, p. 83).

> Em certo momento do processo em que o conceito deve mediar a compreensão da realidade, nos distanciamos de tal maneira do concreto que o conceito se esvazia. É como se, em certo instante, favela fosse apenas o conceito, já não a dramática situação concreta que não consigo alcançar. Vivo, então, a ruptura entre a realidade e o conceito que devia mediar a sua compreensão. Assim, em lugar de entender a mediação do conceito na compreensão do concreto, ficamos no conceito, perdidos na sua pura descrição. Pior ainda, terminamos por imobilizar o conceito, fazendo-o estático. (Freire, Faundez, 2011, p. 94)

Em contrapartida, na educação contextualizada, oposta à bancária, os educandos são "chamados a conhecer", e, humanizados, concebidos como "sujeitos cognoscentes" que, "agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também" estão em "constante ato de desvelamento da realidade" (Freire, 2013a, p. 96-97). Estão ambos, portanto, em posição "dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve" (Freire, 2014a, p. 83). Educador e educando enquanto investigadores do contexto concreto em busca de seu desvelamento, problematizam a realidade vivida. Decorre disso que é intrínseca à educação contextualizada a problematização da realidade, justamente da qual provém a conscientização.

> Quanto mais problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão desafiados, quantos mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 2013a, p. 98)

Indispensável à democracia, tal conjuntura educativa é baseada no estudo do "objeto cognoscível" pelos "sujeitos cognoscentes", tanto educador como educando, em uma "relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade" (Freire, 2013a, p. 95). Isto porque, conhecer autenticamente e pensar certo é imperativo da educação que leva à conscientização.

> Como situação gnosiológica, em que o ato cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 2013a, p. 95)

Permeada pela dialogicidade, a educação contextualizada, por partir da realidade concreta de vida para produzir a cognoscibilidade, valoriza, imprescindivelmente, a produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, compreendendo-a como objeto cognoscível e como constituinte indissociável dos próprios cognoscentes. Eis uma das razões pelas quais é ela a opção do governo autenticamente democrático, que, fortalecendo a produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, pelo seu desvelamento, afasta deles o perigo da invasão cultural cujo objetivo está "em que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores'" (Freire, 2013a, p. 206, grifo do autor) e, se inferiores, consideram-se incapazes de autogoverno.

A invasão cultural, portanto, é uma "tática de dominação" que perpetrada "no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 2013a, p. 205) é opção antidialógica e antidemocrática, que emerge de uma educação descontextualizada. Todavia, a educação promovida de maneira contextualizada admite a

produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, na medida em que lhes permite *estar sendo* no e com o contexto.

Contra a alienação do pensamento e da ação do homem, é partindo "da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política", considerando a "realidade mediatizadora" do "conteúdo programático da educação" (Freire, 2013a, p. 120-121).

> Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [enquanto educadores]. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (Freire, 2013a, p. 120, grifo nosso)

Compreendendo como primeiro conteúdo programático de uma educação contextualizada o produto da própria história e cultura do educando, é por meio da "linguagem do povo", resultado do seu pensar, que se lhe encontra. Por isso, conhecer "as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem" se torna indispensável para que seja viável a comunicação educativa entre os sujeitos da educação (Freire, 2013a, p. 121).

[Por esse motivo, Freire delegou à primeira fase da metodologia educativa, que aplicou na educação de jovens e adultos em Angicos, a pesquisa em torno de um "universo mínimo temático" da população a educar-se nos Círculos de Cultura que promoveu, do qual seriam retirados os "temas geradores" a serem estudados. A reflexão sobre estes temas se dava em diálogos animados, promovidos e encorajados, pelos educadores e nos quais os educandos podiam se expressar, pois

não só tinham permissão para fazê-lo, mas porque eram capazes de exercer um ato reflexivo sobre o objeto que lhes estava contextualizado.

Assim, a fala, primeira expressão da cultura, visto que "foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática" (Freire, 2013b, p. 104), revela o contexto de onde a educação organiza os conteúdos a serem estudados; do produto dessa educação, baseada na reflexão crítica sobre a condição humana no contexto, emergem as problematizações que criam a percepção das situações-limite e seus inéditos viáveis.

> Em conclusão, a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. (Freire, 2013b, p. 102)

Eis o motivo pelo qual a educação democrática demanda contextualização e a educação contextualizada demanda dialogicidade: o contexto de vida concreto, sendo histórico e cultural, é tanto início como finalidade de toda educação, que por isso tem que ser conscientizadora, mas não se pode sê-lo sem diálogo. E diálogo autêntico.

Referências

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. *54 ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

Freire, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. *24 ed. rev. e atual.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

Freire, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. *48 ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. *21 ed*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. *36 ed.* São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

Freire, Paulo. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

Freire, Paulo; Faundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Tradução e revisão técnica de Antonio Faundez, Heitor Ferreira da Costa. *7 ed*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

6

A CAPTURA NEOLIBERAL DA SUBJETIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE PARA COMPREENDER A COLONIZAÇÃO DO SER PROFESSOR (A)

Iane de Almeida Oliveira

A docência tornou-se um dos principais territórios de disputa do neoliberalismo contemporâneo, contudo, essa disputa não ocorre apenas sobre o trabalho ou sobre a formação de professoras[1] e professores, ela alcança dimensões mais profundas: a captura da própria subjetividade docente, produzindo modos específicos de pensar, sentir, agir e compreender o significado de ser professora e professor, seu maior êxito consiste em produzir um determinado modo de ser compatível com a racionalidade do mercado, e esta captura pelo neoliberalismo ocorre justamente por meio da colonização da consciência. Nesse processo a captura deixa de ser apenas institucional e passa a operar no interior dos sujeitos, mulheres e homens. As (os) docentes são conduzidos (as) a vigiar a si mesmos (as) internalizando a lógica neoliberal como se ela fosse a expressão de sua própria consciência. Como afirma Freire: ‘’Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros’’ (2022a, p.44). A captura da

[1] **Nota:** Neste capítulo, optou-se pela utilização da expressão *"professoras e professores"*, com prioridade à referência feminina, por compreender que a docência na educação básica brasileira é exercida majoritariamente por mulheres. Trata-se de uma opção político-linguística que busca conferir visibilidade às mulheres que, embora predominem numericamente na profissão, frequentemente permanecem invisibilizadas pelas convenções linguísticas que universalizam o masculino. Sem desconsiderar a participação dos homens na docência, a inversão da ordem constitui uma forma de reconhecer a centralidade histórica das mulheres na constituição da profissão docente e as relações de gênero que atravessam a educação. Parte-se, ainda, da compreensão de que a linguagem não é neutra, mas participa da produção de sentidos, visibilidades e invisibilidades, expressando também posicionamentos éticos e políticos.

subjetividade opera justamente nesse movimento: professoras e professores passam a se responsabilizar individualmente pelos fracassos estruturais da educação e compreender sua prática a partir da lógica da performance, da produtividade e da competição. A dominação torna-se ainda mais eficaz quando deixa de depender exclusivamente de mecanismos externos de controle e passa a ser incorporada pelos próprios sujeitos (as), que internalizam como naturais os valores, discursos e práticas produzidos pela racionalidade neoliberal.

Em Paulo Freire encontramos instrumentos teóricos fundamentais para compreender essa colonização da consciência, pois sua pedagogia denuncia justamente os mecanismos pelos quais os sujeitos passam a hospedar em si mesmos a lógica do opressor. Ao analisar os mecanismos da opressão, Freire demonstra que sua eficácia não reside apenas na violência explícita ou nas estruturas objetivas de dominação, mas também na capacidade de fazer com que os oprimidos hospedem em si a consciência do opressor.

> [...] em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumem uma postura que chamamos de ''aderência ao opressor''. nestas circunstâncias, não chegam a ''admirá-lo'', o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si (Freire, 2022a, p.44).

É justamente nessa introjeção da lógica do opressor que o projeto neoliberal encontra um terreno fértil para produzir subjetividades adaptadas às exigências do mercado, convertendo mulheres e homens em gestores (as) de si mesmos (as) e deslocando para o indivíduo a responsabilidade por problemas produzidos historicamente pelas próprias estruturas sociais, Freire (2022a), demonstra que a dominação só se completa quando o opressor passa a habitar no interior do oprimido e a dominação deixa de ser externa e passa a ser interna, de modo que não é possível a percepção de sua consciência como oprimido.

‘’A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida’’ (p.45). E o neoliberalismo faz exatamente esse movimento, de habitar a consciência dos próprios sujeitos.

Este capítulo parte do pressuposto de que a racionalidade neoliberal opera um processo de colonização da subjetividade docente, produzindo formas de ser, pensar e sentir compatíveis com a lógica do capital. Em contraposição, sustentamos que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire oferece categorias fundamentais para compreender e enfrentar esse processo, especialmente por meio das noções de conscientização, humanização, desumanização, práxis, diálogo e da vocação ontológica do ser mais. Tais categorias permitem compreender que toda dominação passa, necessariamente, pela colonização da consciência e que toda possibilidade de libertação exige um movimento permanente de desvelamento crítico da realidade.

Não por acaso, a formação docente continuada consolida-se, cada vez mais, como objeto de estudo e pesquisa por parte de pesquisadoras e pesquisadores preocupados (as) e comprometidos (as) com a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Este é um campo estratégico que pode operar tanto como instrumento de domesticação quanto como possibilidade de emancipação, a depender do projeto-político que orienta a sua organização, nesse sentido diferentes grupos disputam esse espaço por meio de discursos de qualidade, competências, inovação e eficiência, materiais didáticos e modelos formativos, conscientes de que a formação docente representa, um poderoso mecanismo de produção de subjetividade e um promissor campo de rentabilidade para o mercado educacional.

Nesse cenário, não é apenas a formação docente que se encontra em disputa, mas a própria constituição do ser professora e do ser professor. Ao colonizar a subjetividade docente, o projeto neoliberal esvazia a dimensão ética, política e crítica da docência, reduzindo-a a uma prática técnica, performática e funcional às exigências do mercado. Com isso, enfraquece a capacidade de leitura crítica do mundo, e desloca para o indivíduo (a) a responsabilidade pelas contradições estruturais da educação e limita a docência à adaptação permanente às demandas do capital. Com base nessa compreensão, este capítulo analisa como a racionalidade neoliberal opera na captura da subjetividade docente e discute, à luz do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, possibilidades de resistência fundamentadas na conscientização, no diálogo e na práxis como caminhos de descolonização da consciência e de reafirmação da docência como prática de liberdade.

A Captura Neoliberal da Subjetividade Docente

Sem dúvida alguma, uma das dimensões mais valiosas e disputadas do nosso tempo é a subjetividade humana, é nela que se encontram nossas experiências, emoções, pensamentos, valores, crenças e as interpretações que construímos acerca de nós mesmos, do outro e do mundo. Entretanto o neoliberalismo utiliza um mecanismo de dominação sofisticado no qual captura a subjetividade docente, reorganizando-a segundo a racionalidade do mercado, nessa lógica, o controle deixa de depender exclusivamente de instâncias externas e passa a ser exercido pelos próprios indivíduos, que internalizam valores como produtividade, desempenho, competitividade, responsabilização individual e empreendedorismo, tornando-se vigilantes de si mesmos.

No campo da Educação, esse processo manifesta-se de maneira particularmente sutil, e um de seus mecanismos pode ser observado na crescente centralidade atribuída às chamadas competências socioemocionais. Cabe esclarecer que competências socioemocionais não são sinônimo de saúde mental, o problema não reside na importância de discutir emoções, relações humanas ou o cuidado consigo e com o outro, mas na forma como esses temas vêm sendo apropriados pela racionalidade neoliberal e convertidos em um amplo mercado educacional, de modo que, inúmeras redes de ensino, impulsionadas pela lógica mercadológica que atravessa a educação, têm investido na aquisição de materiais didáticos, apostilas e programas voltados para a chamada educação socioemocional, apresentando-os, muitas vezes, como se fossem políticas de promoção da saúde mental nas escolas.

Essa aproximação, entretanto, merece ser problematizada, esses materiais não são neutros, os sentimentos e comportamentos privilegiados por eles respondem a uma determinada concepção de sujeito, valorizando características como resiliência, flexibilidade, autocontrole, adaptabilidade e protagonismo individual. Não se trata de favorecer processos de conscientização, mas de formar sujeitos capazes de administrar seus próprios conflitos sem questionar as condições históricas que os produzem.

Nesse movimento, problemas coletivos passam a ser tratados como insuficiências individuais. O sofrimento decorrente da intensificação do trabalho, da precarização das condições de ensino e da ausência de políticas públicas deixa de ser compreendido como expressão de um projeto político e passa a ser interpretado como incapacidade pessoal de gerir emoções. A mensagem torna-se clara, ainda que raramente seja explicitada: diante das adversidades, basta desenvolver ‘’resiliência’’,

controlar sentimentos e adaptar-se. Em outras palavras, instala-se a lógica do "só depende de você", que substitui a análise crítica das condições concretas que produzem o sofrimento docente. Ao mesmo tempo em que os grandes oligopólios educacionais ampliam seus mercados por meio da comercialização desses materiais, contribuem para difundir uma racionalidade que desloca para os próprios sujeitos a responsabilidade por suportar condições de trabalho cada vez mais desumanizantes, ocultando as determinações estruturais que precarizam a docência e, aprofundam o adoecimento emocional daqueles e daquelas que deveriam cuidar da formação das novas gerações.

Da Reforma do Estado à Produção da Subjetividade Docente

O neoliberalismo cria as condições históricas para que a própria subjetividade docente passe a ser administrada segundo a racionalidade do mercado e para compreender como essa racionalidade hegemônica passa a ser consolidade é necessário situá-la em seu contexto histórico. A partir da década de 1990, as reformas educacionais implementadas em diversos países latino-americanos passaram a ser fortemente influenciadas pelas recomendações formuladas por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e, posteriormente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas reformas não se restringiram ao plano econômico, elas redefiniram o papel do Estado, introduziram mecanismos de mercado na administração pública e instituíram novos modos de governar a educação, orientados pelos princípios da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual.

> Para garantir o programa de ajuste econômico e estabilização da chamada *crise da dívida*, foram indicados nesse encontro dez ações específicas que foram sendo cristalizadas a partir do final da década de 1980 pelos governos latino-americanos [...] (Mesquida e Santos, 2014, p. 22).

Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de formação humana e passa a ser concebida segundo critérios de desempenho, produtividade e resultados mensuráveis. Professoras e professores deixam de ser reconhecidos como intelectuais comprometidos com a formação crítica e passam a ser avaliados pela capacidade de atingir metas, elevar indicadores e responder às demandas do mercado, essas reformas não buscavam apenas alterar a organização da educação, mas produzir um novo perfil docente.

Dessa forma, a formação docente vai perdendo seu caráter ético e emancipador e passa a adquirir um novo significado: o de mercadoria a serviço da adaptação à lógica do mercado, nesse cenário, a formação docente deixa de ser um vir-a-ser coletivo e passa a ser capturada como engrenagem da lógica de desempenho, negando sua dimensão existencial como ser-com e sendo reduzida aos índices de performatividade, vigilância e punição.

A esse respeito Laval em sua obra *''a escola não é uma empresa''* (2019, p.13), demonstra que está ''mercadização'' do ensino atinge todos os níveis da educação. A concorrência é generalizada, tanto entre as escolas privadas, quanto entre as escolas públicas, e não se trata apenas da intervenção direta do capital, mas da introdução de uma lógica de competição que se instaurou no meio escolar, que sob o discurso da competência e da eficiência, alimenta-se uma verdadeira guerra entre as ''boas escolas'' e as ''escolas ruins'. As consequências são cruéis, pois a mercadização da escola acentua as desigualdades, reforçando

mecanismos de segregação social, econômica e simbólica, ao serem ranqueadas com base em desempenhos (como IDEB, provas padronizadas).

As escolas passam então a compor uma hierarquia institucional: "escolas boas" versus "escolas ruins". A esse respeito Freire (1999, p.22) já nos alertava que os que mais sofrem as mazelas dos déficits educacionais são as crianças das camadas populares e que essas crianças, jovens e adolescentes tem famílias que comem vestem e sonham com um futuro melhor. Ignorar essa dimensão humana e histórica da desigualdade, transformando a escola em máquina de gerar números, é negar a educação como prática de liberdade e silenciar os sonhos daqueles que mais precisam dela para romper com o ciclo da opressão.

O resultado disso é que as famílias com maior capital econômico e cultural procuram as "melhores escolas", enquanto as mais vulneráveis permanecem nas "rejeitadas", as escolas "mal ranqueadas" enfrentam precarização e estigmatização, e os estudantes com maior vulnerabilidade social, deficiência ou baixo desempenho passam a ser indesejados, pois "pioram os indicadores". Assim a escola em vez de funcionar como espaço de compensação e justiça social, reproduz e intensifica a estratificação social. O acesso ao conhecimento se torna desigual, e o sistema educacional legitima essa desigualdade ao apresentar os resultados como fruto exclusivo do mérito individual.

Nesse cenário, Laval explica que a escola neoliberal tem por objetivo impor reformas cada vez mais orientadas pela lógica do mercado e pela crescente preocupação com a competitividade econômica entre os sistemas educativos. Nessa racionalidade, aumentar a produtividade passa, necessariamente, pela qualificação da mão de obra e, para isso, mecanismos de controle, padronização e avaliação

tornam-se centrais. A formação de professoras e professores é, então, instrumentalizada como uma engrenagem dessa lógica, reduzindo a docência à funcionalidade técnica e à produção de resultados. Mais do que reorganizar o trabalho docente, esse movimento atinge a própria condição humana do educador, negando sua vocação ontológica de ser mais, categoria central no pensamento de Paulo Freire.

> Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como "projetos" -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro" (Freire, 2022a, p. 103).

É justamente em contraposição a essa racionalidade que Freire afirma que os seres humanos se reconhecem "como seres mais além de si mesmos", a perspectiva freireana rompe radicalmente com a concepção neoliberal de docência como mera execução técnica. Enquanto o neoliberalismo reduz professoras e professores à condição de agentes responsáveis por cumprir metas, elevar indicadores e responder a protocolos previamente estabelecidos, Freire compreende a docência como uma prática histórica, criadora e permanentemente aberta à transformação da realidade. É justamente essa possibilidade de projetar-se para além das determinações impostas que a racionalidade neoliberal procura limitar ao submeter a escola à lógica da competição.

O que acontece com a consciência da professora e do professor quando toda a escola passa a viver em função de rankings? A competição entre escolas produz competição entre as (os) docentes, a solidariedade dá lugar ao desempenho, as professoras e professores se tornam concorrentes, a escola deixa de ser espaço de comunidade e passa a ser uma unidade produtiva esses são efeitos subjetivos que transformam a

docência e o ser professora e professor. Nesse novo ideal pedagógico, o aluno é visto como um capital humano, o professor (a) como um gestor (a) de competências e a escola como uma empresa flexível. Educar passa a significar educar para o mercado e não para a vida, para a cidadania, ou para a emancipação. O ''homem flexível'', o ''trabalhador autônomo'', o ''empreendedor dono de si mesmo'', são vistos como ideais dessa nova formação.

> A referência ideal da escola passou a ser o ''trabalhador flexível'', de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas [...] (Laval, 2019, p.40).

A captura neoliberal da subjetividade docente não altera apenas as condições de trabalho ou os processos de formação; ela transforma a própria identidade profissional. Gradativamente, ser professora e professor deixa de significar participar de um projeto ético, político e formativo comprometido com a humanização e passa a ser compreendido segundo critérios de desempenho, flexibilidade, inovação, produtividade e alcance de resultados, a docência deixa de ser concebida como prática social e passa a ser administrada como desempenho individual.

Essa reconfiguração também altera o significado da formação docente, o diploma, a experiência pedagógica e a produção coletiva do conhecimento deixam de ocupar lugar central, enquanto ganha força a exigência de atualização permanente por meio de certificações, cursos rápidos, plataformas digitais e programas voltados ao desenvolvimento de competências específicas. A formação deixa de ser compreendida como processo permanente de constituição humana e profissional para

converter-se em investimento individual voltado à empregabilidade e à adaptação contínua às demandas do mercado. Nesse contexto, consolida-se a figura da professora (o) flexível, permanentemente disponível para aprender novas metodologias, adaptar-se às mudanças, incorporar tecnologias, responder a indicadores de desempenho e assumir individualmente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional. Mais do que exigir novas competências técnicas, essa racionalidade produz um determinado modo de ser docente, orientado pela autogestão, pela responsabilização individual e pela permanente vigilância de si.

Como consequência, a docência perde progressivamente seu reconhecimento como profissão intelectual comprometida com a produção do conhecimento e com a transformação da realidade. O prestígio profissional passa a ser medido menos pelo compromisso ético e político com a educação e mais pela capacidade de atender às exigências de desempenho impostas pela racionalidade neoliberal.

A Captura Neoliberal a Linguagem Docente

A captura neoliberal da subjetividade docente também opera pela linguagem. As palavras não são neutras, tampouco os conceitos que passam a organizar as políticas educacionais, como nos ensina Paulo Freire:

> É o que nos adverte de suas manhãs, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ''míopes'' (2022b, p.122,123)

Freire demonstra que a linguagem nunca constitui um simples instrumento de comunicação; ela expressa projetos de sociedade, formas de compreender o mundo e disputas em torno da produção de

sentidos, assim, modificar o vocabulário da educação significa, também, modificar a maneira como professoras e professores compreendem sua prática, sua formação e sua própria identidade profissional.

Nesse movimento, conceitos historicamente vinculados à formação humana, ao conhecimento e à qualificação profissional vão sendo gradativamente substituídos pela noção de competência. Essa mudança vocabular está longe de representar uma simples atualização terminológica, ela expressa a passagem de um projeto educativo comprometido com a formação crítica para outro orientado pela adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, o conhecimento deixa de ser compreendido como direito e possibilidade de emancipação, enquanto a qualificação profissional perde centralidade diante da exigência permanente de desenvolver competências úteis, flexíveis e imediatamente aplicáveis às demandas do capital. A substituição dessas categorias não altera apenas o vocabulário das políticas educacionais, ela reorganiza a própria subjetividade docente, produzindo novas formas de compreender o que significa ser professora e professor.

Expressões como competência, protagonismo, inovação, flexibilidade, empreendedorismo e resiliência passam a ocupar o lugar de categorias historicamente associadas à formação crítica, à autonomia intelectual, à solidariedade e ao compromisso ético-político com a educação pública. Ao modificar a linguagem, modifica-se também a forma como os sujeitos interpretam a si mesmos e atribuem sentido à docência. Essa racionalidade neoliberal sutil auxilia a consolidar esse projeto e capturar a subjetividade de professoras e professores, o neoliberalismo vai retorcendo conceitos, não os elimina do vocabulário da educação, mas os ''ressignifica'' antes autonomia agora autogestão e responsabilização individual, formação agora capacitação permanente, conhecimento agora competências, cuidado agora gestão das emoções.

É possível perceber que as palavras permanecem, mas os sentidos mudam. ‘’É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes””(Freire, 2022b, p.122). Nesse sentido Freire nos alerta que a disputa política também é uma disputa pela linguagem, o neoliberalismo ao capturar os significados antes mesmo de capturar as práticas, coloniza a subjetividade docente por meio da linguagem na qual professoras e professores passam a interpretar a si mesmos e o mundo. Cooptando de forma sutil e quase imperceptível, termos que à primeira vista parecem coerentes com uma educação de qualidade são então incorporados à sua lógica e introjetados a favor de seu projeto, sem que se perceba sua verdadeira face.

A esse respeito, Laval (2019, p.76) nos esclarece que ‘’as palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Laval comunga com o pensamento de Freire o qual nos ensina que ‘’não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político. No pensamento freireano não há lugar para a falsa neutralidade política do educador’’ (Freire, 2022c, p.10).

Em uma breve busca do sentido etimológico da palavra competência no dicionário etimológico da língua portuguesa (2019) encontramos a palavra competência que deriva do latim competens-entis competidor, competir do verbo disputar, rivalizar. Podemos perceber que se trata de uma substituição estratégica, que serve à lógica neoliberal de controle e padronização, e não ao projeto de uma educação libertadora.

> No campo econômico e profissional, a noção de ‘’competência’’ vem substituindo cada vez mais a noção de ‘’qualificação’’ porque, na antiga sociedade salarial, a qualificação funcionava como uma categoria

> imediatamente social, à qual estava associada a um conjunto de garantias e direitos (Laval,2019, p.77).

Nesse sentido, cada vez mais as políticas educacionais se tornam Políticas de Estado, pois organismos como o Banco Mundial e o FMI, passam a estabelecer diretrizes que orientam não apenas a educação em geral, mas, de modo específico, as políticas de formação docente. Nessa lógica, professoras e professores são submetidos a formações descontextualizadas da vida e das necessidades escolares, baseadas em pressupostos como eficiência, metas, rankings, performatividade docente, padronização, plataformização e competição. A escolas passam a ser ranqueadas entre si com base em desempenho como o IDEB e em provas padronizadas, naturalizando a competição entre instituições e deslocando o debate sobre qualidade para o campo da quantificação e da lógica meritocrática.

> É importante salientar também que uma política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits – o da quantidade e o da qualidade – mas compreendê-los, dinamicamente, contraditoriamente. É impossível atacar déficits sem despertar a consciência do outro. (Freire, 1999, p. 21).

Freire denuncia em sua passagem que não é possível ‘’consertar’’ a educação sem considerar as relações sociais, econômicas e históricas que as estruturam, não é suficiente entender mecanicamente o problema, como se de fato a educação fosse puramente técnico e quantitativo sem compreender a complexidade e as contradições nela existente. Freire alerta que é preciso fazer a leitura crítica dos processos históricos, compreender, por exemplo, que a má qualidade em algumas escolas não se dá apenas por falta de gestão, mas por abandono político, desigualdade social e opressão cultural e que não basta intervir de fora, ou de dentro de seus gabinetes, mas é preciso envolver quem está

dentro, educadoras, educadores, estudantes, comunidade em um processo de protagonismo.

> Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a "cara" da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (Freire, 1999, p.25).

Podemos aqui resgatar exemplos claros da interferência neoliberal nas políticas de formação docente, verificados por meio de documentos e marcos legais que reconfiguram o papel docente e o papel da escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao normatizar conteúdos mínimos obrigatórios em todo o território nacional, não apenas desconsidera toda a diversidade escolar, como também padroniza a própria docência, que passa a ser compreendida como mera aplicação técnica de competências previamente estabelecidas. Ao padronizar currículo, planejamento e avaliação, essas políticas acabam também padronizando formas de pensar, ensinar e compreender a docência, exemplo claro da captura da subjetividade.

Soma-se a isso a plataformização da formação, na qual professoras e professores recebem todo o planejamento previamente organizado, apenas para ser aplicado, sem espaço para a autoria, criatividade ou análise crítica. Quando o planejamento chega pronto, não se retira apenas a autonomia pedagógica do professor, retira-se sua possibilidade de interpretar criticamente a realidade e de produzir conhecimento sobre sua própria prática. A captura deixa de incidir apenas sobre o fazer docente e alcança a própria maneira como o professor se compreende enquanto sujeito da educação, isso é subjetividade.

A plataformização da educação é um exemplo concreto que representa a retirada da autonomia, mais do que uma mudança tecnológica ou metodológica, ela redefine o lugar da professora (o) no processo educativo. Ao transformar planejamentos, avaliações, sequências didáticas e materiais pedagógicos em produtos previamente organizados, desloca do docente a responsabilidade pela elaboração do trabalho pedagógico e reduz seu papel à execução de procedimentos previamente estabelecidos. A professora (o) deixa de ser reconhecido como intelectual que interpreta a realidade para assumir a função de operador de prescrições externas. Mais do que padronizar práticas pedagógicas, a plataformização contribui para a captura da subjetividade docente.

Ao limitar os espaços de criação, interpretação e decisão pedagógica, produz um modo de ser professora, professor orientado pela conformidade, pela execução de protocolos e pela adaptação permanente às prescrições institucionais, a captura deixa de incidir apenas sobre o fazer docente e alcança a própria maneira como professoras e professores passam a compreender sua profissão, sua autonomia e sua capacidade de produzir conhecimento. ‘’O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros’’ (Freire, 2022b, p.58).Nesse sentido Freire nos ajuda a pensar que se o planejamento chega completamente pronto, o que está sendo retirado não é apenas uma tarefa técnica, mas a possibilidade de exercer a docência como práxis ao reduzir a docência à aplicação de materiais previamente elaborados, a plataformização esvazia uma das dimensões constitutivas do trabalho educativo destacadas por Freire a autonomia como ato criador, reflexivo e comprometido com a leitura crítica da realidade, o

que se limita não é apenas a liberdade metodológica da professora (o), mas sua condição de sujeito da práxis pedagógica.

Essa redefinição do lugar ocupado por professoras e professores no processo educativo não constitui uma iniciativa isolada das plataformas educacionais ou das redes de ensino, ela integra um movimento mais amplo de reconfiguração da docência, impulsionado pelas reformas neoliberais e pelas orientações de organismos multilaterais, que passaram a difundir uma concepção de educação orientada pela eficiência, pela produtividade e pela responsabilização individual. É nesse contexto que os documentos do Banco Mundial adquirem centralidade, ao expressarem e legitimarem uma racionalidade que ultrapassa a gestão da educação e alcança a própria subjetividade docente.

Os documentos do Banco Mundial evidenciam uma concepção de docência fortemente orientada pela lógica da eficiência, do desempenho e da responsabilização individual, em evidente descompasso com uma perspectiva de educação comprometida com a emancipação humana. Embora utilizem o vocabulário da qualidade, da inovação e da melhoria da aprendizagem, suas recomendações deslocam progressivamente para professoras e professores a responsabilidade pelos resultados educacionais, desconsiderando as determinações históricas, políticas e sociais que atravessam o trabalho docente. Essa racionalidade pode ser observada no relatório *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, ao defender que sugere:

> O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. (Banco Mundial, 2017, p.13).

Sob essa perspectiva, a professora (o) deixa de ser compreendido como sujeito histórico da prática educativa para ser concebido como recurso a ser gerenciado. É nesse deslocamento que a racionalidade neoliberal ultrapassa a reorganização do trabalho e alcança a própria subjetividade docente, produzindo modos de pensar, agir e compreender a profissão compatíveis com a lógica do mercado.

A captura neoliberal da subjetividade docente não produz apenas mudanças na organização do trabalho ou na forma como professoras e professores compreendem sua profissão, seus efeitos alcançam também a saúde física e emocional daqueles que vivenciam cotidianamente a intensificação do trabalho, a responsabilização individual pelos resultados educacionais e a permanente exigência de adaptação às demandas institucionais. O adoecimento docente, nesse contexto, não constitui um fenômeno isolado ou meramente individual, mas uma expressão das contradições produzidas por uma racionalidade que transforma o trabalho educativo em permanente espaço de desempenho, controle e autovigilância.

Episódio amplamente divulgado pela imprensa e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO, 2025), evidenciam essa realidade, a morte de uma professora em Curitiba no Estado do Paraná, Silvaneide Monteiro Andrade, professora no Colégio Estadual Cívico-Militar Jayme Canet, infartou no dia 30 de maio de 2025 durante sua jornada de trabalho trouxe à tona o debate sobre a intensificação das condições laborais e o adoecimento de profissionais da educação, esse triste acontecimento ocorreu enquanto recebia cobranças por índices de acesso às plataformas digitais.

Esse episódio não deve ser compreendido como acontecimento isolado ou fatalidade individual, pois revelam os limites de uma racionalidade que desloca para professoras e professores a

responsabilidade por enfrentar, individualmente, problemas produzidos por condições estruturais de trabalho cada vez mais precarizadas. Ao exigir permanente produtividade, disponibilidade, flexibilidade e controle emocional, o neoliberalismo converte o sofrimento em problema privado e invisibiliza suas determinações históricas e políticas, o adoecimento docente, portanto, não representa uma falha individual, mas uma manifestação concreta da captura da subjetividade promovida pela racionalidade neoliberal.

A Pedagogia Freireana como Prática de Descolonização da Subjetividade Docente

Ao longo deste capítulo, buscamos demonstrar que a racionalidade neoliberal não captura apenas o trabalho docente, nem se limita a reorganizar as políticas educacionais ou os processos formativos. Seu movimento é mais profundo consiste na produção de uma subjetividade compatível com a lógica do mercado, colonizando modos de pensar, sentir, agir e compreender o próprio significado da docência. Se a colonização neoliberal opera sobre a consciência, a resistência também precisa iniciar nesse mesmo território. É precisamente nesse ponto que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire oferece uma das contribuições mais potentes para compreender e enfrentar esse processo, sua pedagogia não constitui apenas uma proposta metodológica para ensinar, mas uma prática permanente de descolonização da consciência e de reconstrução da subjetividade humana.

Diferentemente da racionalidade neoliberal, que transforma professoras e professores em gestores de si mesmos, responsáveis individualmente por problemas produzidos historicamente, Paulo Freire compreende os sujeitos como seres históricos, inacabados e

capazes de intervir criticamente na realidade.'' Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo* como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada'' (Freire, 2022a, p.101), a pedagogia de Freire parte da recusa de toda forma de fatalismo e da afirmação de que a história permanece aberta às possibilidades da ação humana, assim, resistir à captura neoliberal da subjetividade docente não significa apenas rejeitar determinadas políticas educacionais, mas recuperar a capacidade de compreender criticamente o mundo e de reconhecer-se como sujeito histórico da transformação. Descolonizar a subjetividade docente significa romper com a naturalização da lógica neoliberal que transforma desempenho em qualidade, competição em mérito, adaptação em virtude e responsabilização individual em solução para problemas que são estruturais, trata-se de recuperar a docência como prática ética, política e coletiva, fundada no diálogo, na solidariedade e no compromisso com a humanização e com o ser mais.

A conscientização representa o movimento pelo qual professoras e professores deixam de interpretar seu sofrimento como fracasso individual e passam a compreendê-lo como expressão das contradições históricas produzidas pelo neoliberalismo, conscientização esta que só poderá ser alcançada por ,meio da ação coletiva onde o diálogo rompe com o isolamento produzido pela responsabilização individual e restitui à docência sua dimensão coletiva, participativa, solidaria, é na ação reflexão que constitui a práxis o movimento pelo qual reflexão e ação se articulam na transformação da realidade ''os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo'' (Freire, 2022a, p. 96). Em oposição à adaptação permanente exigida pela racionalidade neoliberal, Freire propõe uma prática educativa comprometida com a leitura crítica do mundo e com sua transformação, pois se o neoliberalismo reduz

professoras e professores à condição de recursos humanos permanentemente avaliados, Paulo Freire reafirma sua vocação ontológica de ser mais, essa vocação não corresponde ao desempenho individual nem à acumulação de competências, mas à permanente possibilidade de humanização construída coletivamente na história." Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo* (Freire, 2022a, p. 102).

Resistir à captura neoliberal da subjetividade docente exige mais do que denunciar políticas de controle ou recusar determinadas reformas educacionais, exige reconstruir a consciência crítica das professoras e dos professores, restituindo-lhes a condição de sujeitos históricos capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade. A pedagogia freireana permanece, nesse sentido, profundamente atual, porque não oferece receitas para adaptar a docência às exigências do mercado, mas fundamentos ético-políticos para recuperar seu sentido humano, coletivo e emancipador, descolonizar a subjetividade docente significa, portanto, reapropriar-se da própria capacidade de pensar criticamente, de dialogar, de agir sobre o mundo e de anunciar outros modos de existir, ensinar e aprender. É nesse movimento que a docência deixa de ser mera execução de prescrições e volta a constituir-se como práxis comprometida com a humanização e com a construção de uma sociedade democrática.

Referências

APP-Sindicato. Segundo caso em uma semana: professora infarta em escola cívico-militar de Curitiba. APP Sindicato, Curitiba, 31 maio 2025. Disponível em:

https://appsindicato.org.br/noticias/professora-infarta-em-escola-civico-militar-em-curitiba/. Acesso em: 06 jul. 2026.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 12 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. ***A educação na cidade***. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

MESQUIDA, Peri & SANTOS, Maria do Socorro. **As Matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência.** São Paulo: Edumesp, 2014.

7

"DEVANEIOS" E A EDUCAÇÃO POPULAR DOS POVOS DA FLORESTA: TRANSLAÇANDO A PRÁXIS FREIREANA, A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA

Marcelo Valente de Souza
Peri Mesquida

Epígrafe

As marcas das tuas batalhas
Cicatrizes no corpo e na alma
E conviver com a dor que traumatiza
Mantendo a fé e a esperança viva
Ouvir o silêncio que a saudade me traz
O cheiro de mato, a sensação de paz
Não precisar lutar contra a cobiça
E contemplar a criação divina
Em meio ao tormento do juízo final
O fim das florestas revertendo ao caos
Se o manto verde converter-se em cinzas
A humanidade acabará em ruínas
As lágrimas borraram a pintura do meu rosto
Dor e lamento ao argumento e a resposta é não
Não, não, sucumbirá o céu em meio ao vão
Não, não, o Sol e a Lua também cairão
Não, não, não terás tempo pra pedir perdão
Somos o povo da floresta
E lutará, resistirá contra essa conduta
E então verás que um filho teu não foge à luta

Nem teme quem te adore a própria morte
Mesmo que solitário a própria sorte
O povo da floresta precisa viver
Feriste meu solo sagrado com tua ambição
Condenaste o meu povo viver na ilusão
O futuro da terra está em nossas mãos
(BOI-BUMBÁ GARANTIDO, 2020)

Para Iniciar um Debate-Devaneio entre Práxis Freireana e a Amazônia

Pensar a Amazônia significa reconhecer que sua existência ultrapassa os limites geográficos, ambientais e políticos que historicamente lhe foram atribuídos. Muito antes de constituir um dos maiores biomas do planeta, a Amazônia configura-se como território de produção da vida, de construção de identidades, de elaboração de cosmologias, de fortalecimento das memórias coletivas e de desenvolvimento de conhecimentos produzidos por povos que aprenderam, ao longo de séculos, a estabelecer relações de profundo respeito com a floresta. Compreender essa realidade exige superar perspectivas que reduzem a região à condição de patrimônio ecológico ou reserva de recursos naturais, reconhecendo-a, sobretudo, como território educativo, cultural e civilizatório.

É precisamente nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire assume centralidade neste texto. Ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989), o educador pernambucano inaugura uma compreensão da educação que desloca o conhecimento para além dos espaços formais de escolarização, reconhecendo que mulheres e homens aprendem permanentemente nas relações que estabelecem com seus territórios, suas culturas, suas histórias e suas

experiências coletivas. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida como simples transmissão de conteúdos para assumir a condição de prática política, cultural e humanizadora, produzida no diálogo entre sujeitos que interpretam criticamente o mundo e nele intervêm para transformá-lo (FREIRE, 1968; 1996).

Essa concepção torna-se particularmente significativa quando aproximada da realidade amazônica. Os povos originários, comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares e demais povos da floresta produzem conhecimentos que não se originam apenas da sistematização científica, mas da convivência cotidiana com os rios, as matas, os ciclos da natureza, a oralidade, a ancestralidade, a espiritualidade e a vida comunitária. São saberes construídos historicamente, transmitidos entre gerações e continuamente recriados pelas experiências de trabalho, cuidado, celebração e resistência. Entretanto, durante grande parte da história brasileira, esses conhecimentos foram invisibilizados por modelos de educação e de ciência fundamentados em perspectivas coloniais que estabeleceram hierarquias entre diferentes formas de produzir conhecimento.

A crítica a essa racionalidade excludente constitui um dos fundamentos da Educação Popular formulada por Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor denuncia os processos de desumanização produzidos por estruturas sociais que negam aos sujeitos o direito de dizer sua palavra e interpretar sua própria realidade (FREIRE, 1968). Essa crítica permanece profundamente atual diante das ameaças que incidem sobre a Amazônia contemporânea. O avanço do desmatamento, da mineração predatória, da grilagem de terras, das queimadas, da violência contra lideranças comunitárias e da intolerância dirigida às culturas tradicionais evidencia que a devastação da floresta não ocorre

isoladamente. Ela é acompanhada pela destruição de memórias, de identidades, de territorialidades e de epistemologias construídas pelos povos que historicamente preservaram esse território.

É nesse contexto que a cultura popular amazônica emerge como espaço privilegiado de resistência e de produção da esperança. Muito além da dimensão estética, suas manifestações artísticas constituem narrativas coletivas capazes de preservar memórias, fortalecer identidades e mobilizar processos educativos profundamente comprometidos com a defesa da vida. Entre essas manifestações destaca-se a toada Devaneios, apresentada pelo Boi-Bumbá Garantido no Festival Folclórico de Parintins de 2020 (não houve espetáculo devido a pandemia da COVID-19). Sua narrativa poética denuncia a destruição da floresta, a intolerância dirigida aos povos amazônicos e a negação de seus saberes ancestrais, ao mesmo tempo em que reafirma a esperança, o pertencimento e a responsabilidade coletiva pela preservação da Amazônia.

Assim, Paulo Freire constitui o eixo estruturante da argumentação, estabelecendo interlocução permanente com Daniel Munduruku, Salomão Hage, Carlos Rodrigues Brandão, Leonardo Boff, Félix Guattari, Boaventura de Sousa Santos, Luís da Câmara Cascudo, Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos. Mais do que interpretar uma obra artística, este texto busca translaçar ideias, concepções e experiências educativas para compreender como a cultura popular amazônica pode fortalecer uma Educação Popular comprometida com a dignidade humana, a responsabilidade socioambiental, a sustentabilidade e a valorização das identidades historicamente construídas pelos povos da floresta. Parte-se da compreensão de que a Amazônia não necessita apenas de políticas de preservação ambiental; necessita, sobretudo, de processos educativos capazes de reconhecer que proteger a floresta implica

igualmente proteger seus povos, seus territórios, suas culturas e seus conhecimentos.

Translaçar: Uma Categoria Epistemológica para a Educação Popular na Amazônia

Pensar a Educação Popular na Amazônia exige superar modelos interpretativos fundamentados na fragmentação do conhecimento e na hierarquização das diferentes formas de produzir saberes. Historicamente, a ciência moderna consolidou uma racionalidade que privilegiou determinados referenciais epistemológicos em detrimento dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhos e demais populações amazônicas. Tal processo produziu não apenas invisibilizações culturais, mas também profundas desigualdades cognitivas que repercutem diretamente nas políticas educacionais, nos currículos escolares e nas formas pelas quais a própria Amazônia passou a ser representada no imaginário nacional.

É diante dessa realidade que este texto propõe compreender translaçar como uma categoria epistemológica capaz de ampliar as possibilidades de diálogo entre diferentes racionalidades educativas. O termo não é empregado como simples recurso linguístico ou estratégia metodológica, mas como conceito orientador da construção do conhecimento. Translaçar significa estabelecer um movimento permanente de entrelaçamento crítico, dialógico, ético e horizontal entre diferentes saberes, sujeitos, culturas, territorialidades e experiências históricas, preservando a singularidade de cada epistemologia e produzindo novos sentidos educativos a partir do encontro entre elas.

Essa compreensão encontra seu fundamento primeiro na obra de Paulo Freire, especialmente na concepção de diálogo apresentada em *Pedagogia do Oprimido*. Para Freire (1968), o diálogo não constitui uma técnica pedagógica nem um procedimento metodológico destinado a facilitar o ensino; representa uma exigência ontológica da própria condição humana. Mulheres e homens tornam-se sujeitos da história precisamente porque dialogam, problematizam o mundo e produzem conhecimentos em permanente relação com a realidade. Em oposição às práticas educativas fundamentadas na transferência de conteúdos, o autor afirma que ensinar implica criar condições para que os próprios sujeitos produzam conhecimento mediante a leitura crítica do mundo (FREIRE, 1996). Ao discutir a realidade amazônica, Salomão Hage (2014) reafirma que os territórios da região constituem espaços permanentes de produção do conhecimento, exigindo práticas educativas comprometidas com as territorialidades, os modos de vida e as especificidades culturais das populações amazônicas. Essa compreensão converge diretamente com a pedagogia freireana, segundo a qual a educação somente adquire sentido quando parte da realidade concreta vivida pelos educandos (FREIRE, 1967).

Nesse contexto, translaçar significa reconhecer que a Amazônia educa. Seus rios ensinam deslocamentos; a floresta ensina reciprocidade; os ciclos das águas ensinam temporalidades; as comunidades ensinam solidariedade; a oralidade preserva memórias; a espiritualidade fortalece pertencimentos; o trabalho coletivo produz responsabilidade compartilhada. A aprendizagem emerge da relação contínua entre sujeitos e território, revelando que a formação humana ultrapassa amplamente os limites da instituição escolar.

Essa compreensão encontra profundo diálogo com Daniel Munduruku (2018), ao afirmar que a educação indígena antecede

historicamente a escola. Segundo o autor, os povos originários sempre desenvolveram processos próprios de formação humana, organizados a partir da convivência comunitária, da observação da natureza, da oralidade, dos rituais, da espiritualidade e do respeito aos mais velhos. Ao translaçar Freire com Munduruku, torna-se possível compreender que a Educação Popular e as pedagogias indígenas compartilham um princípio comum: ambas recusam a ideia de que o conhecimento possa ser monopolizado por uma única racionalidade. Enquanto Freire afirma que ninguém educa ninguém, pois todos se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1968), Munduruku demonstra que aprender sempre significou participar da vida comunitária, ouvir os mais velhos, interpretar os sinais da floresta e construir coletivamente a continuidade da existência.

Essa perspectiva também dialoga com Carlos Rodrigues Brandão (2002), ao compreender a Educação Popular como expressão da cultura produzida pelos próprios sujeitos históricos. Para Brandão, a educação acontece na festa, no trabalho, na religião, nas narrativas, nos mutirões, nas celebrações e nos diferentes espaços de convivência comunitária. A cultura popular constitui, portanto, um território pedagógico onde circulam valores, conhecimentos, identidades e formas de participação social. Ao mesmo tempo, Boaventura de Sousa Santos (2007) contribui para ampliar essa discussão ao propor a ecologia dos saberes como alternativa à monocultura epistemológica produzida pela modernidade ocidental.

No contexto amazônico, essa categoria assume também uma dimensão ética e política. Translaçar implica reconhecer que a preservação da floresta depende igualmente da preservação de seus povos, de suas línguas, de suas memórias, de suas cosmologias e de seus modos próprios de produzir conhecimento. A devastação ambiental e a

intolerância cultural constituem expressões complementares de um mesmo processo histórico de colonialidade, que reduz a Amazônia à condição de recurso econômico e invisibiliza os sujeitos que historicamente construíram formas sustentáveis de existência. Nesse sentido, translaçar representa igualmente um posicionamento político em defesa da justiça cognitiva, da diversidade cultural e da democratização da produção do conhecimento.

Somos o Povo da Floresta: Translaçando a Educação Popular Freireana com as Identidades Amazônicas

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra."
(FREIRE, 1989, p. 9)

A afirmação de Paulo Freire de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra constitui um dos fundamentos epistemológicos mais fecundos para compreender os processos educativos produzidos na Amazônia. Longe de representar apenas uma metáfora pedagógica, essa concepção desloca o conhecimento dos limites da escolarização formal para reconhecê-lo como resultado das experiências históricas, culturais e territoriais vividas pelos sujeitos. Na perspectiva freireana, ninguém aprende separado do mundo que habita; aprende-se na relação permanente entre cultura, trabalho, linguagem, memória, história e participação coletiva (FREIRE, 1989; FREIRE, 1996).

Ao translaçar essa concepção para a realidade amazônica, torna-se evidente que os povos da floresta produzem leituras do mundo profundamente vinculadas às águas, às matas, aos ciclos das chuvas, às fases dos rios, às práticas de pesca, ao extrativismo, aos rituais, às festas populares, à oralidade e às formas comunitárias de organização social. Antes mesmo da institucionalização da escola moderna, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e agricultores familiares já

desenvolviam complexos sistemas de transmissão do conhecimento fundamentados na observação, na convivência, na ancestralidade e na experiência coletiva. Paulo Freire (1967) afirma que a educação somente adquire sentido quando parte da realidade concreta dos sujeitos. Em *Educação como Prática da Liberdade*, o autor defende que o processo educativo deve emergir das experiências históricas vividas pelos educandos, permitindo-lhes interpretar criticamente sua existência para transformá-la.

Essa compreensão aproxima-se profundamente das reflexões de Daniel Munduruku (2018), para quem a educação indígena organiza-se a partir da experiência compartilhada da comunidade. Segundo o autor, o conhecimento nasce do corpo em movimento, da observação da natureza, da escuta dos mais velhos, dos rituais de passagem, da espiritualidade e das responsabilidades assumidas coletivamente. Trata-se de uma pedagogia que não separa natureza, cultura e formação humana, compreendendo a aprendizagem como dimensão inseparável da própria vida. Tal perspectiva dialoga diretamente com Freire (1968), ao reconhecer que o conhecimento se constitui na relação entre sujeitos históricos mediatizados pelo mundo.

Nessa direção, Carlos Rodrigues Brandão (2002) amplia o horizonte da Educação Popular ao afirmar que toda comunidade educa. Para o autor, a cultura popular constitui um espaço permanente de circulação de conhecimentos, valores, identidades e práticas sociais. A aprendizagem acontece na festa, no trabalho coletivo, nas celebrações religiosas, nas narrativas orais, nas brincadeiras, nos mutirões e nas diferentes formas de convivência comunitária. A educação popular, portanto, não nasce da escola; nasce da vida compartilhada e das relações sociais que produzem cultura. Sob essa perspectiva, o Festival Folclórico de Parintins representa muito mais que um espetáculo

artístico. A toada *Devaneios*, objeto de reflexão deste texto, insere-se precisamente nesse contexto, transformando a arte em mediação pedagógica para discutir os desafios contemporâneos relacionados à preservação da Amazônia, à valorização dos povos da floresta e à responsabilidade coletiva diante das crises ambientais.

Ao analisar a cultura popular brasileira, Luís da Câmara Cascudo (1984) afirma que as manifestações culturais preservam experiências históricas acumuladas por diferentes gerações, constituindo importantes arquivos da memória coletiva. No contexto amazônico, essa compreensão adquire dimensão ainda mais significativa, pois grande parte dos conhecimentos tradicionais permanece sendo transmitida predominantemente pela oralidade. As histórias narradas pelos mais velhos, os cantos, os mitos de origem, as celebrações religiosas e as festas populares representam processos educativos nos quais memória, identidade e pertencimento são continuamente reconstruídos.

A mesma preocupação pode ser observada nas reflexões de Ailton Krenak (2019), ao afirmar que a ruptura entre humanidade e natureza constitui uma das maiores tragédias produzidas pela modernidade. Para o autor, os povos originários jamais compreenderam a floresta como objeto de exploração econômica, mas como comunidade de vida da qual fazem parte. Essa compreensão aproxima-se da humanização proposta por Freire, uma vez que ambas defendem relações fundamentadas no respeito, na reciprocidade e na responsabilidade ética diante da existência coletiva.

Nesse horizonte, a expressão "somos o povo da floresta", presente na toada *Devaneios*, deixa de representar apenas uma afirmação identitária para constituir um posicionamento político e epistemológico. Ela reafirma que os povos amazônicos não são apenas

habitantes da floresta; são produtores de conhecimentos, construtores de culturas, guardiões de memórias e protagonistas de práticas educativas que historicamente contribuíram para a preservação da biodiversidade e da sociodiversidade amazônica.

Translaçando a Práxi Freireana com a Responsabilidade Socioambiental e a Sustentabilidade na Amazônia

> *"A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo."*
> (FREIRE, 1968, p. 107).

Ao compreender a educação como prática de liberdade, Paulo Freire desloca o ato educativo para além da transmissão de conteúdos, atribuindo-lhe uma dimensão ética, política e profundamente humanizadora. A educação, em sua perspectiva, constitui um processo permanente de leitura crítica do mundo, mediante o qual mulheres e homens assumem a condição de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade e transformá-la (FREIRE, 1968). Essa compreensão torna-se particularmente fecunda quando translaçada para a Amazônia, onde os desafios ambientais, sociais e culturais revelam que educar significa igualmente cuidar da vida, defender os territórios e reconhecer a dignidade dos povos que historicamente aprenderam a existir em profunda relação com a floresta.

A responsabilidade socioambiental, nessa perspectiva, não pode ser reduzida ao cumprimento de normas ambientais ou à adoção de práticas sustentáveis isoladas. Ela representa uma atitude ética construída coletivamente, fundamentada na consciência de que humanidade e natureza compartilham uma mesma condição existencial. Freire (1996) afirma que ensinar exige ética, respeito à dignidade dos educandos e compromisso com a transformação do

mundo. Tal compromisso ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando todas as formas pelas quais a sociedade produz relações com a vida, com a cultura e com a natureza.

Essa compreensão aproxima-se significativamente da reflexão desenvolvida por Leonardo Boff (1999), ao defender que o cuidado constitui o princípio fundante da existência humana. Em *Saber Cuidar*, o autor argumenta que o cuidado antecede qualquer racionalidade técnica, constituindo a base ética das relações entre os seres humanos, a sociedade e a Terra. Para Boff (1999, p. 33), "o cuidado é mais que um ato; é uma atitude". Trata-se de uma disposição permanente de responsabilidade, solidariedade e compromisso com a preservação da vida em todas as suas formas.

Essa relação entre educação e cuidado torna-se ainda mais evidente quando observada a partir das práticas culturais dos povos da floresta. Para Daniel Munduruku (2018), as pedagogias indígenas não ensinam apenas técnicas de sobrevivência, mas formas de convivência ética com o território. Aprender significa desenvolver sensibilidade para compreender os ciclos da natureza, respeitar os tempos da floresta, reconhecer os limites da exploração dos recursos naturais e compreender que todas as formas de vida participam de uma mesma comunidade existencial.

Félix Guattari (1989), ao desenvolver a teoria das Três Ecologias, afirma que a degradação da natureza constitui apenas uma das dimensões da crise civilizatória. Para o autor, a destruição ambiental encontra-se profundamente articulada à degradação das relações sociais e à produção de subjetividades marcadas pelo individualismo, pelo consumismo e pela fragmentação da vida coletiva. A ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia mental constituem dimensões inseparáveis de uma mesma realidade histórica.

Conforme observa Salomão Hage (2014), os povos da floresta desenvolveram sistemas complexos de conhecimento capazes de assegurar formas sustentáveis de ocupação do território, organização comunitária, produção econômica e preservação ambiental. Esses conhecimentos não constituem curiosidades culturais, mas verdadeiras epistemologias construídas ao longo de séculos de convivência com a floresta. Ignorá-los significa comprometer não apenas a diversidade cultural, mas também as possibilidades contemporâneas de construção da sustentabilidade.

Sob esse enfoque, a toada *Devaneios* adquire profundo significado pedagógico. Sua narrativa denuncia a destruição da floresta e, simultaneamente, denuncia o apagamento das identidades amazônicas. Ao afirmar "somos o povo da floresta", a composição reafirma que biodiversidade e sociodiversidade constituem dimensões inseparáveis da Amazônia. Não existe floresta sem povos; não existe sustentabilidade sem cultura; não existe preservação ambiental quando os conhecimentos tradicionais permanecem invisibilizados. A denúncia artística transforma-se, portanto, em denúncia pedagógica, convidando o público à conscientização crítica acerca das contradições produzidas pelos modelos contemporâneos de desenvolvimento.

Essa leitura encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras. As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* estabelecem que a educação deve promover o respeito à diversidade, à sustentabilidade socioambiental e às identidades culturais, reconhecendo os diferentes sujeitos como protagonistas dos processos educativos (BRASIL, 2013). Do mesmo modo, *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Escolar Quilombola e para a Educação do Campo re*afirmam que os currículos devem dialogar com os territórios, com as línguas, com as

memórias, com as formas próprias de organização social e com os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013).

Pedagogia Freireana da Floresta: Uma Contribuição Epistemológica para a Educação Popular Amazônica

> *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."*
> (FREIRE, 1996, p. 47)

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto permitem afirmar que a Amazônia constitui um dos mais significativos territórios educativos do planeta, não apenas pela extraordinária biodiversidade que abriga, mas, sobretudo, pela riqueza de seus sistemas culturais, de suas territorialidades, de suas cosmologias e das diferentes formas pelas quais seus povos historicamente construíram processos próprios de produção do conhecimento. Nesse contexto, compreender a Educação Popular na Amazônia exige ultrapassar interpretações centradas exclusivamente na escolarização formal para reconhecer que os processos educativos se desenvolvem igualmente nas relações comunitárias, na oralidade, nas práticas culturais, na espiritualidade, na memória coletiva e na convivência cotidiana com a floresta.

É exatamente desse movimento interpretativo que emerge a categoria Pedagogia Freireana da Floresta. Trata-se de uma construção teórica que nasce do translaçamento entre os fundamentos da Educação Popular formulada por Paulo Freire e as epistemologias produzidas pelos povos da floresta. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos pelos educandos. Essa afirmação constitui um dos pilares da Pedagogia Freireana da Floresta. Os saberes produzidos pelos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos,

extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares e demais comunidades tradicionais deixam de ocupar posição periférica para assumirem centralidade na construção dos processos educativos. Nesse horizonte, a Pedagogia Freireana da Floresta fundamenta-se em seis princípios estruturantes, construídos a partir do diálogo entre a Educação Popular e os saberes dos povos da floresta.

O primeiro princípio corresponde à **dialogicidade intercultural**. Inspirada em Freire (1968), essa perspectiva compreende que nenhuma educação emancipatória pode ser construída sem diálogo. Entretanto, no contexto amazônico, o diálogo ultrapassa a relação entre educador e educando para envolver diferentes culturas, territorialidades, cosmologias e sistemas de conhecimento. O segundo princípio refere-se à **territorialidade educativa**. A floresta constitui espaço permanente de aprendizagem. Os conhecimentos produzidos nos rios, nas comunidades, nos roçados, nas casas de farinha, nos quilombos, nas aldeias e nos diferentes espaços de convivência social participam da formação humana tanto quanto aqueles produzidos nas instituições escolares. A educação deixa de estar confinada aos muros da escola para afirmar-se como experiência territorializada.

O terceiro princípio corresponde à **ecologia dos saberes amazônicos**. Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2007), reconhece-se que diferentes formas de conhecimento podem coexistir sem relações hierárquicas de superioridade. A ciência acadêmica dialoga com os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, produzindo novas possibilidades de compreensão da realidade amazônica. O quarto princípio fundamenta-se na **ética do cuidado e da responsabilidade socioambiental**. Inspirada simultaneamente em Paulo Freire e Leonardo Boff, essa dimensão compreende que a sustentabilidade não se restringe à preservação

ambiental. Cuidar da Amazônia significa cuidar de seus povos, de suas culturas, de suas memórias e de seus direitos. A responsabilidade socioambiental assume, assim, caráter educativo, político e ético.

O quinto princípio corresponde à **práxis emancipatória**. Toda prática educativa comprometida com os povos da floresta deve articular reflexão crítica e ação transformadora. A Educação Popular não se limita à interpretação da realidade; busca criar condições para sua transformação mediante processos democráticos de participação social, fortalecimento comunitário e valorização das identidades culturais. O sexto princípio corresponde à **esperança como projeto coletivo**. Em diálogo com *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), compreende-se que a esperança constitui força mobilizadora da transformação histórica. No contexto amazônico, esperançar significa acreditar na possibilidade de construir relações sustentáveis entre humanidade e natureza, fortalecer as culturas populares, proteger os territórios tradicionais e ampliar o reconhecimento dos povos da floresta como protagonistas da produção do conhecimento.

Esses princípios permitem compreender que a Pedagogia Freireana da Floresta não constitui apenas uma interpretação da Educação Popular aplicada à Amazônia. Ela representa uma contribuição epistemológica construída a partir da própria Amazônia, reconhecendo que seus povos produzem conhecimentos capazes de ampliar o horizonte da pedagogia crítica latino-americana. É precisamente nesse ponto que a toada *Devaneios* revela sua maior potência educativa. Ao afirmar a identidade dos povos da floresta e denunciar as ameaças que recaem sobre seus territórios, suas culturas e seus modos de vida, a composição sintetiza os fundamentos da Pedagogia Freireana da Floresta aqui proposta. Sua narrativa reafirma que a Amazônia continua educando porque seus povos permanecem

produzindo memória, cultura, esperança e resistência. Translaçar essa narrativa com o pensamento freireano significa reconhecer que a Educação Popular continua sendo um dos mais importantes caminhos para fortalecer a democracia, a justiça cognitiva, a responsabilidade socioambiental e a defesa incondicional da vida.

Considerações finais

Ao longo deste texto buscou-se **translaçar** concepções, experiências, saberes e territorialidades para compreender a Educação Popular como uma prática profundamente enraizada na vida, na cultura e nas identidades dos povos da floresta. Mais do que aproximar referenciais teóricos, este trabalho procurou construir um diálogo entre diferentes formas de produzir conhecimento, reconhecendo que a Amazônia não representa apenas um espaço geográfico de extraordinária biodiversidade, mas um território vivo de produção de epistemologias, memórias, culturas e práticas educativas historicamente construídas por seus povos.

A escolha da toada *Devaneios* como narrativa orientadora desta reflexão revelou-se particularmente significativa por permitir compreender que a cultura popular amazônica possui uma força educativa que ultrapassa sua dimensão artística. Sua mensagem expressa inquietações que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos enfrentados pela Amazônia, evidenciando que a destruição da floresta não ocorre dissociada da invisibilização de seus povos, da desvalorização de seus conhecimentos e das diferentes formas de intolerância dirigidas às suas culturas e aos seus modos de existir.

Nesse percurso, tornou-se evidente que a defesa da Amazônia exige uma compreensão ampliada da responsabilidade social. Não basta

preservar rios, matas e biodiversidade se permanecem ameaçadas as línguas, as memórias, as territorialidades, as espiritualidades e os conhecimentos produzidos pelas populações que historicamente construíram formas sustentáveis de convivência com a floresta. As reflexões desenvolvidas também permitiram reafirmar que a Educação Popular permanece profundamente atual diante das múltiplas crises que atravessam a sociedade contemporânea. Em tempos marcados pelo avanço da intolerância, pela ampliação das desigualdades sociais, pela degradação ambiental e pelo enfraquecimento das relações comunitárias, torna-se cada vez mais necessário fortalecer práticas educativas comprometidas com o diálogo, com a escuta sensível, com a participação coletiva e com a valorização da diversidade humana. Educar, nesse horizonte, significa construir possibilidades de encontro entre diferentes culturas, diferentes formas de conhecimento e diferentes maneiras de compreender o mundo.

Da mesma forma, a proposição da Pedagogia Freireana da Floresta representa um esforço de interpretar a Amazônia como território educativo, onde a formação humana acontece na convivência com a floresta, nas práticas culturais, na oralidade, na ancestralidade, nas relações comunitárias e na produção cotidiana da vida. Essa compreensão reafirma que a educação não se limita aos espaços escolares, mas se constrói continuamente nos diferentes contextos em que homens e mulheres produzem cultura, memória, solidariedade e pertencimento.

Ao translaçar a práxis freireana com os saberes dos povos da floresta, este texto buscou demonstrar que a Amazônia oferece importantes contribuições para a ampliação das reflexões sobre Educação Popular, sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. A floresta deixa de ocupar a posição de objeto das políticas de

conservação para afirmar-se como sujeito pedagógico, capaz de ensinar outras formas de viver, de cuidar, de produzir conhecimento e de estabelecer relações mais equilibradas entre humanidade e natureza.

Espera-se que estas reflexões contribuam para fortalecer processos de formação docente comprometidos com a interculturalidade, com a valorização das culturas populares e com o reconhecimento dos territórios amazônicos como espaços legítimos de produção do conhecimento. Por fim, este texto reafirma uma convicção construída ao longo de todo o seu percurso: **educar na Amazônia exige, antes de tudo, aprender com a Amazônia**. Exige reconhecer que seus povos não são apenas destinatários das políticas educacionais, mas autores de conhecimentos, práticas e experiências capazes de ampliar os horizontes da Educação Popular brasileira. Translaçar suas vozes, suas memórias e seus saberes representa um compromisso ético, científico e político com uma educação verdadeiramente democrática, humanizadora e socialmente comprometida com a defesa da vida.

Mais do que concluir uma reflexão, estas páginas permanecem como um convite para continuar translaçando saberes, fortalecendo diálogos e construindo pontes entre universidade, escola, comunidades e floresta. Afinal, enquanto houver povos que resistem, culturas que ensinam e territórios que produzem esperança, haverá também possibilidades de reinventar a educação como prática permanente de liberdade, cuidado, responsabilidade social e compromisso coletivo com o futuro da Amazônia e da humanidade.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela Terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura: pesquisas e notas de etnografia geral.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1983.

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

FREIRE, Paulo**. *Pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos***. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARANTIDO. **Devaneios**. Compositores: Adriano Aguiar; Enéas Dias; João Paulo Faria; Diego Viana; Marcos Paulo; Thiago Medeiros. Intérprete: Boi-Bumbá Garantido. Parintins: Associação Folclórica Boi-Bumbá Garantido, 2020. Toada apresentada no Festival Folclórico de Parintins, 2020.

GUATTARI, Félix***. As três ecologias***. Campinas: Papirus, 1989.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da multisseriação como referência para a construção da escola pública do campo**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. Curitiba: Humus, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

8

FREIRE E PACHECO SE ENCONTRAM EM UM DIÁLOGO DE ESPERANÇA AMOROSA PRÁTICA NA ESCOLA ABERTA DE SÃO PAULO

Gabriela Ribeiro de Campos
Peri Mesquida

Introdução

Paulo Freire, patrono da educação brasileira e considerado um dos maiores educadores do Brasil e do mundo, afirma que enquanto houver uma pessoa oprimida neste mundo, a luta pela humanização precisa continuar. Infelizmente, há bilhões de pessoas oprimidas no mundo, subalternizadas por relações violentas, desrespeitosas, antidialógicas e movidas pelo ódio. Pessoas que vivem sem as mínimas condições para uma vida digna, que têm sua existência ameaçada por sua origem étnica, por sua classe social, por seu sexo biológico ou por sua opção sexual, entre tantas outras coisas. Frente a isso, uma educação crítica e libertadora se faz cada vez mais urgente e necessária. Nessa direção, nosso objetivo neste capítulo foi mostrar como Paulo Freire e José Pacheco, um educador português conhecido pela experiência da Escola da Ponte, se encontram em um diálogo de esperança amorosa prática na Escola Aberta de São Paulo (EASP). Para isso, apresentamos a práxis pedagógica destes dois educadores e da escola em questão. Constatamos que Freire e Pacheco se encontram em um diálogo de esperança amorosa prática na EASP por meio dos valores do amor, da alteridade, da autonomia, da honestidade e da responsabilidade. Assim, seus educadores e educadoras seguem transformando sonhos em realidade, colocando em prática o conceito de utopia de Freire (2018): um sonho

impossível hoje, que deve ser viabilizado para se tornar possível amanhã.

Do ponto de vista filosófico, a palavra "práxis" diz respeito às atividades teórico-práticas dos seres humanos. Assim, coloca dois elementos opostos em tensão dialética: a teoria e a prática. Freire (2014a) adota este conceito como categoria epistemológica e afirma que a prática sem a teoria se torna mero "ativismo" e a teoria sem a prática vira apenas "blá, blá, blá". Por isso, destaca a importância do equilíbrio entre estes elementos, para que nenhum se sobressaia em detrimento do outro.

Nessa direção, nosso objetivo neste capítulo é mostrar como Paulo Freire e José Pacheco se encontram em um diálogo de esperança amorosa prática na Escola Aberta de São Paulo (EASP), trazendo luz à práxis pedagógica destes dois educadores e da escola em questão. Paulo Freire é o patrono da educação brasileira, um dos maiores educadores do Brasil e do mundo. José Pacheco é um educador português conhecido pela experiência da Escola da Ponte, uma escola pública portuguesa que passou por um processo de transformação de sua práxis pedagógica na direção de uma educação crítica e libertadora.

Por fim, a Escola Aberta de São Paulo (EASP) inaugurou em 2019 reunindo alguns dos educadores e educadoras que fizeram parte do Projeto Âncora, um dos projetos mais notórios do Brasil inspirados na Escola da Ponte. A EASP, que tem José Pacheco como seu conselheiro, é uma instituição privada sem fins lucrativos situada no bairro de Ferreira, na região da Vila Sônia, em São Paulo capital, que atende gratuitamente estudantes do Ensino Fundamental I e II.

As crianças que estudam na EASP não são classificadas e divididas por séries e por turmas. Elas compõem os chamados núcleos de aprendizagem. As crianças menos autônomas e mais dependentes

fazem parte do núcleo de iniciação. À medida que vão se tornando mais autônomas, passam para o núcleo de desenvolvimento e depois para o núcleo avançado. O objetivo é que crianças de idades diversas, dotadas de diferentes conhecimentos, ensinem e aprendam por meio das trocas dos saberes e fazeres, mediadas pelos educadores e educadoras e por toda a comunidade de aprendizagem.

O conceito de sala de aula e o próprio conceito de aula também são diferentes na EASP. A partir da perspectiva freiriana de uma educação feita no mundo e com o mundo, esta escola considera que os espaços de aprendizagem vão muito além dos prédios escolares. Nessa direção, a comunidade na qual a escola está inserida e os espaços públicos que estão ao seu redor se tornam espaços de ensino e aprendizagem, ampliando as relações dos(as) estudantes com o meio e com todas as possibilidades que ele pode oferecer.

A educação por projetos é a base do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EASP. Esses projetos nascem dos interesses dos(das) estudantes e podem ser individuais ou coletivos, dependendo da quantidade de interessados(as) em determinado tema. O caminho a ser percorrido durante a pesquisa é fruto do diálogo entre estudantes e tutores(as), ou seja, educadores e educadoras que assumem a responsabilidade de guiar estes(as) estudantes ao longo de seus processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Campos (2022, p. 145):

> Neste processo, educadores e educadoras estimulam a curiosidade dos educandos e educandas, a fim de que muitas perguntas sejam feitas a respeito do assunto de interesse e possíveis respostas (hipóteses) sejam levantadas. Juntos, refletem sobre quais saberes são necessários para confirmar ou negar essas hipóteses e responder às questões. Organizam, então, um roteiro que passa por todas as áreas do conhecimento e o percurso de pesquisa se torna um passeio alegre e divertido, ao mesmo

> tempo que sério e exigente, levando a uma aprendizagem com significado e conectada com a realidade.

É comum que estas pesquisas sejam apresentadas para a comunidade escolar após serem concluídas. O objetivo é o compartilhamento de conhecimentos e o diálogo que promove a desconstrução e a construção de saberes na direção de uma inteligência coletiva. Além disso, frequentemente estas pesquisas resultam em soluções práticas aplicadas na própria comunidade, transformando a realidade.

No começo do dia, cada estudante se reúne com seu tutor ou sua tutora para definir as atividades que realizará ao longo do período. O plano do dia está diretamente relacionado com um plano de estudo mais extenso também traçado pelo(a) tutorando(a) e seu(sua) tutor(a). Sua duração pode variar de acordo com seus objetivos e com o ritmo de aprendizagem de cada pessoa. Um dos elementos indispensáveis para estes planejamentos são as avaliações constantes realizadas tanto pelo(a) próprio(a) estudante quanto pelos(as) educadores(as), que revelam as necessidades de desenvolvimento de cada um e cada uma.

Além disso, a EASP conta com os chamados Grupos de Responsabilidade. Eles são compostos por alguns estudantes e um educador ou uma educadora, responsáveis por receber as sugestões da comunidade e pensar e dialogar sobre melhorias constantes do local ou evento de sua responsabilidade. Conta ainda com as Assembleias, encontros nos quais os(as) estudantes que coordenam a reunião expõem os consensos e as discordâncias acerca dos temas e as crianças tomam suas decisões por meio do voto. Os educadores e as educadoras só intervêm quando a decisão diz respeito a eles e a elas.

Na EASP, os(as) estudantes compreendem que são responsáveis tanto por seus processos de ensino e aprendizagem, quanto pelo

processo de ensino e aprendizagem do grupo. Entendem e respeitam que cada um e cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizagem e aprendem de formas diferentes. Têm consciência de que cada indivíduo tem muito a ensinar e a aprender. Assim, percebem que o processo de ensino e aprendizagem acontece por toda a vida por meio da interação com o meio e com os(as) demais seres.

Por isso, os(as) estudantes da EASP se ajudam no dia a dia. Aqueles e aquelas que sentem que precisam de ajuda a pedem para aqueles e aquelas que reconhecem como amigos(as) que podem ensiná-los(as). E aqueles e aquelas que já sabem reconhecem a si próprios em um momento anterior de aprendizagem nos(as) que ainda não sabem. Por isso, oferecem sua ajuda. Desse modo, aprendem a respeitar a si mesmos(as) e aos outros e a estabelecer relações de amor e confiança que lhes permitem pedir ajuda ou ajudar com entrega e humildade.

Essa mesma ajuda mútua que acontece entre os(as) estudantes ocorre na comunidade de aprendizagem como um todo: entre os educadores e educadoras[1], entre educadores(as) e educandos(as), entre a escola e as famílias (que participam dando ideias e sugestões, debatendo sobre temas importantes e refletindo sobre ações conjuntas) e entre as próprias famílias (que estabelecem entre si relações respeitosas, amorosas e dialógicas).

Nesta breve descrição da práxis pedagógica que rege o dia a dia da EASP é possível identificar os valores escolhidos por seus(suas) participantes por meio do diálogo amoroso e respeitoso, a saber: a alteridade, o amor, a autonomia, a honestidade e a responsabilidade. São eles que guiam todas as reflexões e ações dessa comunidade de

[1] Na EASP compreende-se que todos(as) os(as) colaboradores(as) da escola são educadores e educadoras, porque independente de suas funções, todos e todas participam do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

aprendizagem. Além disso, são indispensáveis para que ela atinja seus objetivos pedagógicos e seja, de fato, aberta à comunidade, à diversidade, aos erros e acertos, à reflexão e à ação, à construção do conhecimento e às possibilidades.

A alteridade é o reconhecimento e o respeito ao "não eu" e parte da consciência de que o "eu" só existe devido à existência de "nãos eus". Freire (2015, p. 42) chama essa relação do "eu" diante do "outro" de "outredade" do "não eu" ou do "tu". Isto significa que os seres humanos reconhecem o seu "eu" diante de um "não eu". Ou seja, reconhecem a si próprios à medida que reconhecem o outro.

Na visão de Freire (2019a), o primeiro "não eu" é o mundo, que estimula o desenvolvimento do "eu" à medida que o desenvolvimento da consciência do mundo leva ao desenvolvimento da própria consciência. Logo, quando os seres humanos compreendem que o mundo é dinâmico e inacabado, percebem que também são inacabados e, por isso, estão em constante busca e transformação.

É essa consciência de seu inacabamento que permite ao "eu" a percepção do "não eu" e a compreensão de que não é apenas um ser no mundo, mas sim com o mundo e com os outros. É desse modo que os seres se descobrem "presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe" (FREIRE, 2019a, p. 20).

Na concepção freireana, o estabelecimento de um diálogo amoroso com o outro é um possível começo de um processo de humanização, libertação e reconhecimento da alteridade em sua dignidade, explica Trombetta (2019). Por outro lado, o diálogo amoroso é suplantado pelo antidiálogo quando essa alteridade e essa dignidade são negadas. Assim,

se estabelecem relações de opressão em que opressores(as) se desumanizam à medida que desumanizam oprimidos(as).

Na concepção de Pacheco (2014, p. 21), o Brasil ainda carrega uma pesada herança deixada pelo colonialismo e abriga inúmeras relações de opressão. Neste contexto, as escolas conservadoras celebram a morte da memória e reproduzem a desigualdade e a exclusão. Diante disso, enfatiza a urgência de se respeitar os indivíduos como os seres únicos e irrepetíveis que são, abandonando preconceitos e estereótipos (PACHECO, 2009b).

O respeito é definido por Pacheco (2009b, p. 40) como uma "responsabilidade voluntária" que pressupõe a capacidade de olhar para o próximo e de conhecê-lo tal como ele é. Por isso, compreende que as matrizes axiológicas fundamentais para qualquer projeto humano que se pretenda ético são o saber cuidar e o saber conviver (PACHECO, 2018). Nessa direção, defende uma escola verdadeiramente inclusiva, assim como Freire.

Contudo, o que seria uma escola verdadeiramente inclusiva? Poderíamos dizer que, tanto na concepção de Freire quanto na de Pacheco, seriam comunidades de aprendizagem que realizam a práxis de uma pedagogia crítica que reconhece e respeita as origens, as culturas, os saberes, os modos de expressão, as formas e os ritmos de aprendizagem, as características físicas e intelectuais, as escolhas e demais particularidades de cada um e cada uma.

Mais do que isso: comunidades de aprendizagem que realizam a práxis de uma educação crítica não apenas aberta à diversidade, mas capaz de promover o autoconhecimento e a construção coletiva de saberes na direção da conscientização crítica. Isto é, capaz de desenvolver cidadãos e cidadãs predispostos a desenvolver relações respeitosas, dialógicas e amorosas com os outros, avessos ao

preconceito e à exclusão e dispostos a lutar contra estas opressões desumanizantes.

Para isso, o amor é fundamental, visto que ele é muito dialético (FREIRE; HORTON, 2011). Segundo Freire (2014a), o amor é a base do diálogo verdadeiro, aquele que se estabelece entre pessoas esperançosas que acreditam em suas reflexões e ações na busca do "ser mais". Sendo assim, "não há educação sem amor" (FREIRE, 2020, p. 36), pois nessa perspectiva o próprio ato de educar é um ato de amor (PACHECO, 2014). Do contrário, "se não existir diálogo, vínculo amoroso entre aprendizes, a aprendizagem dificilmente acontece", pois "é o amor que mais ensina, e com ele se aprende" (PACHECO, 2018, p. 115).

Se para Freire (2014a) os seres humanos estabelecem relações com o mundo em que vivem e com os seres com que convivem e tanto para ele quanto para Pacheco (2009b) essas relações são baseadas no afeto e na reciprocidade, ambos concordam que toda experiência de ensino e aprendizagem está centrada nas relações. Consequentemente, são os laços afetivos estabelecidos no mundo e com o mundo que possibilitam projetos como a EASP.

De acordo com Pacheco (2009a), quando se considera o afeto como um elemento essencial para ensinar e aprender, transformar e viver, é indispensável derrubar as fronteiras entre o intelectual e o afetivo. E cabe destacar aqui que uma educação sustentada por vínculos afetivos não significa uma educação licenciosa. Como esclarece Freire (2015), os educadores e educadoras devem exercer sua autoridade por meio de tomadas de decisão, orientação de atividades, acompanhamento das produções individuais e coletivas e demais ações indispensáveis à educação justamente em nome do amor que nutrem pelos educandos e educandas e pela profissão que escolheram seguir.

As práxis pedagógicas pensadas e praticadas por Freire e por Pacheco, fundamentadas em relações dialógicas sustentadas pelo respeito, pelo amor e pelo diálogo, promovem a troca curiosa de saberes entre os indivíduos na direção de uma construção coletiva do conhecimento; o desenvolvimento mútuo da autonomia e da solidariedade e o desenvolvimento da consciência crítica dos seres humanos para que atuem na realidade como cidadãos e cidadãs capazes de transformá-la.

Esse trabalho primoroso não é resultado da mera transferência de conhecimentos de professores e professoras que supostamente detêm o conhecimento para alunos e alunas passivos(as) que supostamente nada sabem. É fruto da aproximação dos saberes com a realidade, da integração entre os múltiplos saberes, do estímulo à curiosidade natural dos(as) estudantes e da criação de possibilidades para a produção e a construção do conhecimento (FREIRE, 2018). Passa por ensinar educandos e educandas a pensar e a pensar sobre o pensar, buscando torná-los(as) cada vez mais críticos(as) e produtores(as) de conhecimento (PACHECO, 2009a).

Nessa perspectiva, Freire e Macedo (2021) consideram que a verdadeira aprendizagem é aquela em que os sujeitos se apropriam do que aprenderam, transformam o aprendido em apreendido e se tornam capazes de reinventar o conhecimento e de aplicar o aprendido-apreendido à realidade concreta. Nas suas palavras, o verdadeiro conhecimento é aquele que "se sabe, se conhece, se cria, se recria, curiosamente, arriscadamente" (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 103).

Por esse motivo é que as comunidades de aprendizagem devem ser permeadas pela autonomia que leva os(as) estudantes a participarem ativamente como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2018). Assim, se configuram como espaços de múltiplas

interações, de cooperação, de partilha (PACHECO, 2003) e de uma comunicação que se faz criticamente na coparticipação do ato de compreender a significação do significado (FREIRE; MACEDO, 2021).

Além disso, as práxis pedagógicas de ambos os educadores têm o potencial de desenvolver uma moral do bem comum. À medida que os integrantes das comunidades de aprendizagem reconhecem as regras morais de contextos democráticos como estes, podem ser cada vez mais honestos. Na EASP, todos e todas tem o direito de dizer a sua palavra com honestidade e essa premissa está na essência de sua pedagogia crítica, realizada na e para a cidadania e a democracia.

O direito de dizer a sua palavra está diretamente relacionado com a educação como ato político defendida por Freire (1999; 2017). Na sua compreensão, "a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade" (FREIRE, 2014b, p. 44). Por isso, afirma que a educação jamais é apolítica, neutra e descomprometida.

É importante esclarecer que quando Freire fala da educação como ato político não diz que ela deve ser partidária. Está se referindo à própria natureza da educação, que na sua concepção jamais é neutra (FREIRE, 2019b). A crença na suposta neutralidade da educação leva à negação de sua natureza política e a reduz a uma atividade exclusivamente a serviço de uma humanidade abstrata (FREIRE, 2011). A consciência disso é o que diferencia uma pedagogia ingênua de uma pedagogia crítica.

Corroborando com essa perspectiva freiriana de que a educação é um ato político em sua essência, Pacheco (2018, p. 28) defende uma escola "(...) que educa na cidadania, num arco-íris ideológico, onde acontece um saudável confronto de ideias. Exercita-se a democracia representativa e os jovens aprendem a escutar e a respeitar quem toma

partido". É neste contexto que educadores, educadoras, educandos e educandas podem assumir suas visões de mundo, suas opções políticas e seus sonhos com honestidade e respeito, jamais de forma doutrinadora, mas sim dialógica (FREIRE, 2018).

Conforme Pacheco (2012, p. 24), "temos razões para nos preocupar com a degenerescência da honestidade em pessoas encarregadas de fazer justiça, como em qualquer atividade humana. E, quando ela se manifesta na escola, talvez explique a degenerescência restante". Logo, este é um valor indispensável para pedagogias que se pretendem críticas e libertadoras e para a concretização de uma educação feita na e para a democracia e a cidadania.

Fica claro, então, que no seio de uma educação crítica educadores e educadoras assumem o compromisso prazeroso e exigente de ensinar e de aprender enquanto ensinam. Compartilham com os(as) estudantes a responsabilidade por seus processos de ensino e aprendizagem, atuando como verdadeiros "animadores culturais" (FREIRE, 2014a). Isto é, estimulando sua curiosidade; incentivando-os(as) a explorar a natureza e o mundo; instigando-os(as) a pensar e a agir de forma crítica, promovendo a conscientização; fazendo-os(as) entender que são capazes de realizar seus sonhos e de atuar de maneira autônoma, democrática e solidária nos ambientes de que fazem parte.

Assumem, também, o compromisso de refletir constantemente sobre suas práxis, sobretudo por meio do diálogo com demais educadores e educadoras, sobre vivências e experiências profissionais e até pessoais. Dessa forma, aprimoram continuamente sua inteligência científica, física, emocional e afetiva (FREIRE, 2017). Os movimentos de agir, refletir e agir são muito importantes para que os(as) profissionais da educação estejam sempre revisitando suas práxis e buscando transformá-las para melhor.

Afinal, Pacheco (2018) enfatiza que o modo como se aprende é o modo como se ensina e muitos educadores e educadoras frequentaram escolas e universidades conservadoras. Para que deixem de reproduzir esse modelo de educação, é essencial que desenvolvam "(...) a capacidade de se libertar dos trilhos que, ao longo de sua caminhada, tomaram forma e construíram as suas representações de escola e de educação" (PACHECO, 2009b, p. 63).

Neste contexto, os educandos e educandas compreendem que também são responsáveis por seus processos de ensino-aprendizagem e assumem esse compromisso. Desse modo, participam ativamente das atividades da comunidade de aprendizagem. Segundo Pacheco *et. al.* (2006, p. 182), "a discussão entre os alunos sobre a avaliação do trabalho escolar e sobre sua própria situação reforça sua consciência sobre o valor do trabalho escolar e encoraja-os a assumir maior responsabilidade por sua educação".

Por fim, a educação crítica compreende que a escola faz parte de um todo maior, que contempla a comunidade de cada criança, seus lares, seus familiares e amigos, seus espaços de lazer, suas ofertas de serviços etc. (PACHECO *et. al.*, 2006). Assim se forma uma comunidade de aprendizagem que conta com a participação das mães, dos pais e/ou responsáveis dos alunos e das alunas.

Nesse sentido, as famílias dos(as) estudantes passam a ser consideradas parte integrante das escolas, ao invés de serem vistas como um elemento externo a elas. Conscientes de que a sua presença e sua participação contribuem positivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e educandas, assumem a responsabilidade de estar em constante diálogo com a comunidade de aprendizagem, levantando questões, sugerindo soluções, refletindo coletivamente e agindo para transformá-la.

A práxis educativa realizada na EASP se mostra, então, um inédito viável freiriano. Um projeto originado do sonho de educadores e educadoras que se torna realidade a cada novo dia. E "não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias", afirma Freire (2018, p. 43). Assim como o ensino e a aprendizagem são frutos de comunidades preexistentes unidas por valores e projetos comuns e movidas por sonhos, nos diz Pacheco (2014).

Os educadores e educadoras da EASP perceberam que seus sonhos não eram desejos inalcançáveis, mas que podiam e deviam ser realizados. Esse é o verdadeiro conceito de utopia para Freire (2018): um sonho impossível hoje, que deve ser viabilizado para se tornar possível amanhã. Desse modo, Freire e Pacheco se encontram em um diálogo de esperança amorosa prática na Escola Aberta de São Paulo, que por meio dos valores do amor, da alteridade, da autonomia, da honestidade e da responsabilidade realiza uma educação crítica para a liberdade e a felicidade.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procuramos mostrar que Pacheco e Freire se encontram em um local de ensino e aprendizagem, a Escola Aberta de São Paulo, aproximando teoria e prática. Afinal, na sua ação pedagógica, a EASP realiza concretamente e cotidianamente o que Pacheco e Freire chamam de práxis pedagógica.

O lema da EASP é o mesmo da Escola da Ponte, transformada por José Pacheco e demais educadores e educadoras em Portugal: "aprender para ensinar, ensinar para viver, viver para educar" (PACHECO, 2021), deixando claro que, no seu entender, não pode haver ensino sem

pesquisa. Neste sentido, é significativo o fato de que Freire (2015, p. 32) considera que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A ideia de aprender para ensinar e ensinar aprendendo é um importamte elemento de contato entre os dois educadores. Para Pacheco, o "saber é relacional, manifestando-se pela disponibilidade para o diálogo, nos Círculos de Aprendizagem" (PACHECO, 2021). Com os Círculos de Aprendizagem, Pacheco encontra Freire quando o pedagogo brasileiro cria o que ele chama de "Círculos de Cultura", substitutos da escola tradicional, passiva, *locus* da educação bancária.

Os Círculos são espaços nos quais a ação pedagógica se faz pelo diálogo:

> Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de "professor", com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado (FREIRE, 1999, p. 103).

Tanto nos Círculos de Aprendizagem quanto nos Círculos de Cultura, o processo educativo dialogal promove o protagonismo da autonomia, pois a educação nestes espaços de aprendizagem é necessariamente realizada como prática da liberdade. Isto porque a leitura do mundo, a leitura da palavra e a expressão escrita são

essenciais para a formação de pessoas autônomas, que se veem livres para denunciar as injustiças e anunciar um mundo novo, justo, humanizado.

Por isso, a ênfase de Pacheco sobre a autonomia aprendida e vivenciada nos Círculos de Aprendizagem:

> A autonomia é um conceito de vasto espectro semântico, mas é sempre construída num exercício de relação. Isto é: ninguém é autônomo sozinho. A aprendizagem não está centrada no professor, nem no aluno, mas numa relação, que pressupõe a existência de vínculos cognitivos, políticos, afetivos e emocionais, nos quais o sujeito que está aprendendo se assume protagonista com os outros, em liberdade (PACHECO, 2016).

Da mesma forma, Freire (2015, p. 121) destaca a aprendizagem nos Círculos de Cultura como pedagogia para autonomia:

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Portanto, se nos Círculos de Aprendizagem "encontraremos pessoas capazes de mudar a sociedade", como diz Pacheco (2021), Freire (1999, p. 87) acredita que "a educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Pessoas cuja aprendizagem ocorre nos Círculos de Cultura.

Referências:

CAMPOS, G. R. **O vivo encontro entre as práxis pedagógicas de Paulo Freire e de José Pacheco**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2014a.

FREIRE, P. **Política e educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 27ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Lílian Lopes Martin. 42ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PACHECO, J. **Sozinhos na escola**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009a.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, J. **Entrevista.** Revista Educação, 25/05/21. Disponível em: revistaeducacao.com.br/. Acesso em: 02/06/2023.

PACHECO, J. **Entrevista com Marta Szpacenkopf.** Jornal O Globo: 14/09/2016. Acesso em: 02/06/2023.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe docente**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

TROMBETTA, S. Alteridade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES

Bianca Moretti Vieira Palmieri: Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Doutoranda em Éducation, Carriérologie et Éthique pela Université Catholique de l'Ouest (França) e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil), desenvolvendo pesquisas com foco em emoções, aprendizagem, diálogo, ética e educação humanizadora; Atua como psicóloga clínica e possui ampla experiência na promoção da inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais, clínicos e sociais.

Marcelo Valente de Souza: Pós-doutorando (PUCPR), Doutor em Educação em Ciências (UFPA), docente no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ), orientador do projeto de Iniciação Científica TRANSLAÇADOS (UNIFAMAZ), Membro do Grupo de Pesquisa: Pensamento Educacional Brasileiro (PPGE -PUCPR), Membro do Grupo de Pesquisa: Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (PPGEPE - UFMA). Áreas de pesquisa: Didática, Formação de Professores, Educação Crítica, Educação Popular em Saúde e Gênero e Sexualidade na escola.

Gabriela Ribeiro de Campos: Doutora (2022) e Mestre (2017) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Pedagogia (2023). Licenciada em Letras Francês pela Universidade Federal do Paraná (2022). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014). Pesquisadora do Grupo AdubAções Freireanas - Diálogos Interdisciplinares de Educação em Natureza, Sociedade e Cultura, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Juliana Battistus Mateus Ferreira: Pedagoga, mestre e doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e Doutora em Éducation, Carriérologie et Éthique pela Université Catholique de l'Ouest (FR). Pós-doutoranda e pesquisadora no grupo de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro: História e Políticas”, instituído na PUCPR.

Peri Mesquida: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genève. Estágios de pesquisa pós-doutoral nas Universidades de Genève e Fribourg – Suíça. Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro focado em Paulo Freire. Professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Julia Palermo Lopes: Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Pedagogia. Pesquisadora do processo de alfabetização de crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental utilizando o método Paulo Freire de alfabetização. Professora da Escola de Educação Infantil Brincantes, em Curitiba.

Julia Pundeck Loureiro: Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduação em Psicologia (UFPR). Licenciada em Pedagogia pela UniCesumar. Estagiária na clínica psiquiátrica La Borde (França). Exerceu a função de pedagoga na Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Atua na Psicanálise Clínica e o Psiquismo Materno no Instituto ESPE. Desenvolve pesquisa nas Áreas da Educação e da Psiquiatria aproximando as ideias de Sigmund Freud e Paulo Freire.

Iane de Almeida Oliveira: Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), na linha de História e Políticas da Educação. Professora da educação básica na rede pública, desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais, formação docente, neoliberalismo, organismos internacionais e o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, articulando sua trajetória acadêmica ao compromisso com a defesa da educação pública.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.

www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Neste livro, um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras da pedagogia freireana da PUCPR, procura mostrar como o pensamento pedagógico e sociopolítico de Paulo Freire, ao ser impregnado na reflexão e na pesquisa sobre a educação, pode produzir referenciais socio-pedagógicos capazes de apontar caminhos para a reflexão sobre problemas que a educação brasileira apresenta, possibilitando a materialização de práticas educativas transformadoras. Isso pode despertar naqueles e naquelas que se encontram no chão da escola, a esperança de que experienciar o novo freireano diante da barbárie que assola a escola brasileira, pode ser fator revolucionário capaz de fazer do espaço educativo um lócus de construção de uma nova sociedade.



9 786552 723154

editorafi.org

CC BY SA