

e-ISBN: 978-65-87719-62-7

Maria Amélia R. Santoro Franco  
Lisley C. Gomes da Silva  
Organizadoras

# PEDAGOGIA(S) EMANCIPATÓRIA(S): DESAFIOS E POSSIBILIDADES



**Chanceler** Dom Tarcísio Scaramussa, SDB

**Reitor** Prof. Me. Marcos Medina Leite

**Pró-Reitora Administrativa** Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho

**Pró-Reitora de Graduação** Profª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã

**Pró-Reitor de Pastoral** Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva



#### **Conselho Editorial Executivo (2025)**

Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho (Presidente)

Prof. Dr. Fernando Rei

Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas

Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira

Profª. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

#### **Conselho Editorial Nacional (2025)**

Dra. Ana Maria Saul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Dr. André Panno Beirão, Escola de Guerra Naval, Centro de Estudos Político Estratégicos - RJ

Dra. Bernadete de Souza Porto, Universidade Federal do Ceará - CE

Dra. Carina Berta Moljo, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará - PA

Dr. Luiz de Pinedo Quinto Júnior, Instituto Federal Fluminense - RJ

Dr. Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas, Universidade Federal Fluminense - RJ

Dra. Sueli de Lima Moreira, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ

#### **Conselho Editorial Internacional (2025)**

Dra. Angelina Valenzuela Rondon, Universidad de Monterrey - México.

Dr. Bernard Charlot, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - Paris - França

Dr. Daniel Schugurensky, Arizona State University - USA

Dr. Lício Carlos Viana Silva Lima, Universidade do Minho, Braga - Portugal

Dra. María Pilar Dopazo Fraguio, Universidad Complutense de Madrid, Espanha

Dr. Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli - Itália

**Maria Amélia R. Santoro Franco**  
**Lisley C. Gomes da Silva**  
(Organizadoras)

# **PEDAGOGIA(S) EMANCIPATÓRIA(S): DESAFIOS E POSSIBILIDADES**



**Santos  
2025**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

---

Pedagogia(s) emancipatória(s): desafios e possibilidades /  
[e-book] / Maria Amélia R. Santoro Franco e Lisley C. Gomes da Silva  
(organizadores) - Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum,  
2025.

180 f.

e-ISBN 978-65-87719-62-7

1. Pedagogias Emancipatórias. 2. Desafios e Possibilidades. 3.  
Livros eletrônicos. I. Franco, Maria Amélia R. Santoro. II.  
Silva, Lisley C. Gomes da. III. Título.

CDU: e-book

---

Revisão  
Organizadores

Planejamento Gráfico / Capa  
Elcio Prado

Sobre o Ebook  
Formato: 160 x 230 mm • Mancha: 110 x 180 mm  
Tipologia: Minion Pro (textos/títulos)

Este ebook foi produzido em 2025.



Editora Universitária Leopoldianum  
Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias - CEP: 11015-002 - Santos / SP  
[www.unisantos.br/edul](http://www.unisantos.br/edul)

Atendimento  
[leopoldianum@unisantos.br](mailto:leopoldianum@unisantos.br)

---

*Colabore com a produção científica e cultural.  
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.*

# PREFÁCIO

Pedagogia(S) Emancipatória(S): desafios e possibilidades reflete e apresenta os caminhos e (des)caminhos percorridos em espaços/tempos instigantes e desafiadores das pesquisas de um COLETIVO INVESTIGATIVO crítico, inquieto, questionador e inconformado com as proposituras dominadoras e alienantes postas e/ou impostas por sistema neoliberal, mercadológico e excludente.

Esse COLETIVO INVESTIGATIVO (como nós concebemos ser) trata-se de um grupo de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Unisantos (Universidade Católica de Santos) inscrito na Capes como Pedagogia Crítica: práticas e formação. O coletivo é composto por estudantes-pesquisadores e pesquisadores mestres e/ou e doutores da instituição e de instituições parceiras/colaborativas de diferentes regiões do Brasil e do Exterior.

Mais que um livro de resultados de pesquisas realizadas, trazemos a intencionalidade de provocar reflexões acerca da existência de outra(s) possibilidade(s) de enfoques, de estudos, de visões e de condições que, com as circunstancialidades cotidianas e COM os sujeitos que as constituem e vivenciam-na, possam contribuir para a efetivação de uma forma “outra” de se pensar e cientificizar o fenômeno da educabilidade.

Todos nós, (entendidos como animais racionais), somos plausíveis das condições necessárias para desenvolvimento de aprendizagens diversas que implicam em nossos modos de ser e agir na sociedade. É essa característica que nos torna humanos (ou não). Tudo depende das intencionalidades (implícitas e/ou explícitas) imbuídas no processo educativo. Técnicas/ações educativas nem sempre podem significar práticas pedagógicas. Treinar não significa educar.

Educação e Pedagogia têm sido historicamente mescladas em uma ideia única, muitas vezes não estabelecendo-se diferenciações entre essas duas práticas, de modo que algumas vezes são definidas como antagônicas e outras como sinônimas. Embora haja uma inter-relação inerente, também há peculiaridades e características específicas que as distinguem. As linhas gerais são da Educação, mas as específicas cabem à Pedagogia, ou seja, é a Pedagogia que aproxima as intencionalidades aos seres humanos envolvidos e aos objetivos. Essa aproximação ocorre considerando as influências culturais, sociais, políticas e econômicas contidas na própria sociedade, constituindo-se, portanto, como uma inter-relação histórica e dialética entre o homem/sociedade e educação/formação.

Embora não haja uma unanimidade com relação a essa conceituação,

aqui nesse texto e em nossa filosofia de vida e ação concebemos ser a Pedagogia (como ciência da educação) a responsável por essa cientificização, pois à ela é designado, como objeto de estudo e de pesquisa, a prática social e seus fenômenos. Cabe à ela pensar; mobilizar; articular; organizar saberes e conhecimentos necessários para essa ação científica.

Entendemos, portanto, que essa ação pedagógica exige uma Pedagogia “outra”, ou seja, uma Pedagogia Crítica Humanizadora.

#### QUAIS SABERES/CONHECIMENTOS SÃO NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA EM PROL DA HUMANIZAÇÃO?

Este livro traz alguns estudos e pesquisas que indicam e sugerem algumas possibilidades.

Não se trata de um livro didático/prático e nem tampouco um receituário/manual metodológico de um “ como fazer” a Pedagogia Crítica. Esse livro relata caminhos e descaminhos percorridos por algumas pesquisas, assim como, os desafios, as dificuldades e as possibilidades desveladas.

É um livro instigador que busca despertar curiosidades epistêmicas na constante busca de possíveis inéditos viáveis em prol de um mundo mais humano, digno e solidário.

Ao contrário de respostas, esse livro busca instigar muitas perguntas.

Boa leitura

# SUMÁRIO

EMENTAS.....	09
O CIENTIFICISMO NA CIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	15
MARIA AMÉLIA DO R. SANTORO FRANCO	
IMAGINAÇÃO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA HUMANISTA.....	31
DEYSE MAIMONE DOS SANTOS	
THAYNARA FONSECA PEREZ	
KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS	
CLÁUDIA MARIA MENDES DE SÁ	
GUADALUPE CORRÊA MOTA	
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	47
GEAN BREDA QUEIROS	
O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA 2.0”: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES.....	59
PAOLO VITTORIA	
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTRA-HEGEMÔNICA.....	71
ROBERTO ARAÚJO DA SILVA VASQUES RABELO	
A PEDAGOGIA FUNDAMENTANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CRÍTICO NAS LICENCIATURAS.....	85
ROSÂNGELA RODRIGUES DOS SANTOS	
FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA: NUANCES EMANCIPATÓRIAS, E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA.....	101
MARY GRACY SILVA LIMA	
SARAY MARQUES	

VAMOS TODOS CIRANDAR? POR EDUCAÇÕES CRÍTICAS E LÚDICAS.....	115
BERNADETE PORTO SILVIA CINELLI QUARANTA	
O DIÁLOGO E A ESCUTA PEDAGÓGICOS - UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL.....	125
LISLEY C. GOMES DA SILVA SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	
PEDAGOGIA CRÍTICA E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	139
DANIELLA GARDINI SCALET OLGA ROSA KOTI	
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE ÀS LUZES DA PEDAGOGIA CRÍTICA.....	153
GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR	
A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À LUZ DA DIALOGICIDADE FREIRIANA.....	169
MARIA ALZIRA LEITE	

# EMENTAS

## IMAGINAÇÃO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA HUMANISTA

DEYSE MAIMONE DOS SANTOS, THAYNARA FONSECA PEREZ, KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS , CLÁUDIA MARIA MENDES DE SÁ e GUADALUPE CORRÊA MOTA

Este estudo, em forma de ensaio crítico, problematiza o papel da imaginação como fundamento epistemológico na pedagogia humanista, especialmente à luz dos trabalhos de Paulo Freire, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Eugênio Bucci. O estudo explora como a imaginação, compreendida como um instrumento de conhecimento e de transformação da realidade, é essencial para a construção de uma educação libertadora e crítica. A partir das concepções pedagógicas de Freire, discute-se a relação entre criatividade, conscientização e autonomia, ressaltando o papel da imaginação na práxis pedagógica como uma força que promove a emancipação social e pessoal. Maria Amélia Santoro Franco contribui para a discussão ao propor que a imaginação é um elemento indispensável na formação do professor reflexivo e crítico, capaz de mediar processos educativos que vão além da mera transmissão de conhecimento. Eugênio Bucci, por sua vez, discute como a educação pode resistir à massificação cultural e ao empobrecimento da imaginação no contexto contemporâneo, marcado pelo consumo incessante de informação, o que inviabiliza o exercício da imaginação como articuladora de novas realidades. O artigo assume a perspectiva crítico-decolonial, sugerindo que a imaginação deve ser resgatada e valorizada como um ato epistemológico-político e estético que desafia as estruturas de poder e estimula a capacidade de sonhar e criar realidades educativas e sociais emancipatórias.

## PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

GEAN BREDA QUEIROS

Este capítulo investiga a Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória como uma perspectiva transformadora e essencial para a formação docente no ensino superior contemporâneo. A partir de sólidos fundamentos teóricos da Pedagogia Crítica, são analisadas práticas pedagógicas que promovem a emancipação, autonomia e reflexão crítica dos sujeitos. Além de discutir as

possibilidades e os desafios de sua implementação nas universidades, o capítulo examina como essa perspectiva pode reconfigurar práticas pedagógicas tradicionais, contribuindo de maneira decisiva para a construção de um ensino superior mais reflexivo, crítico e socialmente comprometido.

## O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA 2.0”: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES

PAOLO VITTORIA

O referido texto busca refletir sobre a intencionalidade dada mundialmente à educação nos sistemas de ensino, a qual está atualmente voltada principalmente para a reprodução de modelos econômicos que trabalham para criar uma escola e universidade funcional a sua própria manutenção e consenso. No caso da sociedade brasileira, vários estúdios criticam o modelo da escola dualista como instrumento de afirmação de privilégios. Entretanto, a história comprova também como a escola (superestrutura) pode contradizer a política econômica da sociedade (infraestrutura) numa tensão aperta e contraditória entre ideologia e contra ideologia. uma educação com ações didáticas pedagógicas dialética e necessária entre ação e reflexão: práxis. Traz-se como apontes teóricos (Bourdieu, P. Passeron, J. (1992); Althusser, L. (2002); Severino, (1986); Freire (2003).

## PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTRA-HEGEMÔNICA

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA VASQUES RABELO

O capítulo discorre sobre o conceito de pedagogia universitária crítica e aponta seus fundamentos como perspectiva pedagógica contra-hegemônica na educação superior brasileira. Para tanto, parte de compreensões que apontam a educação como fenômeno de humanização e conscientização e a pedagogia como sua ciência. Desse modo denota a pedagogia universitária como campo pedagógico especificamente voltado ao espaço universitário e sua vertente crítica como concepção contra-hegemônica que defende a presença da pedagogia em todos os âmbitos da educação superior e sua operacionalização como práxis cujas finalidades são direcionadas à autonomia intelectual, à emancipação política e a justiça social.

## **PEDAGOGIA FUNDAMENTANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CRÍTICO NAS LICENCIATURAS**

ROSÂNGELA RODRIGUES DOS SANTOS

O artigo apresenta problematização sobre as possibilidades de um estágio supervisionado crítico nas licenciaturas e suas bases de fundamentação na Pedagogia, colocando em questão: Que concepção de Pedagogia embasaria uma vivência crítica no Estágio Supervisionada das licenciaturas? O estudo tem sua fundamentação teórica em Franco (2012), Freire (1996, 2020, 2024), Pimenta e Lima (2017) e Giroux (1997). Com o objetivo de refletir sobre as contribuições da Pedagogia no processo formativo dos futuros docentes, durante o estágio supervisionado, para possibilitar uma vivência crítica. Para realizar o estudo buscamos uma revisão teórica por meio do Estado da Questão e utilizamos dados coletados em pesquisa das autoras, que em análise permitiram a constituição de síntese de conhecimento sobre o objeto de estudo. É mister salientar, que discutir e vivenciar a Pedagogia como ciência da educação é compreender que o papel da pedagogia nesta concepção está alicerçado numa prática social que possibilita ao homem interpretar a realidade em seu contexto. Para isso, é necessário compreender suas contradições e por intermédio da cultura estar no/com o mundo num processo transformação e de humanização dos sujeitos. Durante a formação do futuro professor, o estágio configura-se como um espaço-tempo de encontro com a escola, suas dissonâncias que provocam indagações que podem reificar práticas bancárias e burocráticas, sem reflexão, apenas um recorte mecânico da realidade encontrada. Em contraposição, quando referenciado numa Pedagogia Crítica busca dar sentido e significado a prática educativa, produzindo espaços de possibilidades para criar, refletir, questionar e construir práticas que mobilize o futuro docente a reflexão-crítica e constituição da sua identidade docente. Com base na Pedagogia Crítica Freiriana e seus princípios de libertação, emancipação e lutas sociais, nos situamos num movimento de resistência para superar as desigualdades e injustiças sociais que subjugam os homens a uma condição precarizada de desenvolvimento de suas potencialidades.

## **FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA: NUANCES EMANCIPATÓRIAS, E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA**

MARY GRACE SILVA LIMA e SARAY MARQUES

Busca da compreensão da Historicidade subjetiva pedagógica. Reflexão sobre a Pedagogia como ciência da Educação. Aprofundamento da pedagogia e suas práticas pedagógicas. Estabelecimentos de relações entre Práticas Educativas,

Práticas Pedagógicas e Práticas Docentes. Fundamentação sobre a Didática. Estudo da Produção de conhecimento e socialização.

## VAMOS TODOS CIRANDAR? POR EDUCAÇÕES CRÍTICAS E LÚDICAS

BERNADETE PORTO e SILVIA CINELLI QUARANTA

A infância nem é compreendida e assistida, mesmo em instituições de Educação Infantil. A cultura da infância é lúdica e a cultura educacional pode distanciar-se ao ponto de não ser capaz de acolher e possibilitar o desenvolvimento das crianças. “Vamos todos cirandar” é um convite a estar mais próximo do direito a uma infância lúdica. Infância? Infâncias Múltipla. Única. Coletividade e rodopio. As cirandas, suas rodas e giros desafiam os/as que dela participam. Como pensar uma Educação Infantil que, a partir de uma perspectiva lúdica e crítica possa transformar-se em um momento de descoberta, ousadia e desafios, com muitas músicas, rodas e giros que possibilitam àqueles que dela participa descobrir-se, iniciando, desde a primeira infância, um processo educacional onde perceba-se e desenvolva-se como ser histórico, social, ativo e criativo?

## DIÁLOGO E A ESCUTA PEDAGÓGICOS – UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

LISLEY C. GOMES DA SILVA e SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA

Dialogar e escutar, no cotidiano singular e atribulado, dos contextos em que a educação se materializa na realidade da educação brasileira, são práticas pedagógicas desafiadoras e necessárias. Vivemos tempos/espaços em que essas práticas, consideradas insurgentes, precisam estar presentes nos diversos contextos (educacionais, políticos, sociais). Em termos educacionais, é inconcebível pensar em organização das próprias instituições escolares, das propostas curriculares, dos planos de gestão e de trabalho docente, entre outros elementos e mecanismos presentes na estrutura escolar, que não consideram os pressupostos humanizadores do diálogo e da escuta como base para sua existência e consolidação. Um diálogo e uma escuta que, sendo pedagógicos, possibilitem a transformação dos sujeitos envolvidos com o processo, o qual poderá reverberar em uma coconstelação intencional de um mundo “outro”, mais justo, solidário e digno. Um mundo igualitário e para todos. Assim, indagamos: nas instituições escolares, quais condições e limites permeiam a relação entre diálogo e a escuta na perspectiva de uma pedagogia crítica emancipatória? Este texto é fundamentado nas teses de doutoramento das autoras,

as quais referendaram como aporte teórico principal Paulo Freire.

## PEDAGOGIA CRÍTICA E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

DANIELA SCALET e OLGA KOTI

Neste capítulo, as autoras investigam como a pedagogia crítica no contexto da formação de professores pode influenciar a inclusão escolar. Elas refletem sobre a importância da formação docente fundamentada nos princípios da pedagogia crítica, destacando seu potencial para transformar práticas pedagógicas no processo de inclusão. A pedagogia crítica promove uma abordagem reflexiva e transformadora da educação, incentivando os educadores a questionarem as estruturas de poder, desigualdade e exclusão existentes no ambiente escolar. O texto enfatiza a necessidade de formação e conscientização crítica sobre a concepção de educação inclusiva, a fim de assegurar um processo de inclusão escolar de qualidade e intencionalidade. Essa formação deve respeitar a diversidade dos sujeitos no contexto da sala de aula e da escola, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos e inclusivos.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE ÀS LUZES DA PEDAGOGIA CRÍTICA

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA e HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR

O presente estudo aborda a necessidade de transformar as teorias pedagógicas tradicionais em ações que estimulem o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes, tendo como ponto de partida a seguinte problematização: como a formação de professores de Filosofia pode superar os limites impostos pela racionalidade técnica e promover práticas pedagógicas que valorizem a reflexão crítica? O objetivo deste estudo é investigar por que formação de professores de Filosofia deve promover uma prática crítico-reflexiva em um contexto educacional dominado pelo tecnicismo. Sendo assim, a formação docente assume um papel central, sendo necessária tanto uma formação inicial robusta quanto programas de formação continuada que fomentem os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas. A relevância do tema reside na importância de se promover uma educação filosófica que não apenas informe, mas que também forme cidadãos capazes de questionar e analisar criticamente o mundo ao seu redor. O estudo sugere que a abordagem didática crítico-reflexiva tem o potencial de transformar a experiência educacional atual, mergulhada no tecnicismo e, em última instância, contribuir para a superação das práticas e estruturas de opressão que atravessam a sala de

aula a partir do compromisso com uma práxis emancipatória.

## A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À LUZ DA DIALOGICIDADE FREIRIANA

MARIA ALZIRA LEITE

Os desafios que permeiam as práticas educativas em um contexto globalizado e digital nos instigam a refletir sobre as diversas formas de interação e construção de sentido nos processos de aprendizagem. Com base na pedagogia crítica de Paulo Freire, este trabalho propõe discutir a dialogicidade presente nos pressupostos dos multiletramentos, considerando a integração de múltiplas linguagens e práticas socioculturais ao ensino.

# Primeiras Palavras

## O CIENTIFICISMO NA CIÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

MARIA AMÉLIA DO R. SANTORO FRANCO

### PRIMÓRDIOS: ONDE E COMO COMEÇA AFINAL A PEDAGOGIA CIENTÍFICA?

Há um consenso entre os autores a considerar que Herbart, no fim do século XVIII, cria a Pedagogia científica, à medida que considera que a prática educativa, não poderá se transformar em “arte pedagógica” sem estruturar-se num sistema organizado de princípios, em torno de fins e métodos da educação, enfim, sem fundar-se numa ciência pedagógica.

Herbart, no entanto, pretende uma cientificização, que qualifique a “arte pedagógica”, portanto uma possibilidade de ciência que sistematize um saber fazer que é artístico, artesanal, próprio da criação, e que ocorre no espontaneísmo da prática pedagógica.

A questão do método para esta ciência é, no entanto, mais antiga. Pode-se dizer que o problema do método marca a origem da ciência moderna. Aceitando-se como fonte de conhecimento a experiência e a razão, tornou-se urgente encontrar um critério metodológico. Galileu considerava dois momentos no método experimental: a indução e a dedução. Para Bacon este novo método é a indução experimental, onde a dedução está subordinada à indução. Descartes atribui primazia à dedução. Desta ramificação surgem as duas correntes do pensamento moderno: o empirismo (inglês) e o racionalismo.

O clima histórico, no final do século XVI, que entusiasma a busca de invenções, o domínio da natureza, a esperança no progresso da humanidade, entusiasma também alguns educadores a rever a atividade escolar e a introduzir no ensino os novos métodos de investigação da ciência. Assim, tentando superar os enormes problemas que a educação alemã apresentava, surgem os educadores W. Ratke e Comenius que, procurando dar um caráter científico à prática pedagógica, criam novas propostas à educação da época. Criam formas diferentes de organização das atividades de sala de aula. Esta tarefa, de adentrar a sala de aula com procedimentos organizados, sistemáticos, passou a ser conhecida como Didática. Inicialmente então, vista como a arte de or-

<sup>1</sup> Artigo produzido por Maria Amélia Santoro Franco, a partir de sua tese: FRANCO, 2001.

ganizar o ensino.

Alguns autores, como Patrascoiu (1930) consideram que a Pedagogia científica surgirá como apêndice a esta Didática, que abrangia apenas a instrução, mas que realça que a Pedagogia como ciência deveria abarcar toda a educação.

Assim diz o autor: “A Pedagogia adquiriu então (metade do século XVIII) o significado geral de ciência da educação, sendo que a Didática (ensinar) restringiu sua extensão ao objeto especial que havia motivado sua criação: a instrução” (Patrascoiu, 1930, p.15)<sup>2</sup>

Reporta-se o mesmo autor que, para organizar esta nova ciência houve muita dificuldade, confusão de termos.

Todavia mais difícil foi encontrar a base científica doutrinal da Pedagogia. O estado caótico em que se encontravam, então, quase todas as ciências fenomenológicas – a que pertence a Pedagogia – devido à derrubada<sup>3</sup> do sistema metafísico, impossibilitava a elaboração de uma teoria educacional congruente e sólida (Patrascoiu, 1930, p. 16).

O autor diz que este estado de incerteza e confusão durou até os fins do século XVIII quando Herbart resolveu fundamentar a questão: deu à Psicologia base experimental e a converteu em propedêutica à Pedagogia, uma vez que imprimiu a esta, a orientação ética. Seu célebre tratado foi a primeira obra científica de Pedagogia, o que é referendado por muitos outros autores de uma forma plenamente consensual.

Acredito que a problemática envolvendo a consideração inicial da Pedagogia ser a ciência e/ou a arte da educação, pode ser o germe da dubiedade epistemológica da Pedagogia que a acompanha até hoje. Não me refiro à questão de oposição entre científico e artístico; mas no sentido de que estas ações, o ser ciência e o ser arte, estarão por certo, em processo de transformação histórica, configurando um problema crucial da Pedagogia em todas as épocas, e ainda não equacionado, qual seja: a questão da articulação da teoria e prática, a questão da ciência da prática que não será a tecnologia, a questão de encontrar o espaço da pedagogia na intersecção destas contradições.

Há que se verificar que, após os movimentos que culminaram na estruturação da “nova didática”, surge no século XVIII um grande desenvolvimento de novas doutrinas educacionais, com Locke, Rousseau e Kant, especialmente, dentro do movimento iluminista, decorrente provavelmente dos movimentos da nova ciência experimental. Para os iluministas, conforme Sciacca (1966), o modelo da humanidade é o filósofo, não o antigo, perdido nos sonhos da

<sup>2</sup> Tradução própria.

<sup>3</sup> Derrubada, como tradução aproximada de derrumbre.

metafísica, mas o novo, “o filósofo prático”, artífice da futura felicidade dos homens. O iluminismo, segundo o autor, reduz a missão do homem ao ofício de “observador de fatos” para o progresso da ciência e da técnica, instrumento de domínio da natureza para o seu bem estar.

Não é meu objetivo fazer uma análise aprofundada da evolução das diversas correntes de pensamento da época, quero realçar, porém, que Herbart, ao organizar o esquema científico da Pedagogia, com destinação ética, **mas subsumido à Psicologia experimental**, respondia a configurações sócio históricas, em cuja trama podemos encontrar os contornos da base epistemológica da pedagogia.

Quando evidencio o perfil do “filósofo prático” estou tentando realçar a ambivalência entre o filósofo pensador e o filósofo prático, arquiteto da felicidade humana, para de alguma forma, verificar que o pedagogo, até então visto também como filósofo, há que se fazer prático, fazedor da educação para a felicidade dos homens.

Entre o fazer e o pensar; entre a ciência e a arte; entre a filosofia e a ciência, há fatos que antecedem e marcam a forma pela qual a Pedagogia será tomada como ciência. Percebe-se uma divergência anunciada! Não se pode chegar direto a Herbart, nem considerar como pressuposto a Pedagogia científica como decorrência de Herbart.

## QUAIS OS PRESSUPOSTOS DE CIENTIFICIDADE PROPOSTOS POR HERBART?

Pode-se perceber que a Pedagogia foi fundada a partir da organização da instrução, situação pouco diferente do momento em que Comenius e Ratke a fundamentaram e que deu origem à Didática.

Costuma-se considerar que, com Comenius, a Pedagogia foi limitada à Didática, como parte da instrução, mas não se sabe em que nova direção caminhou-se com Herbart. Ele afirma: “*a educação é nada sem a instrução*.” Portanto, a tarefa prioritária será a organização da instrução. Quem ajudará na organização desta instrução serão os psicólogos experimentais, dentro da perspectiva positivista.

Realçamos então que com Herbart funda-se uma postura de positivismo na ciência da educação<sup>4</sup>, e mais que isso, inicia-se um fechamento do horizonte da Pedagogia como ciência. Se até então, utilizava-se a Pedagogia como

<sup>4</sup> Se considerarmos, conforme Japiassu e Marcondes (1996), que num sentido mais amplo o termo positivismo pode designar doutrinas filosóficas do século XIX que se caracterizam pela valorização de um método empírista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de científicidade e modelo para as demais ciências.

ciência da educação, educação no sentido lato, e Didática para referir-se aos processos de instrução, ação formal da escola, Herbart acaba fazendo uma redução do educacional ao instrucional (ensino formal) pressupondo que da instrução se organizará a educação e não o contrário: ou seja, dos ideais da educação emanarão necessidades que deverão ser resolvidas pelo ensino. Há aqui uma questão epistemológica essencial: a educação, como projeto global, político de formação de cidadãos, que reivindica meios de ensino para concretizar-se; ou a instrução que organiza as percepções individuais no processo de ensino e estas percepções irão, na totalidade, compor a educação (“*a educação é nada sem a instrução*”). São posturas diferentes que decorrem de posicionamento divergente na questão da construção da realidade.

Enfim, a educação se concretiza na instrução? Ou a instrução se dilui como forma privilegiada da educação? Instrução precede a educação ou a acompanha?

Minha concepção é a de que, à medida que a proposta de instrucionalização da prática se expandiu, a preocupação com a educação, como processo social, como projeto intencional de transformação social, como objeto de estudo, foi ficando gradativamente deixada para segundo plano, pelos próprios pedagogos. Mas isto ocorreu mais em países que não tiveram uma forte tradição de uma pedagogia com ancoragem na filosofia.

Isto fica claro quando observamos a construção de sentido da Pedagogia científica na Alemanha. Lá a Pedagogia não se estruturou cientificamente a partir de Herbart, mas, conforme Wulf (1997), permaneceu longo tempo mantendo as características de uma Pedagogia Humanista, talvez pelo forte peso da tradição alemã de fundamentar a educação na reflexão epistemológica, e também o impacto forte que os filósofos Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Dilthey haviam deixado nas discussões educacionais, bem como o resgate produzido nos sentidos de liberdade e espontaneidade na educação através de Pestalozzi e Froebel.

Dilthey (1940), dá um grande realce à obra de Pestalozzi, pois considera que este conseguiu aliar a experimentação à intuição pedagógica; procedimentos instrucionais e formação cultural. Seus trabalhos surgiram da prática, “*deram conta dos procedimentos experimentados e retornaram à prática*” (Dilthey, 1940, p. 20). Afirma Dilthey que esta situação deu início na Alemanha à Pedagogia sistemática, neo-humanista, que teve o mérito de colocar as “*experiências como base da Pedagogia*.”

O autor realça que não se trata de transferir da moral, da ética e da psicologia, regras à pedagogia, mas, ao contrário, encontrar nos experimentos, sentido e conexão às experiências obtidas pelos mestres na prática. O autor não descarta ser a Pedagogia uma ciência que requer diálogos com as demais

ciências, pois considera impossível uma “solução pura”, uma vez que a Pedagogia recebe da ética os conhecimentos para organizar seus fins e da psicologia o conhecimento de processos e procedimentos para atingir tais fins. Com isto o autor realça o sentido geral desta sua obra (Dilthey, 1940) que é criticar os sistemas predominantes de Pedagogia que buscam princípios de validade geral para a educação de todos os povos e épocas. Realça a importância da relatividade histórica da ciência da educação, bem como seu papel axiológico, de valores e a define como teoria de formação dos homens, aproximando-a sempre da filosofia e afirmado, radicalmente, que o fim de toda filosofia é a pedagogia em seu sentido mais amplo.

## ALGUNS DESDOBRAMENTOS/MOVIMENTOS

Parece imprescindível analisar esta questão da Pedagogia como ciência da educação na Alemanha, principalmente, em torno do século XIX, época de sua sistematização como ciência e verificar as diferentes apropriações de correntes deste contexto histórico, a posição atingida no século XX, verificar contrapontos no caminhar da pedagogia no sistema educacional francês, para chegarmos a compor elementos que possam facilitar a análise da gênese epistemológica que permeou a institucionalização dos cursos de Pedagogia no Brasil e enfocar reflexões para sua reconfiguração como ciência<sup>5</sup>.

Na confluência e intermediação de pedagogos como Pestalozzi e Fröbel e filósofos como, Schiller, Fichte, Schleiermacher, Dilthey, a Pedagogia é remexida e reconfigurada através de propostas e ações que realçam a atenção à camada desprivilegiada da população, enaltecem os novos conceitos de liberdade, afirmam-se nas possibilidades da intuição, realçam o papel dos sentimentos, do lúdico, colocam-se ao lado dos excluídos do processo educacional.

Pestalozzi, especialmente, alia a experimentação educativa e reflexão pedagógica, sem perder de vista os grandes princípios da cultura romântica, da concepção da educação como formação humana<sup>6</sup>, em toda dimensionalidade do ser e nas suas configurações sociais, culturais e políticas. Integram-se as intenções de organização da instrução numa concepção ampliada de participação e destinação cultural dos povos com vistas à sua emancipação.

Schiller (1759-1805) desenvolve ações e estudos sobre a educação dos sentimentos através da arte, tendendo a retomar o ideal do homem grego, buscando a harmonia entre razão e sensibilidade. Opõe-se radicalmente ao espírito utilitarista da época e procura realçar a reflexão estética, antropológica

<sup>5</sup> Vide a tese de FRANCO, Maria Amélia Santoro. 2001.

<sup>6</sup> No sentido de Bildung: formação integral humana, conciliando sensibilidade e razão, agregando sentimentos de liberdade interior, de auto desenvolvimento com vistas à harmonia da personalidade, integrado na cultura e valores de seu contexto histórico.

ca, política.

Fichte (1762-1814) considera-se um sacerdote da verdade, um profeta do povo alemão, um escravo da verdade, mas realçamos sua tarefa em dar uma solução idealística ao problema da experiência, integrando ser e consciência na situação experienciada, enaltecedo o papel da auto-consciência. É dele a frase bem conhecida de que “conhecer é superar continuamente o não-eu”. Realça a educação para o universal superando as tendências de uma educação individualista, egoísta, utilitária, cobrando do Estado o dever para com a educação, que se fará no desenvolvimento da consciência da liberdade em prol do bem comum, subordinando a vontade individual a uma ordem ética superior, que será representada pela figura do educador.

Schleiermacher (1768-1834) exprime o caráter religioso do romantismo, acentua o papel da formação ética do sujeito, mas uma ética que liberte e supere o horizonte da autoridade. É estrutural seu trabalho na compreensão da hermenêutica como teoria de interpretação dos signos vistos como elementos simbólicos de uma cultura, realçando neste processo não só a historicidade, mas, e sobretudo, o papel da subjetividade. A partir de Schleiermacher reconhece-se a importância da subjetividade individual no processo de conhecimento e de compreensão da realidade. O fundamental de seu trabalho, no que concerne à Pedagogia, é desenvolver uma epistemologia pedagógica que integra teoria e práxis, realçando que a teoria nasce da práxis, desenvolve-se por ela própria e retorna à prática, iluminada pela teoria, num processo contínuo, histórico, hermenêutico por excelência.

Schleiermacher afirma, conforme Cambi (1999, p. 424), que a Pedagogia é ciência, e que antes de ser uma ciência empírica é também uma ciência crítica e histórica.

Dilthey (1833-1911), conforme já referido, opõe-se a uma pedagogia normativa pautada em valores universais e realça o caráter da historicidade, da compreensão da prática, criticando algumas posições de Herbart e do psicologismo da época. Diz o seguinte, numa tradução aproximada, de seu livro traduzido no espanhol (Dilthey, 1940), que

A Pedagogia atual sofre sob uma derivação meramente psicológica e também por um desenvolvimento de uma organização escolar decretada pelo estado; não existe ainda uma ciência indutiva da pedagogia. A escola herbartiana é precisamente quem a tem mais atrasado [...] Da psicologia não se pode derivar qualquer pedagogia e o menosprezo atual dos práticos a respeito desta ciência se baseia no fato de que, tem se tentado resolver o problema irresolvível de desenvolver dedutivamente, sobre bases psicológicas, todo um sistema de Pedagogia (Dilthey, 1940, p. 155).

É bom lembrar ainda, que o autor já afirmava que o fim de toda filosofia é a pedagogia. Esta colocação de Dilthey, de alguma forma realça o que pretendi analisar na questão dos dois posicionamentos emergentes nesta época, entre educação e instrução. Ao criticar a organização escolar decretada pelo estado, ele por certo, critica a falta de autonomia escolar dos organizadores desta autonomia, os pedagogos, e o limite a um projeto emancipatório da educação através da integração sujeito e cultura.

## **BASES PARA FUTURAS RUPTURAS**

Cabe realçar que a base da Pedagogia de Pestalozzi é o espírito de espon-taneidade e liberdade, fundada na experiência viva das coisas. Outra coisa é que este pedagogo, coerente com suas convicções, extrapola sua ação para além da escola, assume seu papel político e critica a ordem social de seu tempo, coloca-se ao lado do povo, e reivindica reformas sociais com vistas à liberdade, igualdade e melhor convivência entre os homens. Foi muito popular em sua época e deu visibilidade aos princípios de uma pedagogia romântica, apoiada na forte concepção da possibilidade da educação como formadora de homens e construtora de novos processos sociopolíticos.

Percebe-se em Pestalozzi a preocupação com a questão da científicidade da educação; porém a partir de um sentido de ciência que não perde de vista a educação como projeto antropológico e cultural. Com todo entusiasmo em experimentar, em organizar os processos educativos, Pestalozzi não deixa de ser um pedagogo que sabe e intui que a educação escolar sozinha não basta para a concretização do projeto político educacional. Ou como escreve Cambi (1999, p. 419): “Ao lado dessas teorias pedagógicas e didáticas, porém, o pensamento de Pestalozzi desenvolve uma precisa reflexão sócio-política, que está estreitamente relacionada com a sua elaboração pedagógica e interagindo com ela.”

Pestalozzi expressa a possibilidade da confluência entre ciência e filosofia; entre humanidade e educação, entre o educador que pensa a educação e organiza o fazer da educação; que está ciente dos problemas da Pedagogia e percebe a possibilidade do fazer pedagógico em todas as esferas da sociedade: centrada na escola mas com o foco na grande sociedade dos homens.

Ou seja, a Pedagogia não precisa se apequenar para ser ciência, nem se fragmentar, nem deixar de ser pedagogia...

Fröbel (1782-1852), tanto quanto Pestalozzi acredita na unidade fundamental homem e natureza, mediados pelo espírito absoluto, visto (o homem) como autoconsciência, num processo contínuo de interconexão entre pensamento e vida. Fröbel incorpora a teoria da evolução orgânica à educa-

ção, interrogando o currículo escolar que deveria ser estruturado em torno do conceito de organicidade e integração.

Esses pedagogos e filósofos respondiam a um clima histórico próprio, decorrente das modificações sócio-político-culturais, pós Revolução Industrial, e de uma sociedade redesenhada, ampliada por novas classes e sujeitos sociais, (o proletariado, o operário), organizada em torno de novos símbolos (o Estado, o povo, a nação), e impactada com as novas formas de comunicação social através da imprensa. É uma época às voltas com as questões de novos direitos, de redimensionamento de deveres, do desenvolvimento do espírito utilitarista, consumista, da democracia e da criação de mecanismos ideológicos de conformação das massas. Época aberta a novos redimensionamentos da questão da educação, da pedagogia.

A pedagogia, como ciência da educação, agiu como mediadora de tensões, como equilibradora de conflitos, respondeu, portanto, às urgências sociais desta época, foi mediadora, catalisadora e transformadora. Procurou novos caminhos, estabeleceu novas propostas, antecipou-se organizando novas formas de pensar e fazer a educação. Pautou-se na experimentação e reflexão crítica, integrou ciência e filosofia, retomou tradições e deu passos à frente, esteve ao lado do povo e não abriu mão de se preocupar com a emancipação e direitos dos oprimidos; buscou a participação de todas as classes sociais, valorizou o mestre e sua prática, esteve na escola e na sociedade, na instrução e nas manifestações culturais.

Nesta sociedade que marca o início da contemporaneidade percebe-se o papel inevitável da pedagogia que como ciência da educação, há que se pauxar pelos anseios do social, sem perder a dimensão máxima da emancipação humana, como projeto social, enaltecedo a dignidade do homem como conquista inalienável, e através de mecanismos de mediação e superação, se saber ideológica por princípio. “A importância social da ideologia afirmou também a centralidade da pedagogia, que, do modo mais descoberto e mais orgânico, encarregou-se dos objetivos ideológicos de uma sociedade...” (Cambi, 1999, p. 383)

Para a Pedagogia, parece-me que, perder sua essência de prática social ideológica, é perder parte de sua identidade. Parece-me que à medida que a pedagogia satisfaz-se com o fazer instrucional de sala de aula, da escola, deixando de priorizar a educação dos povos como projeto político social, que deve ser elaborado, por pedagogos, na mediação e negociação com todos os anseios de diversos setores sociais, ela perde identidade, poder de aglutinação, abre espaço para outros mecanismos de outras ciências, que sem a ótica do pedagógico, acabam por centrar os estudos da pedagogia, quase que exclusivamente, em processos instrucionais de sala de aula, ou processos cognitivos

de apreensão da aprendizagem.

Parece que o efetivo empenho de Herbart em organizar a instrução,creditando que é da instrução que se organiza a educação, permitiu um desvio à condução da Pedagogia como ciência da educação. Gestou-se talvez em seu trabalho a consideração da Pedagogia como ciência da instrução.

Vale aqui realçar que o caráter ideológico, imanente à pedagogia, pode tomar diversas feições, que, no limite, oscilam entre modelos conformadores e modelos emancipatórios, que realçam ou sua função técnico-reprodutiva ou sua função crítico-emancipatória.

Parece que o germe deste modo de fazer pedagogia, centrando em sua especificidade a mediação entre crítica e reflexão, entre o individual e o político, entre a filosofia e a práxis, esteve presente neste período do romantismo alemão. No entanto considera-se sempre que a Pedagogia se faz ciência com Herbart e este foi um grande crítico do romantismo pedagógico alemão.

## NOVAS BASES E POSSIBILIDADES DE RUPTURAS:

Hegel e Herbart opõem-se aos trabalhos e discussões dos românticos alemães. Criticam especialmente a questão do intucionismo, do subjetivismo e da concepção de formação baseada em aspectos não racionalistas, não científicos.

Hegel (1770-1831) não considera de maneira explícita o problema da pedagogia, porém, tem uma grande preocupação com o problema da formação humana, entendida como formação do homem integral, do cidadão. Para Hegel o homem não é nem o homem ético de Kant, nem o homem natural de Rousseau, mas um homem que se faz e se reconhece na mediação com a realidade histórico-social, ou seja, com a civilização e a cultura. “A Bildung exige que o homem saia de si e mergulhe na objetividade histórica”. (Cambi, 1999, p. 429) e que nesse processo supere seu ser natural e participe da experiência da humanidade em geral.

Em relação à Pedagogia, Hegel descreve, na *Fenomenologia do Espírito*, o objeto pedagógico como o processo mediante o qual o espírito individual se eleva à auto-consciência. Hegel diz que o indivíduo deve percorrer os graus de formação do Espírito universal “segundo as etapas de uma via já traçada e aplanada.” Talvez por isso ele despreza o regime democrático e vislumbra um regime monárquico que não porá limites à vontade soberana. Assim a educação deverá fazer com que o indivíduo conquiste aquilo que a vontade soberana já conquistou.

Ainda que perasse a tarefa educativa de modo superficial, percebe-se

que sua reflexão entra em dissonância com outros filósofos e pedagogos do romantismo. Nos discursos que fez como reitor no ginásio de Nuremberg, chega a afirmar que (apud Abbagnano e Visalberghi, 1981), os estudos humanísticos permitem andar e habitar junto aos antigos e que será importante à formação iniciar a “compreender com o pensamento dos outros e com o renunciar às opiniões próprias.” Sua concepção de infância é totalmente discrepante da concepção de Pestalozzi, Fröbel ou mesmo Rousseau. Considera a infância como sendo uma fase de paz, inocência, sem conflitos e em paz com as coisas e pessoas. Discorda totalmente dos jogos e das atividades lúdicas como metodologia da infância, considerando que esta metodologia “abaixa a mentalidade dos alunos em vez de elevar sua mentalidade a coisas sérias.” Hegel insiste na disciplina rigorosa de forma a não permitir às crianças agir pela própria vontade.

Essa postura autoritária que o processo educacional deve assumir para Hegel, pressupõe a valorização da formação de hábitos, tanto morais quanto intelectuais. A formação dos hábitos é um fator essencial em seus pressupostos pedagógicos uma vez que, segundo ele, nada pode ser construído em termos de aprendizagem sem o empenho da vontade na construção rigorosa dos hábitos. O papel da escola é para Hegel o de ser a iniciadora do sujeito na posse da cultura, universalizadora inicial das experiências do sujeito, e condutora do sujeito à vida social do trabalho. O que une Hegel aos românticos de seu tempo é a noção de *Bildung*, como formação humana integral, por meio da cultura, fazendo conviver a construção de uma certa harmonia entre natureza e razão.

Percebe-se que tanto Herbart, quanto Hegel, de alguma forma, possuem uma concepção humanística de educação, e que veem a Pedagogia como a ciência da formação do homem.

Quero colocar que ambos, à medida que se colocam contra o espontaneísmo, o irracional, o subjetivismo, a democracia e pressupõem um modelo de homem a ser formado, acabam tendo que recorrer a meios instrucionais fortes de modo a forjar os homens desejados ao estado. Daí ser marcante em ambos a questão da necessária organização da instrução, na busca quer do domínio da vontade individual, quer da pesquisa sobre mecanismos psicológicos, que passa a integrar a filosofia, especialmente na questão ética de determinação de fins e a psicologia, como a ciência que deverá preconizar os meios para organizar os espaços educacionais.

Considero essas concepções, nesse tempo, como base germinadora do empirismo psicológico, além de perceber nas ideias de ambos, uma abertura reforçadora a movimentos na direção de um nacionalismo extremo. Giles (1982, p. 212) afirma que em torno de 1830 o processo educativo “assume

*contornos não só reacionários mas até totalitários.” E que*

Hegel torna-se o principal porta-voz do novo ideal nacionalista e da exposição dos princípios pedagógicos do mesmo. Para Hegel a responsabilidade última pelo processo educativo está a cargo do Estado, a mais alta autoridade, cuja incumbência é zelar pelas leis que governam os interesses da família e da comunidade cívica (Giles, 1982, p.212)

Cambi (1999) coloca que Herbart considera a Pedagogia como ciência filosófica que tem como objeto “o governo das crianças”. Desta forma a científicidade da Pedagogia não é reduzível à científicidade das ciências naturais, já que, por versar sobre o homem, integra a filosofia prática, a teoria e a prática, e necessita da reflexão filosófica. Já a Psicologia é vista por Herbart como pesquisa experimental que usa modelos explicativos do tipo mecânico e matemático. Percebe-se nesta colocação que, apesar de requisitar a Psicologia e a Filosofia como ciências subsidiárias à Pedagogia, mantinha-se em Herbart a convicção de ser a Pedagogia uma ciência filosófica que deveria conjugar teoria e prática, arte e ciência, utilizando-se para tanto da Psicologia experimental. Considero que Herbart não supunha a princípio, a transformação da Pedagogia em ciência experimental. A científicidade que Herbart propunha à Pedagogia não era a mesma científicidade que indicava à Psicologia.

Os autores da pedagogia humanista discordavam da questão da utilização da prática pedagógica servindo como instrumento para “instalação” de normas éticas universais, consideradas essenciais à formação do sujeito. Concordavam com Dilthey (1940) que dizia que só se pode deduzir a educação dos objetivos da vida e que, nem mesmo a moral, pode definir os objetivos da educação de modo universalmente reconhecidos.

## **GÊNESES DE UMA PEDAGOGIA HUMANISTA:**

Os princípios dessa pedagogia humanista realçaram a primazia da prática sobre os discursos morais. A realidade educativa e a prática educativa eram consideradas o ponto de partida de todo conhecimento teórico e científico. A ciência da educação era definida como uma ciência prática, cuja teoria se constroi da prática e para a prática.

A prática educativa era considerada como parte da prática social, decorrendo a consideração do forte caráter da historicidade e relatividade histórica das práticas educativas. Assim, a pedagogia humanista se interessa pela especificidade de cada situação educativa e, desta forma a tarefa da pedagogia, enquanto ciência, será a busca da compreensão do aspecto único, individual da realidade histórico-social, bem como o reconhecimento de normas que

atuam sobre a homogeneidade e desenvolvimento desta realidade. A pedagogia deve pretender, através de procedimentos hermenêuticos, interpretar a especificidade e singularidade das condições concretas da prática. Percebe-se, que o paradigma humanista que norteou a pedagogia alemã no início do século XX, até 1933 e que teve uma retomada pós-guerra, é já um movimento que se reorganizou da fermentação cultural pós-primeira guerra.

Antes disso, por toda Europa, houve todo um movimento de estruturação de uma pedagogia positivista, pós Herbart associada às ideias de Comte e fermentada culturalmente pelos movimentos decorrentes de um estado que quer se fortalecer no domínio das massas, de um progresso tecnológico que aspira a lucros fundamentalmente, de uma enorme classe social de operários, distantes de uma escolarização, utilizados como instrumentos do progresso tecnológico, de uma ciência utilitarista, distante de uma relevância social com vistas à emancipação humana, e do sentimento de necessidade, por parte da nova elite, de uma pedagogia que conformasse os homens aos interesses imediatos da nação.

Começa a germinação de uma pedagogia experimental, não no sentido de criar experiências à guisa de Pestalozzi, mas uma Pedagogia que deveria ir se ausentando de valores éticos, uma pedagogia que estratégicamente ia se organizando em objetivos mensuráveis, que se organizaria para preventivamente acomodar os homens a seu destino; não mais como mediadora, negociadora de interesses sociais em conflito, mas uma pedagogia a serviço de interesses unilaterais.

## A GRANDE RUPTURA:

Cabe observar que esta ruptura na epistemologia da Pedagogia a distanciará de focalizar seus estudos e pesquisas em projetos sociais emancipatórios à humanidade, e isto afetará a essência de sua identidade.

No entanto, após muitos movimentos oscilatórios entre o contexto histórico e embate de ideologias<sup>7</sup>, a Pedagogia vai ser vislumbrada de outra forma, e sofrerá sua mais completa ruptura, ruptura esta que foi impregnada tanto pelo contexto histórico dos séculos anteriores, como pelos movimentos de resistência ocorrido nos anos 60 do século passado, assim surge no Brasil a teoria revolucionária de Paulo Freire, que se universaliza por todo o mundo.

Na confluência do contexto político cultural, que antecedeu ao golpe militar de 1964, com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica, surge um importante movimento epistemológico da pedagogia brasileira: A Pedagogia do Oprimido, com Paulo

<sup>7</sup> A análise desses movimentos pode ser encontrada em FRANCO (2001).

Freire, que carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente.

Esta pedagogia vem conferir um novo panorama à epistemologia pedagógica, mesclando diversas concepções filosóficas, carregando uma proposta eminentemente política, não conivente com a ideologia da classe dominante. Mesmo tendo sido um processo precocemente abortado pelo golpe militar de 1964, suas raízes estavam fincadas, e germinaram em outros espaços e tempos.

O trabalho pedagógico de Paulo Freire iniciado com a educação de adultos, carrega um grande rompimento epistemológico com a intencionalidade da educação vigente no Brasil. Até então, pressupunha-se a educação como uma forma de encaminhar os educandos à cultura letrada da elite e Paulo Freire recoloca esta situação, no sentido de alertar que a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permita ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura.

Portanto a educação passa a ser vista não mais como instrumento que deva propiciar a posse de uma cultura estranha e construída por outros, mas um processo de fazer dos educandos, homens em plenitude com seu papel de produtor, interpretador de cultura e capaz de apreender e construir cultura.

Enfim, a educação se destina a formar homens ou a dotá-los de conhecimentos previamente selecionados e julgados como sendo os necessários?

Está certo que Paulo Freire não descarta a importância da cultura letrada, no entanto é uma questão de encarar o fenômeno da relação homem mundo de maneira diferente: antes de ser método e técnica de transmissão, a educação deve ser um ato político, que organiza a intencionalidade do ensino, a partir do sujeito, visto sempre em seu coletivo social. Paulo Freire não desconsiderava o papel da informação, mas considerava que as informações de nada servirão se, paralelamente ao ato de conhecer, o sujeito não criar uma “nova teoria do conhecimento” que será a matriz de um novo quadro interpretativo, que irá permitir ao aluno reelaborar seus conhecimentos dentro de uma nova ótica, a ótica do sujeito.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire colava que o processo educacional da alfabetização de adultos deveria firmar-se na consciência da realidade cotidiana e jamais reduzir-se à leitura de letras e palavras. Sua proposta passa a ser um grande divisor de águas frente a uma educação que ao se tecnificar, supunha-se neutra, mas era opressiva e elitista e servia para a manutenção das tradições arcaicas e discriminatórias, secular-

mente vigentes no país.

Assim, frente ao peso do ensino verbalista decorrente dos estudos de Herbart, ele propõe uma teoria do conhecimento que será a mediação entre sujeito e cultura; frente ao ativismo da escola *deweyana*, ele vai propor uma ação transformadora do sujeito e da realidade; frente à histórica separação entre teoria e prática, sempre reafirmada pelos teóricos positivistas, ele proporá a práxis; frente às aulas dirigidas por discursos e narrativas, ele sugerirá o diálogo; frente ao conformismo e adaptação ao social, ele proporá a conscientização; contra a pedagogia do colonizador que instrumentaliza os alunos para bem servirem ao sistema, ele propõe a pedagogia do oprimido, fazendo do aluno um sujeito histórico.

Sua obra prenunciou um tratamento interdisciplinar das ciências, enriquecendo o trabalho de educadores com novas formas de pesquisa, como a pesquisa participante, demonstrando que a Pedagogia pode ser uma ciência articuladora de saberes também instrumento fundamental, essencial, à emancipação da humanidade.

Surge com Freire as bases de uma pedagogia que pode e deve ser crítica, que volte à emancipação dos povos e ao trabalho a favor dos mais desfavorecidos socialmente. Esta pedagogia exige as bases de uma outra ciência, mais humana, mais solidária, mais inclusiva e que incorpore em sua ideologia a igualdade entre os homens e a especificidade do humano, qual seja, a complexidade de sentimentos, a consideração da ideologia que nos perpassa e a intencionalidade das intervenções pedagógicas para práticas democráticas, interculturais e inclusivas, que coloquem os invisíveis deixados pela história, no palco das decisões e práticas coletivas.

## REFERÊNCIAS

- DILTHEY, Wilhelm. **Fundamentos de um sistema de Pedagogia**. Buenos Aires. Losada, 1940.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. **Tese de doutorado**. USP. 2001.
- Fichte Johan Gotthlieb. Fundamentos de toda doutrina da ciência. Petrópolis: Vozes. 2021
- GILES, Thomas R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1982.
- HERBART, Johan F. **Pedagogia general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones de La Lectura, s/d.
- PATRASCOIU, J. **Curso Completo de Pedagogia**. Buenos Aires: Libreria

Garcia Santos, 1930.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes. 1999. (apresentação de Celso Braida)

SCIACCA, Michele F. **O problema da educação: na história do pensamento filosófico e histórico**. São Paulo: Herder. 1966, 2 v.Sciacca (1966)

WULF, Ch. **Introduction aux sciences de l'éducation, entre théorie et pratique**. Paris: Armand Colin, 1995.



# IMAGINAÇÃO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA HUMANISTA

DEYSE MAIMONE DOS SANTOS<sup>1</sup>

THAYNARA FONSECA PEREZ<sup>2</sup>

KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS<sup>3</sup>

CLÁUDIA MARIA MENDES DE SÁ<sup>4</sup>

GUADALUPE CORRÊA MOTA<sup>5</sup>

## NO PRINCÍPIO ERA A INCOMPLETITUDE

A educação contemporânea encontra-se imersa em um cenário dominado pela tecnicidade, pela instrumentalização do conhecimento e pela massificação cultural, especialmente impulsionada pelos novos meios de comunicação de massa, agora no modo digital, abrigados na rede mundial de computadores, a Internet. Entretanto, nós que optamos pela perspectiva pedagógica humanista de Paulo Freire, em meio a essas novas condições socioculturais emergentes da cibercultura, entendemos e defendemos a imaginação como um ato epistemológico, estético e político, como um âmbito de resistência à dominação colonial do ser, do saber e do poder. Daí nosso compromisso de não nos submetermos à racionalidade neoliberal tecnicista que decretou a morte da imaginação (Dardot; Laval, 2016; Sousa Santos, 2019; Freire, 2018a), deixando-nos como possibilidade apenas ser o ‘melhor’ ou ‘mais do mesmo’. Isso implica entender como os sujeitos, sob essa lógica capitalista, se veem como seres isolados, desconectados do passado, do presente e das relações sociais, restando-lhes apenas uma existência autossuficiente, imersa no aqui e agora. Sem imaginação ou saudade de futuros alternativos.

A ideia de que a imaginação desempenha um papel central no processo de conhecimento não é nova e tem sido tratada em diversas disciplinas ao longo da história. Na Filosofia, Platão (427-347 a.C.), via a imaginação como uma forma de conhecimento inferior e incompleta, que não conduzia ao entendimento da verdade essencial. Em sua obra *A República*, especialmente no famoso “Mito da Caverna” (Livro VII), Platão explora a ideia de que a

<sup>1</sup> Arquiteta, professora. Mestranda em Educação Unisantos. deyse.maimone@unisantos.br

<sup>2</sup> Professora. Mestranda em Educação Unisantos. thaynara.perez@unisantos.br

<sup>3</sup> Professora. Mestranda em Educação Unisantos. kellycristinacruzsilva@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Professora. Mestranda em Educação Unisantos. csa@unisantos.br

<sup>5</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisantos. guadalupemota@unisantos.br

imaginação, ao se basear apenas em percepções sensoriais e imagens ilusórias, impede o acesso ao conhecimento verdadeiro das Formas ou Ideias – que são a essência imutável e perfeita de todas as coisas. Por sua vez, Aristóteles, considerava a imaginação como um processo intermediário entre a percepção sensorial e o pensamento racional, fundamental para a cognição humana. No século XX, Jean-Paul Sartre (1905-1980), em sua obra *A Imaginação*, via a imaginação como a capacidade humana de criar realidades que não estão presentes, vinculando essa faculdade como condição *sine qua non* de existência individual e livre.

Ailton Krenak (1953-), um dos mais importantes pensadores indígenas contemporâneos do Brasil, traz uma visão profunda sobre a imaginação como um recurso vital para a conexão com o mundo e a preservação de todas as formas de vida, das atuais e das futuras gerações. Na obra, *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, Krenak fala sobre a necessidade de “suspirar a ideia de humanidade única e homogênea” e de imaginar novas formas de existência que respeitem a natureza e a pluralidade de seres (2020, p. 11).

Na Antropologia, Victor Turner (1920-1983) demonstrou como a imaginação desempenha um papel central nos rituais e nos processos de mudança social, especialmente em momentos de transição ou “liminares”, quando novas identidades e possibilidades sociais são imaginadas e exploradas. Não estariam nós, nestas primeiras décadas do Século XXI, vivendo um ‘tempo limiar’ com a consolidação da Cibercultura digital?

A Pedagogia tem reconhecido a imaginação como um elemento essencial no desenvolvimento criativo e cognitivo dos educandos. Jean Piaget (1896-1980), no livro *A Formação do Símbolo na Criança*, argumentou que a imaginação e o jogo simbólico são fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças, permitindo-lhes compreender e interagir com o mundo de maneiras novas e criativas. A imaginação, nesse sentido, não apenas estimula o aprendizado, mas também promove a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

Como se depreende, a imaginação, em diversas disciplinas e tempos históricos distintos, tem sido compreendida como uma capacidade humana fundamental para a criação de realidades outras, rompendo com a imanência da vida presente. No âmbito da Pedagogia Humanista, de Paulo Freire e de outros autores, essa capacidade é associada ao processo de conscientização e à práxis educativa libertadora. A educação não se limita à mera transmissão de conteúdos, envolve uma relação dialógica e criativa, em que educadores e educandos constroem juntos novas formas de conhecimento e de existência. Nesse processo, a imaginação surge como uma força que impulsiona a crítica ao *status quo* opressor e desumanizante e possibilita a ressignificação da

existência e a criação de horizontes utópicos factíveis já neste tempo histórico.

A partir dessas premissas, este estudo, em forma de ensaio crítico, em perspectiva interdisciplinar, tem por objetivo geral problematizar o papel da imaginação como fundamento epistemológico para a Pedagogia Crítico-Humanista, segundo Freire, destacando seu potencial para promover uma educação crítica, reflexiva e transformadora. A educação, ao promover o exercício da imaginação, pode romper com a alienação e a passividade impostas pela massificação cultural, pela lógica do consumo desenfreado de informações e pela capitulação intelectual frente à hegemonia neoliberal (Sousa Santos, 2019).

Outro autor fundamental para a discussão é Maria Amélia Santoro Franco, que estuda a formação do professor reflexivo e o papel da imaginação nesse processo. Para Santoro Franco, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador criativo que utiliza a imaginação para promover uma práxis pedagógica significativa e emancipatória e o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

Eugenio Bucci, jornalista e estudioso do campo da Comunicação, por sua vez, oferece uma perspectiva crítica sobre o impacto das mídias e da cultura de massa no empobrecimento da imaginação. Em suas análises, Bucci sugere a existência de uma ‘superindústria do imaginário’ nas sociedades capitalistas, impulsionada e aprisionada pelos meios de comunicação de massa, limitando o espaço para o exercício da imaginação crítica, inundando o público com imagens e discursos simplificados, alienantes e esteticamente moldados pela cultura hegemônica, sempre em mutação. Bucci propõe que a educação pode resistir a essa massificação cultural ao resgatar a imaginação como uma força criativa e reflexiva, capaz de articular novas realidades sociais, novas compreensões subjetivas de sujeitos e de coletividades.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e crítica, baseada na Hermenêutica segundo Franco-Ghedin (2015), mediante a análise bibliográfica de textos selecionados dos autores mencionados. O trabalho tem caráter teórico-conceitual e se propõe a articular as ideias desses autores em torno da temática da imaginação na Pedagogia Humanista.

## **PARA FREIRE, A IMAGINAÇÃO É CONDIÇÃO ONTOLÓGICA**

Paulo Freire, em sua proposta de uma pedagogia crítica humanizada, sublinha o papel da imaginação como elemento constitutivo da condição ontológica inerente ao “ser mais”. Ao rejeitar a ideia da “educação bancária”, em que o aluno é visto como um objeto vazio, um receptor passivo de informações, defende a educação dialógica e crítica que possibilita aos educandos

e educadores não só compreender o mundo, mas, sobretudo, transformá-lo:

A concepção bancária, por fim, nega a realidade de *devenir*. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se comprehende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida (1967, s. p, online).

Para Freire, ensinar não é um ato mecânico de transferir conhecimento, mas é um processo a longo prazo em que são criadas as possibilidades para a coprodução ou coconstrução do conhecimento (2018b). Essa concepção reflete a importância da criatividade e da autonomia na construção do saber, em que o processo educativo emerge de uma relação dialógica entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente.

Freire enfatiza que a verdadeira educação deve incentivar a “consciência crítica” para que o indivíduo possa compreender e questionar a si mesmo, o seu entorno, rompendo com estruturas de opressão e de desumanização. A educação, ao promover uma leitura crítica da realidade, permite que o indivíduo se posicione como sujeito ativo na transformação do mundo, ao invés de se acomodar passivamente a ele (2018b).

Nesse quadro, Freire vê a imaginação como um motor de emancipação que desafia o conformismo e o medo (2018a), permitindo aos sujeitos visualizarem novas possibilidades de vida e de sociedade, neste tempo histórico. Ele observa que, ao serem constantemente lembrados de sua ‘suposta incapacidade’, os oprimidos acabam internalizando uma visão inferiorizada de si mesmos, o que bloqueia sua criatividade e capacidade crítica (2017).

Freire demonstra que a imaginação também trabalha em um processo articulador entre passado e futuro, operando como ‘motor’ de permanente transformação. Afinal, a imaginação permite com que as pessoas visualizem alternativas à realidade opressora, permitindo novas possibilidades:

O sonho (a imaginação) pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização (2018a, p. 137. Acríscimo nosso).

Freire conclui que, sem imaginação e consciência crítica, a educação torna-se alienante, limitando o potencial dos sujeitos de interagir criativamente com o mundo. Porém, para realizar a sua vocação ontológica ao “ser mais”, é a imaginação, o pensar alternativo que vai apontar para novos horizontes,

novos sentidos, novos projetos de coexistência que conteemple a complexidade como condição essencial para a saúde da vida coletiva.

### **MARIA AMÉLIA FRANCO: “SEM IMAGINAÇÃO NÃO HÁ REFLEXÃO”**

A formação docente enfrenta desafios profundos na atualidade, caracterizados pela valorização excessiva da instrumentalização e replicação de conhecimentos que, muitas vezes, restringe o desenvolvimento crítico e imaginativo dos educadores. Desafios estes advindos de concepções tecnicistas como produtos de uma estrutura social e pragmatista, onde a formação docente fica acomodada em uma perspectiva mecânica, fixada no subterfúgio da não possibilidade de criação ou transformação das circunstâncias. Porém, para Franco,

[...]ja educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação em seu sentido latente, jamais poderá se concretizar na perspectiva mercadológica (Franco; Mota, 2022, p. 1040, online).

Maria Amélia Santoro Franco nos apresenta uma série de questionamentos acerca da importância da imaginação na formação do professor. A autora defende que o professor dever ser sempre “reflexivo”, para que a práxis pedagógica não se limite à entrega de conteúdos predeterminados, mas inclui a possibilidade da imaginação crítica que impulsiona transformações reais no campo educativo. Em sua visão, é por meio da prática dialógica, no domínio crítico da inquietação entre teoria e prática, que o professor reflexivo se distancia da mera transmissão de informações, sem vínculos com a realidade dos educandos (Franco; Mota, 2022, p. 1040, online).

A afirmação de Franco de que a “imaginação crítica (criativa) é um ato de resistência” destaca seu papel como uma força contrária às normas impostas pela lógica capitalista e pela massificação cultural. Num cenário, onde o conhecimento é tratado como um produto a ser consumido, a imaginação permite ao educador desafiar essa lógica, oferecendo aos alunos um espaço de autonomia para explorar e criar:

O conhecer, o educar é resultado de interação entre subjetividades críticas, criativas, emancipadas. Educar é ato de construção coletiva de humanização de si, do mundo humano, em que caibam todos, humanos e não humanos, as atuais e as futuras gerações. Nunca será uma mercadoria a ser oferecida no mercado do consumo predatório efêmero, desumanizante (Franco; Mota, 2022, p. 1041).

E mais: em vez de aderir à linearidade do sistema educacional hegemônico, o professor reflexivo, apoiado pela imaginação crítica, promove um ambiente educacional pautado pela dialogia e abertura ao inédito, onde o currículo e o conhecimento se entrelaçam com a experiência e a diversidade dos sujeitos. Essa abordagem redefine o papel da educação como um espaço de criação e mediação, onde o conhecimento se constrói de forma colaborativa e em respeito à autonomia do ser de cada educando.

Assim sendo, quando trata a imaginação crítica como fundamento educativo, o professor se torna um agente que conhece as escolas e cria a escola autêntica, ou seja, uma escola significativa para toda a comunidade escolar e para a comunidade do entorno. Esse movimento crítico e imaginativo na formação do professor é um ato de resistência e de transformação, um convite constante para pensar a educação como espaço de emancipação:

Não queremos receitas e foi a própria Didática que nos ensinou que o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando assim novos elementos para ajustar a teoria (Franco, 2013, p. 152).

## BUCCI E O SEQUESTRO DA IMAGINAÇÃO

Eugênio Bucci, jornalista, escritor, professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de S. Paulo (ECA-USP), estudioso da cultura das mídias, no livro “*A Superindústria do Imaginário: como o Capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível*” (2021) apresenta uma série de provocações sobre o modo como as mídias (análogicas e digitais) operam de modo ambíguo: ao mesmo tempo em que alimentam a imaginação das massas com conteúdos simbólicos e narrativas atraentes, elas também podem limitar e moldar a imaginação ao difundir estereótipos e simplificações culturais em contextos de alta complexidade (2021, p. 18), comprometendo, sobremaneira, a qualidade da sociabilidade democrática:

Sobre a palavra “imaginário” [...], o termo abarca toda ambiente cultural em que se catalisam signos, imagens, sons e textos (e objetos dotados de significação linguística) acionados para conferir sentido psíquico à fantasia do sujeito [...], a partir dos quais os sujeitos se conectam a identificações que os atendam de algum modo (2021, p. 27).

Vejamos quais questões podem ser destacadas em sua Obra e como estão associadas ao conceito imaginação:

Espetacularização da vida: A lógica do espetáculo, derivada das ideias do filósofo francês Guy Debord (A Sociedade do Espetáculo), é central no

argumento de Bucci. Ele afirma que o capitalismo atual transforma tudo em espetáculo, desde a política até a vida privada. Isso significa que as relações humanas, os eventos sociais e até as tragédias são convertidos em produtos consumíveis pela mídia. Nesse processo, as fronteiras entre o real e o representado se borram, e o espetáculo se torna mais real que a realidade em si (2021, p. 65-66).

O Capitalismo do imaginário: Bucci explica como o capitalismo se apropriou do imaginário como um recurso econômico. A produção e a venda de experiências visuais e simbólicas são agora centrais para o funcionamento do mercado. A cultura, as emoções e até a subjetividade são mercantilizadas. As marcas, por exemplo, não vendem apenas produtos, mas “histórias” e “estilos de vida”, inseridos no imaginário das pessoas, o que aumenta seu valor de mercado (2021, p. 21; 25; 145).

A Ilusão da liberdade e autonomia: Apesar de a mídia digital oferecer uma aparente sensação de liberdade e autonomia para criar e compartilhar conteúdo, Bucci argumenta que essa liberdade é ilusória. As grandes plataformas (como Google, Facebook, Instagram) e os conglomerados de mídia controlam a infraestrutura e os algoritmos que governam o que é visto e consumido, de modo que os usuários, em última análise, operam dentro dos limites estabelecidos por essas corporações. As pessoas acreditam estar livres, mas estão, de fato, agindo de acordo com interesses comerciais (2021, p. 25; 27).

A Crise da política no contexto do espetáculo: A espetacularização afeta não só a cultura e o consumo, mas também a política. A política se torna parte do show, com campanhas eleitorais, debates públicos e até governantes adotando a lógica do espetáculo. O poder midiático molda a opinião pública e cria líderes políticos cuja imagem vale mais que suas propostas ou capacidades. Assim, a política se torna um jogo de aparências e performances, distanciando-se de questões reais e concretas que afetam a sociedade (2021, p. 16; 23; 39; 144).

Efeitos na subjetividade humana: Bucci também aponta os efeitos profundos da superindústria do imaginário sobre a subjetividade humana. Ele sugere que as pessoas passam a se ver e a se definir com base nas imagens que consomem e produzem, criando uma alienação em relação à própria realidade. A experiência humana é mediada pela lógica da mídia, e a autenticidade das emoções e dos relacionamentos é comprometida (2021, p. 39; 269; 281):

A fisionomia da nossa era tem a textura, a consistência, a natureza – e, ao mesmo tempo, a frugalidade, a evanescência e a volatilidade – de uma cena que reluz na tela eletrônica. O que ali está é o que é. As figuras mutantes que se insinuam e se desfazem em miragens digitais têm a autoridade de índices de verdade [...] a história não se escreve, a história se desenha (2021, p. 39. Grifo nosso).

## RESGATAR A IMAGINAÇÃO

Como é possível, segundo Freire, Franco e Bucci, que os educadores resgatem o potencial crítico e libertador da imaginação como fundamento de uma pedagogia humanista nas suas práticas cotidianas? Os autores convergem ao tratar a imaginação como ferramenta essencial para a educação crítico-humanista, embora a ênfase se dê em âmbitos distintos. Enquanto Freire vê a imaginação como parte do processo de conscientização e libertação pessoal e social, Santoro Franco centra-se no papel da imaginação na formação de professores capazes de fomentar o pensamento crítico em seus alunos. Bucci, por sua vez, destaca os perigos da massificação cultural na era das mídias, ressaltando a necessidade de uma pedagogia que resgate a imaginação para combater o empobrecimento cultural.

Freire, Franco e Bucci indicam ainda como o campo da Educação poder ser o espaço do resgate da imaginação como fundamento epistemológico da pedagogia crítico-humanista neste tempo de homogeneização e despersonalização dos sujeitos. Ou seja, de que forma uma prática pedagógica intencionalizada pode construir conhecimentos que priorizem a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esta premissa deixa evidente o caráter ético-político da pedagogia humana, o que implica em decisões pessoais e coletivas em favor de uma concepção de educação que contempla um projeto político de sociedade e de sentido de vida outra que não a capitalista meritocrática, que tem deixado um rastro de pessoas adoecidas, exaustas, intolerantes à vida coletiva, cada vez mais enclausuradas em suas cavernas cibernéticas.

Ontologicamente, a pedagogia de Freire está enraizada na ideia de que o ser humano é um ser em constante transformação e que busca, através da práxis (a relação dialética entre ação e reflexão), compreender e transformar o mundo. Freire acredita que o ser humano é, por natureza, capaz de imaginar e criar novas realidades, o que é fundamental para a integração dos conhecimentos.

Essa concepção ontológica baseia-se na interconexão entre o sujeito e o mundo, uma relação que é enriquecida e ampliada quando se dá espaço para a imaginação buscar alternativas para a existência cotidiana.

Para Freire, a educação não deve ser fragmentada em disciplinas isoladas, mas precisa refletir a totalidade da experiência humana que é complexa, multidimensional e interconectada. A imaginação permite que os educandos e os educadores transcendam fronteiras disciplinares, conectando o conhecimento das ciências, das humanidades e das artes de maneira a formar um todo coerente e orgânico. Em vez de tratar as disciplinas como caixas separadas,

a imaginação promove uma visão holística, onde diferentes áreas e tipos de conhecimentos se interrelacionam para formar uma compreensão mais completa da realidade:

Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticolosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (2021c, p. 28).

No contexto da crescente dependência tecnológica, é crucial lembrar que Freire vê a tecnologia como uma ferramenta, e não como um fim em si mesma. Do ponto de vista ontológico, a imaginação é inerente ao ser humano, independentemente dos meios pelos quais ele interage com o mundo, incluindo dispositivos digitais. No entanto, a instrumentalização da tecnologia pode inibir essa capacidade inata, levando à passividade, quando a tecnologia não é usada de forma crítica.

Epistemologicamente, Freire rejeita a visão bancária da educação, na qual o conhecimento é visto como algo estático, dividido em compartimentos estanques que são “depositados” nos alunos. Em vez disso, ele propõe uma epistemologia que vê o conhecimento como um processo dinâmico, construído através da interação entre os sujeitos e suas realidades. Nesse contexto, a imaginação é um recurso epistemológico essencial, pois permite aos educandos fazer conexões criativas entre diferentes campos de conhecimento e suas aplicações práticas na resolução dos problemas da vida cotidiana.

Freire fala da “leitura do mundo” como um passo inicial para a construção do conhecimento. Isso implica que os educandos precisam ser capazes de interpretar sua realidade a partir de múltiplas perspectivas, e a imaginação é o que possibilita essas interpretações. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas, a imaginação permite que o aluno veja as relações entre, por exemplo, ciências naturais e sociais, ou entre arte e história, de modo que o conhecimento se torne mais relevante e contextualizado.

A ontologia educativa, no pensamento de Franco, está ancorada em uma visão de educação que transcende a mera instrução técnica. Ela defende que o professor reflexivo deve ver o aluno em sua totalidade, valorizando a diversidade cultural, social e individual. Para ela, a ontologia educativa consiste na criação de um novo “ser” no aluno, capaz de ver e interagir com o mundo de maneira transformadora.

Franco lembra que a produção do currículo escolar, ao longo da história, foi marcada por um viés prescritivo e linear. Sua finalidade era difundir, a partir de um poder hegemônico, subtraído de uma base cultural cartesiana, um determinado corpo de conhecimentos que tocava especialmente de cima

para baixo os processos de produção do saber em sala de aula (Franco, 2015).

Epistemologicamente, Franco propõe a “decolonização da imaginação crítica” como uma forma de conhecimento que não se submete às bases hegemônicas eurocêntricas da Ciência Moderna. Ela argumenta que a diversidade do ser, do saber, do poder não se restringe a identidades culturais, mas é um fundamento epistemológico que permite diferentes maneiras de ver e interpretar o mundo.

A inclusão de saberes diversos nas práticas escolares constitui, para ela, uma abertura epistemológica essencial, permitindo que conhecimentos marginalizados encontrem espaço no currículo, pois:

[...] cada tempo histórico segue uma lógica específica [...] No entanto, o tempo atual se torna mais cruel quando se organiza em torno da lógica neoliberal, nos contornos da supremacia do mercado financeiro e em detrimento das perspectivas humanistas e de valores de solidariedade e participação nos rumos da sociedade em que vive (2022, p. 3, online).

A imaginação é, então, um eixo epistemológico que redefine o currículo tradicional, possibilitando que ele se torne uma janela pela qual é possível entrar o ar fresco do inédito viável. Nesse sentido, o conhecimento não é um fim estático, mas um processo contínuo de construção de significados, aberto à reinterpretação a partir das experiências dos educandos e educadores.

Para Franco, o processo de aprendizado não deve ser comparado a uma linha fabril em que o conhecimento é tratado como um objeto comercial a ser consumido passivamente. A prática educativa está sempre no bojo de um intenso processo dialético:

A Pedagogia como prática social humana exerce-se entre pessoas e circunstâncias, o que lhe dá uma perspectiva de mutabilidade e transformação e só pode ser encarada na dimensão da totalidade de suas múltiplas determinações. Seu movimento para fazer-se é dialético, sínteses de múltiplas contradições. Os desafios do mundo contemporâneo rebatem e se reverberam nas teorias e práticas educacionais (2015, p. 108, online.)

As reflexões de Eugênio Bucci sobre as mudanças nas concepções ontológicas e epistemológicas que estão ocorrendo nas sociedades hiperconectadas impactam o campo da educação crítico-humanista de maneira significativa, desafiando práticas tradicionais e exigindo uma reorientação pedagógica que resista à lógica mercantil e superficial da superindústria do imaginário. Na perspectiva crítico-humanista, a educação é um meio de promover a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos indivíduos, tarefas que o empobrecimento do imaginário provocado pelo excessivo consumo

de informações, tem tornado cada dia mais difícil.

## SIM, É POSSÍVEL MATERIALIZAR A IMAGINAÇÃO

Apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de “materializar” a imaginação, como uma aposta na efetividade dos princípios epistemológicos da Pedagogia Humanista. Assumindo a imaginação como condição ontológica, na perspectiva humanista de Freire e Franco, podemos visualizar possibilidades de inserir os educandos e os educadores nesta tarefa de romper com o ‘dado’, com o ‘imposto’, com a ‘visão oficial’ dos objetivos da educação, segundo a lógica mercantilista. Vejamos:

1. A noção de que o “olhar” é capturado e comercializado afeta diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas. Se os alunos estão imersos em uma cultura visual saturada e manipulada, sua capacidade de interpretar e criticar as mensagens visuais se torna limitada. A educação crítico-humanista, ao contrário, busca desenvolver essa capacidade crítica.

A escola deve atuar como um espaço de desalienação, onde os alunos aprendem a “reconquistar” o olhar crítico, questionando as imagens e informações que consomem. Isso pode ser feito por meio de atividades de análise de mídia e alfabetização visual, que ajudam os alunos a desconstruir e criticar as representações visuais e a perceber as intenções e os interesses por trás delas.

2. A epistemologia do desejo, que privilegia o consumo imediato e superficial de imagens e informações, contraria a busca por um conhecimento profundo e duradouro. Na perspectiva crítico-humanista, a educação visa formar sujeitos que busquem compreender o mundo em profundidade, além do simples consumo de informações.

A educação precisa, então, estimular a curiosidade genuína e o desejo de aprender pelo valor intrínseco do conhecimento. Isso implica criar um currículo que valorize a investigação, o questionamento e a produção de sentido, e não o consumo passivo de conteúdos prontos. Métodos como a pedagogia de projetos, debates e estudos de caso promovem uma epistemologia mais profunda e participativa.

3. A colonização do imaginário pelas indústrias culturais nas sociedades hiperconectadas torna mais difícil para os educandos desenvolverem uma visão de mundo autônoma, autêntica e plural. Para o pensamento crítico-humanista, a autonomia é um dos pilares fundamentais da formação do sujeito, e a educação deve fomentar a capacidade de pensar de forma independente.

A educação pode resistir a essa colonização, promovendo a criação e a

imaginação crítica. Atividades artísticas e culturais, oficinas de criação e análise crítica de mídias podem dar espaço para que os alunos explorem suas próprias expressões e identidades, questionando as influências externas e desenvolvendo uma autonomia intelectual e criativa.

4. A fragmentação do conhecimento, promovida pela “economia da atenção” e pela saturação de imagens, dificulta a formação de uma compreensão integrada e crítica da realidade. A perspectiva crítico-humanista busca, ao contrário, uma educação que integre saberes e promova uma visão holística do mundo.

Na educação, é importante trabalhar a interdisciplinaridade e a conexão entre diferentes áreas e tipos de conhecimento. As escolas podem adotar abordagens curriculares integradas, onde temas sociais e culturais complexos são abordados de forma transversal, permitindo que os alunos construam uma visão mais completa e integrada da realidade, rompendo com a fragmentação promovida pela cultura da satisfação imediata dos desejos pelo consumo desenfreado.

Os autores apresentados neste ensaio concordam em que o capitalismo tende a instrumentalizar a subjetividade, tratando as experiências humanas como mercadorias. A educação crítico-humanista, em oposição, vê a subjetividade e a experiência humana como centrais para o desenvolvimento integral do ser humano, em que as dimensões éticas, estéticas, cognitivas, emocionais, sociais sejam contempladas.

As práticas educativas podem valorizar as experiências e as histórias individuais e coletivas dos alunos, incentivando o uso da narrativa pessoal, da reflexão e da construção de sentido como parte do processo de aprendizagem. Práticas como diários reflexivos, projetos de memória, museu da comunidade, e atividades que resgatem a experiência pessoal e coletiva são formas de reafirmar a importância da subjetividade no contexto educacional, bem como fortalecer o sentido da vida coletiva e de uma sociabilidade democrática saudável e que dê conta da complexidade da vida.

Na medida em que o conhecimento é reconfigurado como produto de consumo, ele perde o caráter transformador e emancipatório que a perspectiva crítico-humanista propõe. A educação precisa resistir a essa mercantilização, defendendo o conhecimento como um bem comum e como um elemento constitutivo das identidades dos povos, sem que esteja submetido à hierarquizações ou padronizações desumanizantes.

As instituições de ensino podem adotar uma postura de resistência, promovendo o conhecimento como instrumento de transformação social. Isso pode ser feito através do incentivo à pesquisa crítica (sobretudo ao incentivo à pesquisa-ação), à participação social e ao engajamento com temas de justiça

social e cidadania. Uma educação baseada em projetos comunitários e temas atuais de caráter universal (como mudanças climáticas, migrações, democracias, direitos humanos etc), pode ajudar os alunos a verem o conhecimento como algo vivo e transformador, ao invés de um produto descartável e inútil para a vida coletiva.

## “NAVEGAR É PRECISO. VIVER NÃO É PRECISO”

A epígrafe que abre esta seção, quer tenha sido proferida por Pompeu (Séc. I a.C) ou por Fernando Pessoa (Século XX), nos obriga a imaginar novas rotas ontológicas, epistemológicas, metodológicas se quisermos dar conta da nossa tarefa histórica como educadores humanistas. Usando o termo comum da cibercultura, este novo oceano digital no qual fomos lançados para viver novas vidas, estamos como que a navegar imprecisamente, tateando com uma bússola desgovernada um tempo limiar, do qual ecoam estas palavras: Educação/conhecimento para quê, para formar que humanos, para qual sociedade?

A “imprecisão”, a qual o poeta (ou o general) se refere, parece ser a tônica deste tempo que está a exigir de nós, mais do que respostas, habilidades para formular perguntas incômodas, perturbadoras, que nos obriguem a recuperar o valor da autonomia, da subjetividade, do pensamento crítico, do conhecimento profundo. Novas perguntas para questionar, redefinir, reorientar a nós mesmos e ao mundo em que queremos viver. Refazer, pela educação, um pacto em favor da humanização do humano e do mundo.

## REFERÊNCIAS

BUCCI, Eugenio. A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo. 2020.

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo se desloca:** novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC-SP. 2020a.

FRANCO, M. A. R. S.; MOTA, G. C. Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: caminhos de resistência. **PESQUISEDUCA**, v. 14, n. 36, p. 1029–1043, 2023. DOI: 10.58422/repesq. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições.

**Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e240473, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240473 . Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195964>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FRANCO, M. A. R. S.; GOMES DA SILVA, Lisley.; MOTA, G. C. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Rev. Educere et Educare**. Vol. 16, n. 38 (2021), pp. 73-96. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478/17286>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Antipedagogismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 02, Mai.-Ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/issue/view/386>. Acesso em: 12 out. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. e amp. Campinas: Cortez editores, 2015.

FRANCO, M. A. R. S.; GHEDIN, Evandro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. 1. Reimp. São Paulo: Cortez Editora. 2015.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. 1967. In: Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>. Acesso em: 5 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa) 56. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. 2019, p.46 - **Fim do Império Cognitivo**: a

Maria Amélia R. Santoro Franco e Lisley C. Gomes da Silva

afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.



# PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

GEAN BREDA QUEIROS<sup>1</sup>

Este capítulo inaugura o conceito “*Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória (Puce)*”, como uma perspectiva transformadora e essencial para a formação docente no ensino superior contemporâneo. A partir de sólidos fundamentos teóricos da Pedagogia Crítica, são pensadas práticas pedagógicas que promovem a emancipação, autonomia e reflexão crítica dos sujeitos. Além de discutir as possibilidades e os desafios de sua implementação nas universidades, o capítulo examina como essa perspectiva pode reconfigurar práticas pedagógicas tradicionais, contribuindo de maneira decisiva para a construção de um ensino superior mais reflexivo, crítico e socialmente comprometido. Para isso as reflexões aqui postas partem da seguinte indagação: como a *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória* pode transformar as práticas pedagógicas tradicionais e contribuir para a construção de um ensino superior mais reflexivo e transformador?

## PUCE: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A formação docente no ensino superior tem sido objeto de crescente interesse acadêmico nos últimos anos (Pimenta; Anastasiou, 2002; Soares; Cunha, 2010; Almeida, 2012; 2019; Marini, 2013; Queiros; Aroeira, 2020; 2021; Aroeira, 2023; Cambraia; Zanon, 2024; Cartaxo, 2024; Queiros, 2024) especialmente no que tange à necessidade de uma prática pedagógica que transcendia a mera transmissão de conteúdos, promovendo, em vez disso, uma educação crítica e emancipatória.

No contexto das transformações sociais e educacionais contemporâneas, a *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória (Puce)* surge como uma nova perspectiva teórica, resultado de um processo de investigação aprofundado no âmbito do meu doutorado em educação (Queiros, 2024). Essa perspectiva emerge de estudos sobre a categoria “Pedagogia na Universidade”, os quais evidenciam que a concretização de uma prática pedagógica emancipatória no

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos

ensino superior não é apenas possível, mas necessária para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A Pedagogia crítica, fundamentada em grande parte nos princípios delineados por Paulo Freire (1968,1996) e nos últimos anos por Franco (2020, 2021, 2024) defende uma educação que estimula a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos, desafiando as estruturas opressivas que perpetuam as desigualdades sociais. No âmbito universitário, essa perspectiva adquire especial relevância, uma vez que as instituições de ensino superior são, simultaneamente, espaços de reprodução e contestação das ideologias dominantes.

Contudo, a implementação de práticas pedagógicas crítico-emancipatórias no ensino superior enfrenta uma série de desafios. Entre eles, destacam-se a resistência institucional à mudança, a formação inicial e continuada dos docentes, muitas vezes ancorada em paradigmas tradicionais, e a pressão emergente de políticas educacionais que enfatizam a produtividade e a competitividade, em detrimento da reflexão crítica e do desenvolvimento humano integrante.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo geral analisar as potencialidades e os desafios da *Puce*, destacando como essa abordagem pode contribuir para a formação de professores universitários comprometidos com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Para isso, serão explorados os fundamentos teóricos que sustentam essa Pedagogia, assim como suas implicações práticas no cotidiano das instituições de ensino superior.

Especificamente, busca-se: a) delinear os principais conceitos e teorias que fundamentam a pedagogia crítico-emancipatória; b) discutir as práticas pedagógicas que promovem a emancipação crítica no contexto universitário; c) avaliar as condições para a eficácia implementada dessa abordagem nas universidades brasileiras. Com isso, pretende-se contribuir para a construção de um modelo de formação docente que seja capaz de responder aos desafios contemporâneos, promovendo uma educação superior que valorize a crítica, a autonomia e a transformação social.

De caráter ensaístico este capítulo segue uma metodologia teórico-bibliográfica, baseada na análise e revisão de literatura especializada, com o intuito de explorar e aprofundar os conceitos e teorias da *Pedagogia Crítico-Emancipatória*. A pesquisa teórica fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da pedagogia crítica, articulando suas ideias ao cenário atual da formação docente no ensino superior. Essa abordagem permite uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os desafios de implementação dessa perspectiva nas universidades brasileiras. O caráter ensaístico também favorece uma discussão aberta e argumentativa, com o objetivo de provocar novas reflexões e contribuir para o avanço teórico-metodológico da Pedagogia Universitária.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

A *Pedagogia Universitária* tem evoluído nas últimas décadas, acompanhando as transformações sociais, culturais e econômicas que afetam a educação superior (Rabelo, 2024; Aroeira, 2023; Pontes, 2020; Almeida, 2012; Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta, 2009). Tradicionalmente vista como um espaço de transmissão de saberes, a universidade passou a ser desafiada a adotar novas práticas que liberam os estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem, como afirma Chauí (2021). Esse redimensionamento da Pedagogia Universitária está ancorado em uma reflexão crítica sobre o papel da educação superior na formação integral dos indivíduos e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por outro lado, a *Pedagogia Crítico-Emancipatória* tem suas bases teóricas na obra de Paulo Freire (1968), cujo pensamento revolucionou a concepção de educação ao proporcionar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser dialógico e emancipatório. Para Freire (1970), a educação deve libertar o indivíduo das amarras da opressão, promovendo sua consciência crítica e sua capacidade de agir no mundo como sujeito autônomo. No contexto universitário, esta abordagem assume um papel central ao propor que o docente seja mais do que um transmissor de conhecimentos, atuando como mediador no processo de construção coletiva de saberes e experiências (Queiros, 2020; Queiros; Aroeira 2020; 2022).

A intersecção entre a *Pedagogia Universitária* e a *Pedagogia Crítico-Emancipatória* surge como uma resposta aos desafios contemporâneos da formação docente no ensino superior. A formação integral do professor universitário, neste sentido, deve ir além da competência técnica e científica, englobando também uma dimensão ético-política (Geppu-iniciantes, 2024). A *Pedagogia Crítico-Emancipatória* questiona a mercantilização da educação e a lógica neoliberal que molda muitas instituições de ensino superior, promovendo, em seu lugar, uma educação centrada na humanização, com diálogo e compromisso com a transformação social.

Essa abordagem crítico-emancipatória enfatiza a necessidade de que a prática docente seja profundamente reflexiva e comprometida com a realidade social dos educandos. A formação do docente deve capacitá-lo a considerar as condições históricas, culturais e sociais que afetam o processo de aprendizagem e a adoção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade. Além disso, o professor universitário, sob a ótica dessa pedagogia, é convocado a agir como sujeito de mudança, fomentando nos estudantes a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e suas estruturas de poder.

Ao mesmo tempo, essa pedagogia enfrenta desafios importantes, especialmente em um contexto universitário frequentemente dominado por demandas produtivistas e pelo tecnicismo. No entanto, a *Pedagogia Crítico-Emancipatória* propõe alternativas que valorizem o processo educativo como um espaço de resistência e transformação. Ao desafiar as práticas tradicionais de ensino, essa abordagem oferece uma visão de universidade que não apenas prepara os estudantes para o mundo de trabalho, mas, sobretudo, para o exercício pleno da cidadania.

Portanto, a *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória* visa reconfigurar as práticas pedagógicas tradicionais, integrando o diálogo, a problematização e a consciência crítica como elementos centrais da formação docente. A articulação entre teoria e prática, proposta por essa abordagem, tem o potencial de transformar o ensino superior, tornando-o um espaço efetivo de emancipação, reflexão crítica e compromisso social.

## **DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM A EMANCIPAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR**

As práticas pedagógicas no ensino superior, quando alinhadas com os princípios da *Pedagogia Crítico-Emancipatória*, tornam-se potentes mediadoras para a transformação social e a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Essas práticas têm como objetivo central fomentar a emancipação crítica, ou seja, a capacidade de o estudante não apenas adquirir conhecimentos técnicos, mas também desenvolver uma compreensão profunda e crítica da realidade social, política e cultural em que está inserido.

Uma prática pedagógica que se destaca nesse contexto é o **diálogo problematizador**, conforme proposto por Paulo Freire (1968). Esse método rompe com a estrutura tradicional de ensino, que privilegia a transmissão de conteúdos de maneira unidirecional, ou seja, “a educação não se limita a um mero ato de transmitir conhecimentos, mas implica um processo intrínseco de transformação. Ela é o cerne da mudança, conduzindo indivíduos e sociedades em direção à transformação” (Freire, 1989, on-line). No diálogo problematizador, o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre educador e educando. Ambos são participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, e o saber não é considerado uma posse exclusiva do professor. Essa abordagem valoriza as experiências e vivências dos estudantes, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos ativos e críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade ao seu redor.

Outra prática fundamental é o **ensino baseado em projetos** e em **métodologias ativas**, que estimula o protagonismo dos estudantes. Essas aborda-

gens possibilitam que os alunos se envolvam diretamente com problemas reais, aproximando-os de situações concretas que demandam reflexão crítica e tomada de decisões colaborativas. O ensino por projetos exige que o estudante não apenas absorva conteúdos, mas que os aplique de forma contextualizada, relacionando-os às questões sociais e culturais. Dessa forma, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades críticas e criativas, ao mesmo tempo que se tornam responsáveis por sua própria aprendizagem.

Além disso, a **avaliação formativa** surge como uma prática emancipatória que valoriza o processo de construção do conhecimento em detrimento de uma avaliação sumativa que apenas quantifica resultados. Nesse modelo de avaliação, o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, e o diálogo entre professor e aluno é incentivado para que este último compreenda suas dificuldades e encontre caminhos para superá-las. A avaliação formativa oferece feedback contínuo e permite que o estudante tenha um papel ativo em sua autocrítica e no aprimoramento de suas competências, promovendo uma autonomia crescente.

O **currículo crítico** também é um componente essencial para a promoção da emancipação no ensino superior. Ao contrário dos currículos tradicionais, que frequentemente privilegiam uma visão tecnicista e fragmentada dos saberes, o currículo crítico integra questões socioculturais e políticas à formação acadêmica. Isso implica a inclusão de temas como diversidade, equidade, direitos humanos e justiça social, permitindo que os estudantes questionem e debatam as estruturas de poder e opressão que moldam a sociedade. A construção de um currículo crítico exige uma postura reflexiva dos docentes, que devem constantemente revisar suas práticas e conteúdos para assegurar que estejam alinhados com os princípios da educação emancipatória.

Por fim, é importante destacar o papel das **práticas de ensino colaborativo**, que incentivam o trabalho em grupo e a troca de saberes entre pares. Essas práticas valorizam a cooperação em vez da competição e criam um ambiente no qual os estudantes aprendem com as diferentes perspectivas e conhecimentos uns dos outros. O trabalho colaborativo promove a empatia, a capacidade de ouvir e dialogar, além de construir um senso de responsabilidade coletiva.

Essas práticas pedagógicas, quando implementadas de forma intencional e reflexiva, contribuem significativamente para a construção de uma educação superior crítica e emancipadora. Elas não apenas promovem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também os capacitam a atuar como agentes transformadores da sociedade, comprometidos com a justiça social e a equidade.

## A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória* emerge como uma resposta às limitações das abordagens tradicionais de formação docente, que frequentemente priorizam a reprodução de saberes técnicos em detrimento da reflexão crítica sobre o papel do professor e da própria universidade. Ao situar o professor como um sujeito de transformação social, essa pedagogia transcende os modelos educativos conservadores e propõe uma reformulação profunda nas práticas pedagógicas e no processo de formação dos docentes.

Uma das principais contribuições dessa abordagem é a ênfase na construção de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, reflexivo e comprometido com a realidade social dos educandos. A formação docente, sob a perspectiva da *Pedagogia Crítico-Emancipatória*, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas promove uma formação integral que inclui o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, o docente é visto como um sujeito capaz de compreender as condições socioeconômicas e culturais que moldam as experiências de seus alunos e, a partir dessa compreensão, adotar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, o diálogo e a emancipação.

A *Pedagogia Crítico-Emancipatória* também propõe uma ruptura com a estrutura tradicional de ensino, que ainda persiste em muitos espaços universitários. Essa estrutura se baseia na hierarquia entre professor e aluno, onde o professor é visto como a única fonte de saber, enquanto o aluno é passivo e receptivo. Ao romper com essa lógica, a pedagogia emancipatória busca estabelecer um novo modelo relacional, pautado no diálogo e na troca de saberes. O docente, portanto, deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para se tornar um mediador no processo de aprendizagem, estimulando a co-construção do conhecimento.

Além disso, essa Pedagogia crítica oferece aos docentes as abordagens teóricas e metodológicas para lidar com a complexidade dos desafios educacionais contemporâneos. Em um cenário de crescente desigualdade social, tensões culturais e diversidade nas salas de aula, a formação docente deve preparar o professor para atuar de forma crítica e reflexiva, promovendo uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de vozes e experiências presentes na universidade. Nesse contexto, a Pedagogia crítico-emancipatória propõe práticas pedagógicas que não apenas reconheçam essas diversidades, mas que as coloquem no centro do processo educativo.

Outra contribuição significativa da *Pedagogia Universitária Crítico-E-*

*mancipatória* para a formação docente no ensino superior reside no desenvolvimento de uma prática pedagógica que favorece o engajamento ativo dos estudantes. Ao promover a autonomia e a participação crítica, essa pedagogia desafia os métodos tradicionais de ensino, que tendem a ser centrados na figura do professor e em práticas avaliativas que privilegiam a reprodução de conteúdos. Ao contrário, a pedagogia emancipatória busca criar espaços de aprendizagem em que os estudantes possam questionar, problematizar e refletir sobre os saberes, tornando-se sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Essa proposta pedagógica também contribui para a formação de docentes comprometidos com a transformação social. Ao incentivar o diálogo crítico e a reflexão coletiva, a pedagogia emancipatória possibilita a criação de uma prática docente que ultrapassa os muros da universidade, conectando-se com as lutas sociais e com os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Nesse sentido, o docente formado sob a ótica da *Pedagogia Crítico-Emancipatória* não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também atua como agente de mudança, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Por fim, a *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória* oferece uma nova lente para se pensar o papel da universidade na sociedade. Ao questionar o modelo neoliberal de educação, que frequentemente transforma o ensino superior em uma mercadoria e os estudantes em consumidores, essa pedagogia propõe uma educação comprometida com a formação cidadã, a justiça social e a democratização do conhecimento. Assim, a formação docente passa a ser vista como um processo que não apenas prepara o professor para ensinar conteúdos, mas também o capacita a refletir criticamente sobre seu papel na formação de sujeitos emancipados e engajados socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória (Puce)*, como discutido ao longo deste capítulo, representa uma ruptura significativa com os modelos tradicionais de formação docente no ensino superior. Ancorada nos princípios da *Pedagogia Crítica*, ela emerge como uma proposta inovadora para reconfigurar as práticas pedagógicas e a própria visão da educação universitária. Ao colocar a emancipação crítica no centro da formação docente, a Puce desafia as concepções hegemônicas de ensino e aprendizagem, propondo um novo paradigma educacional que valoriza o diálogo, a reflexão e o engajamento ativo dos professores e estudantes.

Os fundamentos teóricos da *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipató-*

ria, baseados em autores como Paulo Freire e outros teóricos da educação crítica, demonstram a urgência de transformar a universidade em um espaço de emancipação e construção coletiva do conhecimento. Ao longo deste capítulo, vimos como essa pedagogia oferece uma alternativa concreta às abordagens tecnicistas e fragmentadas, favorecendo uma prática docente comprometida com a justiça social, a equidade e a transformação do ensino superior em um ambiente mais inclusivo e reflexivo.

Na discussão sobre práticas pedagógicas que promovem a emancipação crítica, destacamos a importância de metodologias ativas, currículos críticos e formas avaliativas formativas como instrumentos essenciais para a realização dos objetivos da Puce. Essas práticas não apenas incentivam a participação crítica dos estudantes, mas também promovem uma formação docente que reconhece o papel do professor como mediador e agente de mudança social. Essa transformação implica a adoção de práticas pedagógicas que rompam com a hierarquia tradicional entre professor e aluno, criando um espaço de co-construção do conhecimento, no qual todos os sujeitos envolvidos são igualmente responsáveis pelo processo educacional.

Dado o potencial transformador da *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória*, sugere-se que sua implementação nas universidades ocorra por meio de uma integração colaborativa com os programas de formação docente. A Puce pode ser incorporada tanto nas políticas institucionais de desenvolvimento docente quanto nos currículos dos cursos de licenciatura e de pós-graduação. Algumas sugestões para sua implementação incluem:

**1. Formação Continuada:** A criação de programas de formação continuada para docentes universitários, com ênfase em metodologias emancipadoras e práticas pedagógicas críticas, pode proporcionar aos professores ferramentas para repensar suas abordagens educativas. Oficinas, seminários e grupos de estudo sobre a Puce seriam fundamentais para o desenvolvimento de competências críticas nos docentes.

**2. Incentivo à Pesquisa Pedagógica:** Universidades podem criar grupos de pesquisa e programas de incentivo voltados ao desenvolvimento de investigações sobre práticas pedagógicas críticas no ensino superior. Essas iniciativas poderiam promover a troca de experiências entre docentes e a criação de uma comunidade acadêmica engajada na transformação da educação universitária.

**3. Revisão Curricular:** A Puce pode ser incorporada por meio de uma revisão curricular que privilegie a transversalidade de temas como justiça social, diversidade e inclusão. Essa revisão deve abranger não apenas os conteúdos programáticos, mas também as práticas de ensino e avaliação, garantindo que a emancipação crítica seja uma parte essencial da forma-

ção docente e discente.

**4. Fomento ao Diálogo Interdisciplinar:** A criação de espaços de diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas de conhecimento pode fortalecer a implementação da Puce. Essas trocas colaborativas possibilitariam que docentes de diferentes áreas compartilhassem estratégias pedagógicas e práticas inovadoras que promovam uma educação emancipatória.

**5. Avaliação Reflexiva e Participativa:** Por meio de uma revisão das práticas avaliativas, pode-se promover a emancipação dos estudantes e docentes. A avaliação deve ser contínua, formativa e dialógica, permitindo que os sujeitos envolvidos reflitam criticamente sobre o processo educativo e identifiquem caminhos para a sua própria transformação.

A implementação da *Pedagogia Universitária Crítico-Emancipatória* nas universidades brasileiras, em conjunto com a formação docente, demanda um compromisso institucional com a mudança de paradigmas educacionais. O desafio é grande, mas os benefícios são imensuráveis: uma educação superior mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária. A Puce, ao se enraizar nas práticas pedagógicas universitárias, tem o potencial de transformar não apenas à docência, mas a própria universidade, que poderá se firmar como um espaço de emancipação e engajamento crítico para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. **Coleção docência em formação: Ensino Superior / coordenação Selma Garrido Pimenta.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação. **Encontros Formativos de Professores da UFES – Centro Tecnológico.** 2019. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 26 de junho de 2019.

AROEIRA, Kalline Pereira. A pedagogia e a didática como bases para a constituição de processos formativos na universidade. 122 f. 2023. **Relatório Final de Pós-Doutorado.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, São Paulo: USP, 2023. (Relatório em fase de submissão a periódicos).

CAMBRAIA, Adão Caron; ZANON, Lenir Basso (Org.). **Formação docente: recriação da prática curricular no ensino superior.** Curitiba: Appris, 2024.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Formação de professores e docência no ensino superior: contribuições de Maria Isabel Cunha. Rev. Diálogo Educ., Curitiba

, v. 24, n. 80, p. 59-73, jan. 2024 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2024000100059&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2024000100059&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2024. Epub 29-Abr-2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.080.ds04>.

CHAUÍ, Marilena. **A importância da universidade pública brasileira na atuação**. Palestra proferida por ocasião do aniversário de 67 anos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4U283WiB40U>. Acesso em: 27 set. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.6299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299>. Acesso em: 18 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 726–742, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1183. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquisedu/article/view/1183>. Acesso em: 18 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Grupo de pesquisa:** pedagogia crítica: prática e formação. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (Unisantos), 2024.

FREIRE, Paulo. **Educar é um ato político**. [Entrevista concedida ao] Jornal JST em 1989. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/17/educar-e-um-ato-politico-viva-o-centenario-de-paulo-freire/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

GEPPU-Iniciantes. **Grupo de estudo e pesquisa:** Pedagogia Universitária. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2024.

MARINI, Thereza. **Função do ensino superior e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **A Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel\\_selma.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária: caminho para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7264>. Acesso em: 09 jun. 2024.

QUEIROS, Gean Breda. **Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14576\\_01.%20Vers%30%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14576_01.%20Vers%30%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf). Acesso em: 30 out. 2020.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 26, p. 18–36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/945>. Acesso em: 20 jun. 2024.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. Formação pedagógica e a docência universitária: diálogos com docentes da educação superior. In: ANAIS do III Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária, 2022, Online. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2022. Disponível em: <https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2022/trabalhos>. Acesso em: 10 out. 2024.

QUEIROS, Gean Breda. **Pedagogia na universidade:** contribuições aos processos de formação do professor da educação superior. 2024. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos (Unisantos), Santos, SP, 2024.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasque. Pedagogia universitária: um ensaio epistemológico. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. e2867, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n2-106. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2867>. Acesso em: 27 out. 2024.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.



# O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA 2.0”: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES

PAOLO VITTORIA<sup>1</sup>

## APRESENTAÇÃO

Não é certamente um mistério que o sistema de ensino sirva mais ou menos intencionalmente como reprodução de modelos econômicos que trabalham para criar uma escola e universidade funcional a sua própria manutenção e consenso; estudos sociológicos como de Pierre Bourdieu e Louis Althusser já mostraram que não é uma simples percepção, mas um fato confirmado por dados empíricos (BOURDIEU, P. PASSARON, J. 1992; ALTHUSSER, L. 2002).

No caso da sociedade brasileira, vários estudos criticam o modelo da escola dualista como instrumento de afirmação de privilégios. Entretanto, a história comprova também como a escola (superestrutura) possa contradizer a política econômica da sociedade (infraestrutura) numa tensão aperta e contraditória entre ideologia e contra ideologia (SEVERINO, 1986), o que caracteriza a liberdade de docentes e estudantes. Um modelo de didática adaptativo e conformista reduz este espaço de liberdade e autonomia. Contrariamente uma educação dialética aperta ao diálogo e a elementos contraditórios resulta ser vital para a formação crítica e reflexiva da prática docente.

## 1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES CONTEMPORÂNEAS

### 1.1 Inventar o errar

A dimensão da contradição na prática educativa surge da crítica, é a alma da democracia. Cresce e decorre através do diálogo problematizador

<sup>1</sup> Professor de Pedagogia da Università Federico II di Napoli - Itália. Dipartimento di Studi Umanistici. Doutor em Pedagogia - Università degli Studi di Napoli Federico II - UNINA - Pós-Doutorado em Políticas da Educação - Universidade Federal Fluminense - UFF - Rio de Janeiro; Professor de filosofia da educação na UFRJ entre 2010 e 2017; Pesquisador e Militante da Educação Popular, Humanizadora e Libertadora e de Paulo Freire; Diretor com Mariateresa Muraca de "Educazione Aperta. Rivista di Pedagogia Critica; Membro da Cátedra Paulo Freire da UNISANTOS – BR; Pesquisador convidado como membro internacional do coletivo investigativo Pedagogia Crítica: práticas e formação; Membro honorário do ABREM (Associação brasileira ecomuseus e museus comunitários).

e criativo. Utilizando uma expressão de Paulo Freire, “denuncia e anuncia”. Nesta denúncia-anúncio se encontra a importância da pedagogia crítica e a contribuição das experiências e do pensamento de educação popular. Como o próprio Freire escreve no livro “Conscientização: teoria e prática da libertação” ...

[...] É verdade que a infraestrutura, criada nas relações pelas quais o trabalho do homem transforma o mundo, dá origem a superestrutura. Mas também é verdade que esta, mediatizada pelos homens que assimilam seus mitos, volta-se para a infraestrutura e a sobre determina. Se não existisse a dinâmica destas relações precárias nas quais os homens movimentam-se e trabalham no mundo, não poderíamos falar nem de estrutura social, nem de homens, nem de mundo humano (Freire, 1980, pa. 75-76).

Em um sistema democrático, a educação terá este poder contraditório. Mas isso não vem naturalmente, somente pode ser conquistado construindo espaços de estudos, pesquisa, debate de uma maneira crítica. Se isso acontece com menos obstáculos em espaços de educação não formal, criados fora dos muros das instituições, não podemos excluir que as potencialidades de crítica social se enraízem também nos sistemas de ensino e lugares formais da educação: escolas e universidades.

Neste sentido, se consideramos que é a escola – e o sistema de ensino em geral – é influenciada pelo sistema econômico e seu arsenal ideológico, temos também consciência que na escola e na universidade podemos e devemos criar alternativas possíveis: no nosso caso, cabe, de um lado analisar a invasão do neoliberalismo nas políticas educacionais - e particularmente de formação de professores -, de outro visar possibilidades de transformação. Entre tensões e possibilidades, “inventamos ou erramos” como dizia Simon Rodriguez (RONDÍGUEZ, S. 2008).

## 1.2 Educação bancária 2.0

Na crítica ao sistema da educação bancária Paulo Freire assume uma posição explicitamente crítica contra aquela abordagem relacional na qual um sujeito – o professor – fala a múltiplos objetos que ouvem pacientemente – os alunos: na incomunicabilidade entre educador e educando, no antidiálogo, o conhecimento, a cultura, o saber se confundem com uma cartilha ou um “pacote pré-definido”; o “professor bancário” transfere seu conhecimento para os ouvintes e as funções somente se invertem quando os alunos repetem ao professor a lição que ouviram. Este modelo, adaptativo e conformista, não somente é ainda presente nas nossas escolas e universidades, mas viveu uma preocupante aceleração com a radicalização do neoliberalismo na educação.

Por isso cabe refletir atentamente sobre a definição “bancária”: no sentido original Freire queria dizer que os conteúdos perdem a vitalidade que assumiram através do diálogo e da problematização e apresentam-se como noções a serem somente recebidas ou “engolidas” pelos alunos, transformando o conhecimento em um arquivo que se acumula e se deposita (por isso também educação “arquivista” ou “depositaria”). Mas, se Freire abordava a questão relacional e de modelo de ensino, talvez não poderia imaginar quanto a própria linguagem e, com isso, a ação pedagógica nos nossos tempos se tornassem mais do que “bancários”.

Hoje nas nossas instituições educacionais nós falamos diariamente de créditos e débitos formativos; de adquirir, acumular habilidades e depois investi-las; consideramos escolas e universidades como agências formativas e competitivas; o modelo didático dominante é desenhado através das competências (Stills), cujo acúmulo deve fornecer um “cartão pessoal” em forma de portfólio. As últimas tendências preveem projetar o portfólio digital como um substituto para o portfólio de papel, com base na falsa pretensão de uma avaliação objetiva. Outro aspecto inquietante é que no modelo dos créditos formativos os estudantes devem se reconhecer como devedores a respeito de um modelo didático credor.

É exatamente a tradução mais fiel de um sistema de ensino que adota não somente um modelo bancário, mas o incorpora como monopólio de ações, fazeres e pensamentos educacionais: no modelo britânico e estadunidense, ou seja, no capitalismo mais selvagem e radical, este sistema de créditos-débitos não é somente uma mensuração didática, mas também uma realidade econômica: o custo das taxas universitárias é tão caro que os estudantes serão devedores com as “universidade-bancos” trabalhando a vida inteira para extinguir o débito. Do ponto de vista didático, é como se o modelo de ensino emprestasse formação em pacotes para extinguir o débito dos estudantes, que são representados e tratados como consumidores e clientes de “universidade-bancos”: a radicalização do capitalismo nos levou àquela que podemos definir “educação bancária 2.0”.

### **1.3 “Uberização” do conhecimento**

Esta condição de estudante-consumidor e possuidor de créditos bancário-formativos se faz ainda mais preocupante considerando um sistema de pronto-entrega que poderíamos que podemos definir como “uberização do conhecimento”. A pandemia e a consequente didática de remoto aceleraram este processo que já se manifestou de maneira preocupante nos últimos anos. O problema não é a didática de remoto em si, visto que pode ser realizada de

uma maneira humana, crítica, reflexiva a até de caráter de educação popular: pensemos, por exemplo, nos programas de alfabetização através do rádio no Brasil (projeto Sereia), ou a alfabetização através da televisão na Itália, com o programa “*Non è mai tropo tardi. Istruzione per adulti analfabeti*” conduzido pelo maestro Alberto Manzi, através do qual de 1960 até 1968 quase dois milhões de pessoas se alfabetizaram (VITTORIA, 2021). O problema, então não é a distância, mas como o modelo de “educação bancária 2.0” conseguiu conquistar e se apropriar do ensino remoto transformando-o num pacote de consumo pronto entrega e construindo um inteiro modelo de ensino a partir das bases do neoliberalismo.

As tendências apenas descritas não são espontâneas, mas tem fundamentação muito clara do ponto de vista ideológico naquela que se nos anos cincuenta surgia como Teoria do Capital Humano: representada particularmente pelos economistas Jacob Mincer, Theodore Schultz e Gary Becker, muito ativos na «Escola de Chicago», a teoria do capital humano representa o centro e núcleo propulsor do desenvolvimento e divulgação do pensamento neoliberal. Este modelo económico, por um lado, pretende estender o capital financeiro a todos os conhecimentos, competências e habilidades que cada pessoa acumula ao longo da vida; por outro lado, trabalha para incorporar este modelo económico nos indivíduos: estudantes e professores. O capital humano visa transformar a pessoa numa empresa permanente e múltipla, um “multitask” capaz de interagir com uma sociedade também moldada em forma de empresa. Assim, por exemplo, se explica o modelo das competências reorganizado em créditos formativos.

Este sistema envolve algumas características também como as categorias de “excelência” e “mérito”, cada vez mais invadindo o campo da educação. Para além de algumas características da igualdade de oportunidades, a ideologia do mérito revela elementos ideológicos que levam a um modelo didático-econômico competitivo, individualista e destruidor das políticas públicas promovendo a seleção social, a discriminação e não a solidariedade ou a democracia (Boarelli, 2019). Tem “mérito” que se adapta mais facilmente ao sistema competitivo e de acúmulo. Mas quem escreve as regras do jogo? Os grandes industriais e representantes do capital financeiro reunidos ao nível internacional. E quem não se adapta? Emblemático é o caso de Felipe, protagonista do “Pinóquio às avessas” de Rubem Alves: forçado a adaptar-se e a satisfazer as expectativas dos outros, o jovem protagonista desta original e provocadora estória se torna marioneta, escrava de uma normalidade imposta e de estruturas educativas incapazes de ouvir, mas prontas para certificar e categorizar. O instigante livro de Rubem Alves nos provoca a escolher entre um caminho que leva a ser guardiões de um sistema escolar pré-estabelecido e ordenado em programas, conteúdos, tabelas, notas e outro caminho, muito

estreito e árduo: ser professores que ensinam a voar com as próprias asas, ouvindo o ritmo da própria alma (Alves, 2010).

#### **1.4 A pedagogia do capital humano**

A teoria do capital humano é construída em torno de dois pontos principais. Em primeiro lugar, o conceito de capital é alargado para incluir todos os conhecimentos, competências e habilidades que cada indivíduo acumula ao longo da sua vida. A diferença em relação ao capital físico ou financeiro reside no facto de o capital humano estar incorporado nas consciências.

Em síntese, o sistema económico é reduzido a quantidades menores, para que esteja ao alcance dos indivíduos e lhes proporcione a medida da vida quotidiana. Transforma-nos em pequenas unidades de capital e cria uma pedagogia ad hoc para esta transformação... como?

O conceito de capital humano está intimamente ligado ao de competências (stills), uma das palavras-chave do léxico construído em torno do mérito. Qual é o significado deste conceito didático? “saber resolver problemas específicos em contextos específicos e sempre variáveis”. Seria em vão procurar as origens desta abordagem na história da educação. A definição do quadro conceptual e regulamentar que permitiu a sua difusão em grande escala é o resultado de um longo processo iniciado pela União Europeia a partir do início da década de noventa impulsionado pelos grandes industriais.

No Livro Branco<sup>2</sup> elaborado em 1995 (*Ensinar e aprender. Rumo à sociedade da aprendizagem*) a Comissão Europeia afirma com uma franqueza invulgar: “Nem todos podem evoluir de forma semelhante na sua vida profissional”. Em seguida, tenta atenuar o significado desta afirmação, reiterando que mesmo “os mais desfavorecidos” devem ter a oportunidade de “aproveitar ao máximo [...] as suas capacidades”. Mas isto é apenas um artifício retórico, porque o quadro geral delineado no documento explica claramente que a melhor forma de os melhorar é direcioná-los para um canal de formação fora da escola. Esta lacuna é reforçada precisamente através da discussão sobre competências, para a qual se desenha o “cartão pessoal” (mais tarde o famoso portfólio de competências) que acompanha (e em perspectiva ultrapassa) o sistema de diplomas e um sistema de medição permanente e obsessivo capaz de avaliar recorrentemente detectar os resultados alcançados por cada indivíduo.

No Livro Branco “Crescimento, competitividade, emprego” apresentado em 1993 pela União Europeia se indica a “valorização do capital humano” como princípio fundamental. A União Europeia adaptou oficialmente um conceito-chave da teoria neoliberal e, seguindo os seus princípios, definiu-o

---

<sup>2</sup> Livro Branco: Diretrizes suleadoras da educação básica da União Europeia.

como um conjunto de investimentos que visam aumentar a competitividade, outra palavra central no novo vocabulário da educação

Será esta a razão pela qual o presidente da República italiana, Sergio Mattarella, na abertura do ano letivo de 2024 declara, entre outras coisas, “A promoção do desenvolvimento da cultura e da investigação científica, princípio fundamental consagrado na Constituição, encontra-se na preciosa atividade das universidades motor privilegiado do crescimento do capital humano, verdadeira força do país”<sup>3</sup>.

### **1.5 Viajando na homologação do consumo**

Para enfocar melhor o tema, devemos considerar o poder de homologação deste sistema. Para aprofundar o tema podemos nos referir ao pensador e intelectual político, escritor, cineasta Pierpaolo Pasolini: referindo-se à arquitetura fascista na pequena cidade italiana de Sabaudia – perto de Roma, Pasolini evidenciava como o fascismo, pequeno grupo de criminosos ao poder, mesmo oprimindo a cidade com a arquitetura fascista, não conseguiram fazer com que a cidade se tornasse fascista. Sabaudia mantinha as características de pequena cidade provincial da Itália, seu caráter cultural e demográfico: a urbanística se tornou fascista, a essência da cidade não. Em síntese, o fascismo não conseguiu ter impacto no projeto de homologação da Itália e isso se deve a resistência cultural das diversidades, peculiaridades frente ao sombrio projeto de homologação e de massificação.

O fato inquietante que releva Pasolini é que o poder da sociedade de consumo conseguiu perfeitamente o que o fascismo não foi capaz de obter: destruição das várias realidades particulares, eliminando as diferenças, diversas maneiras de ser humanos, numa palavra: homologando. Uma aculturação que está destruindo a Itália e que representa o novo fascismo (tradução do autor: Pasolini, 2015). “Tudo aconteceu tão rápido que não tivemos consciência disso nos últimos dez anos” - disse Pasolini nos anos setenta- “foi como um pesadelo, e agora que acordamos não tem nada para fazer”. Médium de massa, TVs contribuíram a afirmação da homologação assim como hoje as redes sociais massificam atrás de uma falsa aparência dialógica e democrática. “O poder quer que se fale em uma data maneira” dizia Pasolini e aqui voltamos a linguagem pedagógica hoje invadida pelo vocabulário assim chamado neoliberal.

O sistema didático da “pedagogia” neoliberal se apresenta como o único possível, cancelando completamente as divergências e o debate histórico da educação que se desenvolve a partir de perspectivas diversas. A nova violênc-

<sup>3</sup> <https://www.unipv.news/notizie/il-messaggio-del-presidente-della-repubblica-sergio-mattarella-universita-svelate>

cia é atuada de maneira ambígua, inefável, é o uso falsificado da educação que leva as gerações de estudantes a uma mentalidade e condição de conformismo. É esta uma terrível gaiola que mantém prisioneira a educação e opinião pública. Involucro protetor, transforma os estudantes num cartão de créditos didáticos, os aliena e exclui da vida pública e participação política, para a qual não teriam tempo devendo investir o próprio tempo em superar os outros e exceler na vida. Resultado: homologação, conformismo como na ideologia e arquitetura fascista.

## **2. DESAFIOS DO DOCENTE COMO PESQUISADOR, PROFISSIONAL E INTELECTUAL PÚBLICO**

### **2.1 Não se conformar**

Qual é o papel, a posição que a professora e o professor devem assumir na diante deste sombrio quadro? Primeiramente não se homologar. Não se conformar. Em segundo lugar considerar que a realidade não é imutável.

Como escreve Paulo Freire:

Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a vêm, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança. Ainda mais e por isso mesmo, sua tendência é procurar fora da própria realidade a explicação para a sua impossibilidade de atuar ... a mudança que se dá na problematização de uma realidade concreta, nas suas contradições, implica um novo enfrentamento do ser humano com sua realidade... Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo ... implica reconhecer-se como sujeito que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente ... implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais. A mudança não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão em momentos históricos especiais” (Freire, 2003, p. 58-60).

O fatalismo vem da falsa ideia da imutabilidade da realidade, e isso justifica a impossibilidade de atuar e de transformar o que leva a uma condição de resignação ou alienação. A propaganda da extrema direita ao nível global sopra sobre esta tendência ao fatalismo. As vezes fanatismo, como escreve Freire na pedagogia do oprimido, transforma a realidade fictícia ao invés daquela concreta. De outro lado, a mudança somente se faz possível na problematização da realidade concreta, na elaboração das suas contradições. Como se não bastasse, o modelo didático do neoliberalismo apaga a história das ideias pedagógicas em função de um sistema já pronto e estabelecido, bem arquite-

tado e funcional a uma dimensão de adaptação. Com isso as contradições e o próprio debate das ideias na história da educação vêm sendo apaziguado, até considerado inútil e isso apaga a esperança como processo histórico cuja ação concreta se funda na leitura crítica e na problematização do contexto educacional através do diálogo, da contradição e do debate das ideias. Então, a posição da professora e do professor deve ser não somente de não conformação, mas também de uma saudável recuperação da dimensão histórica e filosófica da educação com suas tensões, contradições, divergências e diversidades de opinião.

Seguindo estes passos, a análise crítica do contexto didático reclama uma problematização da posição da professora frente ao modelo atual de escola e universidade que não pode se adaptar ao modelo único do neoliberalismo. A partir da análise crítica sobre o condicionamento do modelo econômico nas práticas de ensino-aprendizagem, construir em diálogo com outras professoras, intelectuais e estudantes para criar enfrentamentos com a realidade escolar e universitária. Isso implica – nas palavras de Paulo Freire – “admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, assumindo assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que nos condiciona”. Este processo implica necessariamente com uma ruptura metodológica com o modelo de “educação bancária 2.0” e de “uberização do conhecimento” assim como Paulo Freire rompeu com o modelo da cartilha através de diálogo, conscientização, palavras geradoras.

Somente a partir deste processo de reconhecimento, ou tomada de consciência do modelo didático-bancário pode se construir através do estudo, do diálogo, da problematização, da observação e narração de experiências, uma nova fase de construção de práticas da escola e universidade pública popular, no sentido de criação de cultura e não consumo dela, através da relação entre educação formal e não formal; entre a sala de aula e outros espaços da cidade ou zonas rurais, de modo a possibilitar a articulação de experiências de grupos, núcleos, unidades escolares. Posso relatar que nas experiências que tivemos de formação de professores da rede pública, os próprios docentes lamentavam como o excesso de burocracia e de demandas tecnocratas causam um “esquecimento” da importância do ato de ensinar e aprender e que o aluno acaba se tornando a última preocupação.

Como não reafirmar que a escola pública não pode esquecer que o aluno é o centro das preocupações? Assim precisamos despertar e provocar participação coletiva aos processos de conhecimento, e ir além do saber de pura experiência (mas não o desconhecer), valorizando a relação professor-aluno, a solidariedade no pluralismo e diversidade cultural, a formação permanente que demanda o projeto a longo prazo, que entende superar o imediatismo na educação, ou seja uma mentalidade que quer educar hoje para esperar os

resultados amanhã ou seja a “uberização do conhecimento”. Este processo crítico, ao contrário da educação bancária, deve ser capaz de criar curiosidade. Tem a função de conduzir a curiosidade como disse Freire de uma condição “espontânea” para uma cada vez mais “epistemológica”, orientada no conhecimento. Esta é outra responsabilidade do professor ou da professora que pretende ir além do modelo bancário 2.0 e da uberização do consumo feito de pacotes de pronto entrega pedagógico pre-confeccionados e vendidos no supermercado do neoliberalismo.

## 2.2 Uma paciência impaciente

Na construção da uma pedagogia crítica, devemos considerar a educação como um processo contínuo de despertar curiosidade e fazê-la base de processos de conhecimentos problematizadores, o que potencializa o diálogo, o sentido de comunidade e de pertencer à escola como uma comunidade aberta. Nesse sentido, reavaliar e reinventar metodologias participativas e uma traça que nos é dada pela própria experiência de Paulo Freire como secretário da educação da cidade de São Paulo, interpretando seu cargo sem burocratismo ou academicismo como testemunham as palavras da prof<sup>a</sup> Ana Maria Saul, sua colaboradora na equipe da Secretaria:

Toda a sua criação ousada era cercada por uma moldura democrática onde o diálogo sempre foi a pedra fundamental. Queria ouvir, ouvir sempre, ouvir muito a posição da equipe sobre as propostas. Ouvia ponderações, recriava suas propostas, estimulava e dava espaços a novas proposições, colocava parâmetros. Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participar. Muito ao contrário da falsa participação que manipula colaboradores centralizando todas as decisões nas mãos do chefe e delegando apenas a execução de tarefas, a participação, na equipe de Paulo Freire, assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político [...] Paulo Freire fazia isso com tranquilidade, mas sobretudo, por opção política [...]. No cotidiano difícil, demandante desafiador da educação na cidade de São Paulo, na construção de uma gestão democrática, a equipe de Paulo Freire pode experimentar a sua disposição para o diálogo, a tolerância, uma paciência impaciente [...] (Saul, 1996, p. 228).

Além da atitude a ouvir, a participar, dar espaços a proposições, propositas intervenções, disposição ao diálogo, me chama atenção a definição de paciência impaciente. No que quer dizer uma forma laboriosa, mas inquieta de construir projetos de escola pública popular como laboratórios de democracia e participação, criando alternativas a lógicas elitistas, de classe e exclusão, pro-

pondo uma perspectiva de cultura popular, possibilidade de debate, tomada de decisões coletivas, análises críticas das experiências.

Entretanto a visão de Freire sobre a escola foi intencionalmente equivocada para quem viu nela um abandono dos conteúdos. Na verdade, esta interpretação superficial e falsificadora da ideia de escola de Paulo Freire se esquece da ampla reflexão que o educador brasileiro fez sobre autoridade e liberdade particularmente nos livros “Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar” e “Pedagogia da Autonomia”.

[...] há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando... É que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina para a liberdade, termina para trabalhar contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias. Por outro lado, certamente o espontaneísmo nega a formação da democracia, do homem e da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático (Freire, 2005, p. 85).

A escola crítica e participativa tem a responsabilidade de visar à construção de uma cultura que não se constrói certamente renegando os conteúdos. Assim sendo, a escola pública popular não abandona os conteúdos, as grandes discussões filosóficas, as matrizes teóricas e, de outro lado, se projeta numa dimensão experiencial que torna os conteúdos mais vivos e atuais, valorizando a significação deles. O que Freire chamava de rigor metodológico necessário para gerar uma nova realidade, torna-se um ato criativo. Com a criação desta nova dimensão um processo de análise crítica dos contextos educacionais e suas ideologias envolvidas. Quer dizer sair de uma falsa condição de espontaneidade, mas discutir com alunas e professoras as implicações políticas de ações educacionais.

Como me disse Nita Freire numa entrevista:

Nós nascemos animais e através do tempo nos tornamos homens e mulheres porque fizemos das patas dianteiras a continuação de nosso corpo a serviço do que queríamos e não mais simplesmente como apoio para o andar. Isso, em si que já é um ato inteligente, propiciou o desenvolvimento cada vez maior da inteligência. Criamos, então, a cultura: a ética, a política, os idiomas, a arte, a religião, a comida elaborada, a educação; enfim as instituições mais diversas (Vittoria, 2011, p. 169).

Reducir a educação a uma prática neutral seria negar estes níveis de consciência do ser humano que não está limitada a uma busca do conhecimento,

delimitada, mas subentende que o termo deste percurso constitui uma premissa para novos caminhos. Não é reduzível a uma atitude intelectual, nem pode ser explicada exclusivamente através de uma sistematização teórica, porque madurece e floresce através de uma dialética necessária entre ação e reflexão: práxis.

Isso quer dizer que assumimos nosso papel de sujeitos da história, compreendendo a realidade criticamente, buscando criar e recriar a realidade, promovendo a práxis educacional para superar a indiferença frente este modelo de educação de consumo.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ALVES, R. DE SOUSA, M. **Pinóquio às Avessas. Uma História Sobre Crianças e Escolas Para Pais e Professores**. Verus, 2010.

BOARELLI, M. **Contro l'ideologia del merito**. Roma: Laterza, 2019

BORDUIEU, P. PASSARON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

COMMISSIONE DELLA COMUNITÀ EUROPEA. (1995). **Libro bianco su Istruzione e formazione**. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Disponível em: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8> e/ou: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:white\\_paper](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:white_paper)

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2005

MAYO, P. VITTORIA; P. **Critical Education in international perspective**. New York. London, Oxford, New Dehli, Sidney: Bloomsbury, 2021

PASOLINI, P. Lettere Luterane. Milano, Garzanti, 2015

RORDÍGUEZ, S. **Inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2008.

SAUL, A.M., **Convivendo com Paulo Freire. Uma experiência inusitada**. IN: Gadotti (org.), Paulo Freire. Uma bio-bibliografia, São Paulo, Cortez, 1996.

SEVERINO, A.J. **Educação, Ideologia e contra ideologia.** Rio de Janeiro, EPU, 1986.

VITTORIA, P. **Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VITTORIA, P. **Educare a distanza. Tre conversazioni su Tv, Radio, Web .** Bologna: Marietti 1820. Ebook, 2020.

VITTORIA, P. **I sogni di Felipe.** In: ALVES, R. Pinocchio alla Rovescia, Bologna: Marietti, 2021.

# **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTRA-HEGEMÔNICA**

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA VASQUES RABELO<sup>1</sup>

## **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Estudos recentes indicam a falta de pedagogia na universidade (Melo, 2018; Queiros, 2024). Esses trabalhos se somam a obras consagradas, como as de Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2017), que apontam para o predomínio da racionalidade técnica em práticas educativas desenvolvidas no ambiente educacional superior brasileiro.

A condição hegemônica do tecnicismo na educação superior do Brasil evidencia-se, por exemplo, com a atual difusão discursiva e prática das famigeradas metodologias ativas. A utilização indiscriminada e homogeneizante dessas técnicas, assim como a sua identificação enquanto solução absoluta para os problemas educacionais brasileiros são aspectos que têm despertado reflexões pertinentes. Libâneo (2022) afirma que as metodologias ativas carecem de criticidade e tendem a reproduzir a lógica instrumental dominante na educação do país. De outra forma, Suanno (2024) reforça que toda técnica ou método pedagógico deve possuir ou expressar alguma finalidade formativa e de transformação social, pois, caso isso não ocorra, incorremos num tecnicismo vazio. Com efeito, a hegemonia da racionalidade instrumental na educação superior brasileira expressa uma tendência de conservadorismo, porque essa perspectiva qualifica profissionais e sujeitos para a integração e a conformação ao sistema político-econômico vigente em detrimento de quaisquer progressos ou alterações sociais.

Há, portanto, uma hegemonia de tecnicismo, espontaneísmo e conservadorismo na educação superior do Brasil. Assim, torna-se fundamental e urgente enfrentar essa situação e construir práticas que superem essa condição.

As noções de hegemonia e contra-hegemonia ganharam novos aspectos nas ciências humanas a partir da obra de Antônio Gramsci (1999). A ideia de hegemonia denota o modo pelo qual uma classe dominante mantém o controle cultural e ideológico sobre uma dada sociedade, indo além do uso da força.

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pós-Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). E-mail: robertovasquesrabelo@gmail.com

O desenvolvimento de uma hegemonia passa por impor uma visão de mundo que é aceita como “natural” ou comum, sendo sustentada por instituições culturais e educacionais que difundem valores e normas legitimadoras de um dado *status quo*.

A contra-hegemonia, por outro lado, é o esforço para desafiar e transformar esse ordenamento ideológico e cultural, buscando estabelecer uma sociedade que expresse interesses democráticos, emancipatórios e socialmente justos. Movimentos contra-hegemônicos, segundo Gramsci, são necessários para a formação de uma cultura política que possa substituir a hegemonia existente e, eventualmente, transformar a estrutura de poder em vigor (Gramsci, 1999).

As ideias de hegemonia e contra-hegemonia contribuíram e seguem contribuindo para a compreensão crítica do ser social por meio da “luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (Gramsci, 1999, p. 103).

Como dito, realço que parto do seguinte pressuposto: há na educação superior brasileira uma hegemonia de concepções pedagógicas e educacionais tecnicistas e instrumentais que impactam diretamente na qualidade da educação ofertada. Assim, torna-se necessário apontar para outras perspectivas que fundamentem e orientem as políticas e as práticas desenvolvidas nesse campo.

Os trabalhos de Saviani têm sido fundamentais para compreender a historicidade, a potência e a consolidação do tecnicismo na educação brasileira (Saviani, 2021a; 2021b; 2021c). O predomínio do uso da técnica como um fim em si mesmo fragiliza a educação, pois a desloca de sua essência como prática social e direito público, posicionando-a como um fazer passível de padronização e comercialização. Inclusive, o tecnicismo colabora para o esvaziamento do estatuto epistemológico da pedagogia ao sugerir que educar é somente um conjunto de técnicas que, quando aplicadas corretamente, produzem um efeito previamente esperado. Não há algo mais simplista e reducionista, haja vista a desconsideração da dialeticidade, do movimento, do histórico e do situacional presentes no fenômeno educativo.

A superação do tecnicismo em educação passa pela defesa e a construção da pedagogia crítica. Essa perspectiva funda-se numa rationalidade pedagógica que comprehende a educação como fenômeno de humanização e de conscientização ética e política. Em outros termos, a pedagogia crítica incentiva a transformação social mediante educação e identifica o *saber-fazer* pedagógico como *práxis* emancipatória de sujeitos ao contribuir para a análise e superação de estruturas de poder difusas e diversas (Franco, 2020; Franco, 2021a; Franco, 2021b; Rabelo; Franco, 2024).

No campo da educação superior, a pedagogia ganha características es-

pecíficas, tornando-se pedagogia universitária, isto é, uma especificidade da pedagogia, ciência da educação, que subsidia a *práxis* educativa no ambiente educacional superior. No Brasil, a pedagogia universitária ainda tem sido compreendida e tomada por discursos que defendem o uso de métodos e técnicas de ensino de forma acrítica, como se tais recursos fossem solução absoluta para quaisquer problemas da universidade brasileira. Com efeito, o discurso ingênuo em favor de metodologias ativas facilmente reforça o tecnicismo e a ausência de criticidade das e nas práticas educativas.

Urge, pois, a constituição de uma pedagogia universitária crítica, uma perspectiva que compreenda a educação superior como bem e direito público, com finalidades de justiça social, emancipação e autonomia intelectual e moral. Tal concepção não se restringe ao ensino, porque comprehende que quaisquer práticas ou processos realizados no ambiente educativo são passíveis de compreensão e intervenção pedagógica.

Diante do exposto, neste capítulo busco contribuir com respostas à seguinte questão: quais os fundamentos e finalidades da pedagogia universitária crítica? Ao expor reflexões sobre esse tema busco ampliar compreensões sobre essa concepção pedagógica, descrevendo suas características e defendendo sua pertinência na atualidade. Assim, este texto possui caráter ensaístico, qualitativo e descritivo.

O capítulo divide-se em três partes. Na primeira, comento brevemente elementos epistemológicos da educação e da pedagogia. Na segunda seção do texto, busco indicar especificidades da pedagogia universitária como subsídio epistemológico para a *práxis* educacional superior. Na última parte, comento sobre o contexto da educação superior brasileira e busco descrever a pedagogia universitária crítica a partir de seus fundamentos e finalidades.

## **EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: OBJETO E CIÊNCIA**

A educação é um fenômeno humano e social, um objeto epistemológico multifacetado e multidimensional. Investigar cientificamente a educação implica estudar não apenas processos formais de ensino e aprendizagem, mas também aspectos culturais, sociais e individuais que condicionam a experiência educativa.

Junto a Pimenta (1998), Libâneo (2003) e Franco (2003), defendo a pedagogia como ciência da educação. Por conseguinte comprehendo a pedagogia como disciplina que se dedica exclusivamente ao fenômeno educação e que, por essa razão, é capaz de congregar esforços de outros campos científicos para a compreensão epistemológica e para possíveis intervenções da e na *práxis* educativa em geral.

Como campo científico da educação, a pedagogia objetiva a dinâmica e o funcionamento do fenômeno educacional, explorando seus aspectos cognitivos, emocionais, culturais, históricos e sociais. Assim, pedagogos buscam desvelar estruturas que permeiam a produção individual e coletiva de conhecimento e os fatores externos que condicionam práticas e instituições educacionais.

A busca pela constituição de uma ciência da educação percorre o cânone da tradição de pensamento ocidental. Todavia, foi no início do século XIX que o filósofo Immanuel Kant (2021) apontou para a urgência da sistematização de uma ciência da educação. Segundo ele, era necessário que o fenômeno educacional passasse por uma racionalização. Assim, na concepção kantiana, a pedagogia seria não somente uma reflexão sobre a orientação moral da educação, mas esforço sistemático e intencional para a compreensão e transformação de práticas educativas. Para Kant, a educação deveria estar voltada ao esclarecimento e à autonomia de sujeitos.

O “chamado” kantiano para a constituição de uma ciência da educação foi “ouvido” por Herbart (2014), que buscou sistematizar os princípios de uma pedagogia científica. A obra herbartiana foi crucial e basilar para que nos últimos dois séculos a discussão epistemológica sobre a pedagogia avançasse.

Desde o século XIX o debate sobre o estatuto epistemológico da pedagogia tem sido profícuo do ponto de vista da quantidade de trabalhos e textos publicados. A diversidade de perspectivas contribuiu para a formação de rationalidades e concepções pedagógicas diferentes que disputaram e ainda disputam espaços na formulação de políticas e no desenvolvimento de práticas e instituições educativas.

Os estudos de Saviani (2021a; 2021b; 2021c) exerceram grande relevância na compreensão da historicidade dessas perspectivas, especificamente por considerar as nuances do contexto brasileiro. No país, há uma concorrência entre concepções pedagógicas não críticas e críticas, com consolidação da pedagogia tecnicista, reproduutora do sistema capitalista.

Segundo Saviani (2021c), as perspectivas não críticas são aquelas que não reconhecem e nem questionam a educação como fenômeno de reprodução do *status quo*; entre elas, podemos destacar as perspectivas tradicionais e *escolanovistas*, por exemplo. De modo contrário, as concepções críticas se desdobram em duas vertentes, quais sejam, as crítico-reprodutivistas e as críticas em sentido estrito. As concepções pedagógicas crítico-reprodutivistas compreendem a educação como fenômeno reproduutor de estruturas sociais opressoras e desiguais, porém não posicionam a escola ou o fenômeno educativo como recursos de transformação social. As concepções pedagógicas críticas, por sua vez, identificam a educação como fenômeno fundamental para a

construção de justiça social. São, portanto, perspectivas contra-hegemônicas que percebem a educação como recurso para a emancipação de sujeitos.

Em suma, a luta pela pedagogia como ciência, curso e profissão permanece necessária (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Atualmente, a discussão epistêmica sobre educação segue como campo de lutas e, mesmo com a existência de perspectivas críticas, há, no caso brasileiro, uma preponderância do tecnicismo e da racionalidade instrumental.

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ESPECIFICIDADE DO OBJETO, ESPECIFICIDADE DA CIÊNCIA**

A educação é uma *práxis* humana e um fenômeno social imprescindível ao devir da humanidade. A educação ocorre em espaços escolares e não escolares, difundindo-se em várias instituições humanas. Além disso, a educação acontece em dimensões e níveis específicos. A educação básica, por exemplo, busca, entre outras finalidades, socializar crianças e desenvolver habilidades e comportamentos fundamentais a qualquer indivíduo. Com outra perspectiva, a educação superior é o nível educacional voltado à formação profissional, científica e cultural. Nesse estágio, os saberes aprendidos durante a educação básica são aprimorados mediante aprofundamento e especialização. Desse modo a educação superior propicia ampliação teórica e prática em diversas áreas do conhecimento, formando estudantes para carreiras profissionais e para a produção de ciência. Ademais, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual, a educação superior também é uma etapa e um *lócus* fundamental para a formação cidadã, estimulando o pensamento crítico e a compreensão de questões sociais.

Tradicionalmente, a universidade foi e tem sido compreendida como expressão máxima da educação superior. Trata-se, pois, da instituição de educação superior por excelência. Assim, é comum que os termos educação superior ou universidade surjam com significados semelhantes. Não obstante, a educação superior é realizada em instituições diversas, isto é, essa formação também foi e tem sido oferecida em faculdades, institutos, escolas politécnicas, centros universitários, entre outros locais. As diferenças entre essas organizações acadêmicas surgem dos vários contextos sociais, culturais e regionais nos quais essas instituições estão inseridas, assim como princípios e finalidades os quais elas operam. Contudo, a formação avançada a partir de saberes da educação básica segue sendo o *ethos* universitário que, em alguma medida, todas elas compartilham.

No ocidente, a educação superior surgiu com a criação das primeiras universidades medievais. Durante a Idade Média as universidades europeias

foram centros de formação cujo foco estava em algumas disciplinas, como Teologia, Filosofia, Direito e Medicina. Após a revolução kantiana e o surgimento do Iluminismo, o currículo acadêmico expandiu-se, integrando novas ciências naturais e experimentais. Mais recentemente, no século XX, a democratização do acesso à educação superior aumentou a presença de diferentes classes sociais e o foco da formação se voltou ao desenvolvimento do capitalismo global mediante especialização e profissionalização em diversos campos de saber (Charle; Verger, 1996).

Nos últimos anos, com as novas tecnologias da informação e comunicação e o avançar do capitalismo, a educação superior tem se adaptado a novas condições, em especial a educação à distância e as inteligências artificiais.

Se a pedagogia é a ciência da educação, a pedagogia universitária pode ser compreendida como seu desdobramento específico. Assim, entendo a pedagogia universitária como ciência da educação superior, ou seja, *práxis* que subsidia e fortalece quaisquer práticas educativas desenvolvidas no contexto educacional superior. Essa concepção aponta para a superação do esvaziamento da pedagogia e a sua identificação reducionista enquanto subsídio da docência, tal qual indicado por Moreira e Franco (2024), pois amplia sua existência e ocorrência no campo educacional.

A pedagogia universitária foca em métodos e processos de ensino-aprendizagem do e no ambiente acadêmico superior, considerando as particularidades de estudantes adultos, a complexidade dos conteúdos e a relação com o desenvolvimento profissional. Portanto, a pedagogia universitária fundamenta a compreensão e o aprimoramento de práticas pedagógicas no nível superior de ensino, considerando seus condicionantes, objetivos e finalidades.

A pedagogia universitária possui uma dimensão teórica e prática articula que contribui para a análise e a superação de desafios da educação superior contemporânea. Como desdobramento específico da pedagogia voltado para a *práxis* educativa empreendida no âmbito da educação superior, seu aspecto epistemológico vincula-se ao esforço intencional de educadores, gestores e outros agentes sobre fenômenos e práticas educacionais universitários, tais como ensino, aprendizagem, currículo e avaliação.

Destaco que, no Brasil, a pedagogia universitária é um campo disciplinar em construção, um “espaço em movimento” no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar e onde “a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída” (Bolzan; Isaia, 2010, p. 23).

Em suma, a pedagogia universitária identifica a universidade e a educação superior como instituição, prática e espaços sociais de produção de saberes e formação de profissionais e cidadãos engajados com as demandas

da sociedade. Dessa forma a pedagogia universitária fundamenta, fortalece e preenche a ação educativa com intencionalidades ontológicas, antropológicas e morais. Com efeito, as práticas educativas universitárias deixam de ser técnicas ou rotinas burocráticas para se tornar práticas pedagógicas com finalidades claramente formativas, portanto, com orientações éticas e políticas explícitas (Rabelo, 2024).

No caso brasileiro, a pedagogia universitária sofre dificuldades para consolidar-se como campo epistemológico devido à historicidade da educação superior no país, ou seja, uma trajetória marcada pelo elitismo e por práticas educativas conservadoras e tecnicistas que dificultam o emergir de práticas pedagógicas emancipatórias. Ademais, como indica Almeida (2012), a pedagogia na educação superior depende de esforços políticos e institucionais no intuito de garantir boa qualidade para a formação de professores desse segmento, assim como boas condições de trabalho. Não há como desenvolver pedagogia universitária sem apoio institucional adequado por parte das instituições de educação superior e do Estado.

Lembro que a docência na educação superior demanda a articulação de um amplo conjunto de saberes complexos, quais sejam: (1) um profundo conhecimento sobre o conteúdo específico a ser trabalho; (2) saberes pedagógicos para estimular a autonomia intelectual; (3) conhecimentos sobre ciência, metodologias de pesquisa e modos de orientação de estudantes; (4) sensibilidade para a diversidade cultural e social; e (5) a compreensão da função social da universidade. Esses elementos podem ser fortalecidos pela pedagogia universitária, porque, quando pedagogicamente lastreados, ganham outra qualidade, tornando-se ações conscientes com potenciais de transformação social.

## **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E FINALIDADES**

A história da educação superior no Brasil tem raízes na vinda da família real portuguesa em 1808. Naquele momento foram criadas as primeiras instituições de ensino superior do país, na Bahia e no Rio de Janeiro. As primeiras “cadeiras” e instituições eram voltadas, sobretudo, à formação de profissionais de alto nível para áreas específicas, como comércio, medicina e engenharia, sem uma estrutura universitária ampla e/ou integrada. Foi somente no século XX, com o surgimento das primeiras universidades, que o país estabeleceu um sistema de educação superior com caráter mais amplo (Cunha, 1980; Sampaio, 2000).

A expansão da educação superior no Brasil se ampliou após a ditadura militar, nos anos 1990 e 2000, com políticas de incentivo ao acesso, como o

Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (FIES) (Barros, 2015).

Atualmente, a educação superior brasileira encontra-se marcada pelo tecnicismo na formação ofertada e pela mercantilização indiscriminada do ensino (Silva, 2021). Isso se dá, porque grande parte das instituições de ensino superior é mantida por organizações privadas que operam com fins lucrativos, priorizando uma educação voltada para a reprodução do sistema econômico-político vigente em detrimento de uma perspectiva crítica e cidadã. Essa situação é amplamente sustentada por interesses econômicos que resultam na massificação de cursos que atendem demandas específicas do mercado, tais como Administração, Engenharia e Direito, enquanto áreas de humanidades e ciências básicas frequentemente recebem menos investimento e atenção estatal. O contexto tecnicista e mercadológico limita a educação superior enquanto prática social e reduz o ensino universitário a um produto de consumo voltado principalmente para a inserção imediata de sujeitos ao mercado de trabalho, deixando em segundo plano a humanização, a conscientização, a autonomia e o esclarecimento.

Há, portanto, a urgência para a construção de uma educação superior contra-hegemônica. Uma educação superior dessa qualidade deve se basear na produção de uma educação crítica e emancipadora que venha superar a educação bancária ainda dominante (Freire, 1987).

A ideia de educação superior contra-hegemônica está fundada na busca e na construção da consciência crítica sobre estruturas de poder difusas que permeiam a realidade brasileira, assim como pretende superá-las. Essa perspectiva valoriza a diversidade epistêmica ao dar espaço para saberes marginalizados - como os indígenas, por exemplo - e prioriza a responsabilidade social, incentivando o engajamento de estudantes e futuros profissionais em ações que visem à transformação social e à redução de desigualdades. Além disso, uma educação superior contra-hegemônica identifica e fortalece a pesquisa e a extensão como práticas voltadas para o benefício coletivo e a construção de soluções sustentáveis, atuando como recursos de resistência às forças de mercantilização da educação e à concentração de poder.

A construção da educação superior contra-hegemônica no Brasil necessita de outra perspectiva e fundamentação à pedagogia universitária. O desenvolvimento dessa outra racionalidade depende da constituição, consolidação, defesa e difusão da pedagogia crítica e, especificamente, da pedagogia universitária crítica.

Os trabalhos recentes de Franco (2020; 2021a; 2021b) têm sido fundamentais para a compreensão da pedagogia como ciência crítica da educação. A pedagogia crítica emergiu no contexto de transformações sociais e culturais

do século XX, influenciada por correntes teóricas que buscavam compreender as dinâmicas complexas do devir humano e superar regimes de opressão. Com procedências vinculadas à obra de Paulo Freire, a pedagogia crítica propõe a transformação de estruturas sociais e práticas educacionais, considerando a educação como fenômeno capaz de colaborar para progressos e modificações no contexto político-social.

Ao enfatizar a conscientização ética e política, a pedagogia crítica incentiva a transformação social por meio da educação. A abordagem crítico-dialética encoraja a interação entre professores e alunos, fomentando a construção coletiva de conhecimento e a superação de condições de opressão. Assim, essa pedagogia constitui-se um fundamento relevante para a emancipação de classes sociais subalternizadas (Rabelo; Franco, 2024).

Realço que a pedagogia universitária é um campo da pedagogia, ciência da educação. Seu foco concentra-se na *práxis* pedagógica desenvolvida em instituições de educação superior. A pedagogia universitária, quando lastreada por fundamentos pedagógico-críticos, constitui-se prática emancipatória e socialmente referenciada, com intuito de produzir justiça social e cognitiva.

Com isso, defendo a potencialidade da pedagogia universitária crítica como subsídio pedagógico à *práxis* educacional superior, porque essa racionalidade pedagógica retira as práticas educativas da condição de técnicas ou rotinas burocráticas e as torna ações imbuídas de sentidos éticos e políticos emancipatórios, capazes de auxiliar na construção de autonomia intelectual e moral das pessoas, assim como contribui para a transformação da sociedade, tornando-a justa, solidária e comunitária.

A pedagogia universitária crítica é emancipatória e potencializa a *práxis* educacional superior, pois considera: (1) a ciência como prática socialmente referenciada; (2) a universidade como instituição social de humanização, que busca construir a autonomia intelectual e a profissionalização de pessoas engajadas com o progresso social; (3) a prática educativa como *práxis* condicionada por elementos socioculturais e fundamental para a redução de desigualdades sociais; (4) a diversidade ontológica e cognitiva de educandos e outros atores; e (5) a educação em nível superior como bem e direito público.

Em síntese, desenvolver uma pedagogia com esse matiz depende de práticas pedagógicas que considerem o ser humano em sua integralidade. Portanto, sem desconsiderar as emoções e a sensibilidade humanas, a construção cotidiana da pedagogia universitária crítica necessita de uma “didática sensível” que veja os humanos como seres humanos e não máquinas (D’Ávila, 2022).

## CONCLUSÃO

Neste capítulo busquei oferecer compreensões sobre pedagogia universitária crítica e defender sua pertinência como fundamento para a construção e a consolidação de uma educação superior contra-hegemônica. Nesse sentido apontei algumas características do contexto educacional superior brasileiro, tais como sua breve historicidade e a lógica mercantilizada nesse nível educacional. Além disso, descrevi elementos constitutivos e finalidades da *práxis* pedagógico-crítica nesse ambiente.

A contemporaneidade é permeada por aspectos socioculturais que implicam a qualidade da educação. A atualidade global envolve, entre outros elementos, a degradação ecológica estimulada pela ação humana, o extremismo político, a cultura de consumo e a mercantilização indiscriminada. Todas essas condições impactam em práticas e instituições educativas, nomeadamente em seus sentidos éticos e políticos.

Atualmente, a condição hegemônica na educação superior brasileira tem gerado desafios à pedagogia universitária, pois estimula a consolidação da perspectiva de educação como mercadoria, isto é, um serviço passível de ser comercializado. Identificada e incentivada desse modo, a educação auxilia na reprodução do *status quo* social, o que, considerando a contemporaneidade, estimula a desesperança e a insegurança em sujeitos. Com efeito, defendo a urgência e a relevância da pedagogia universitária crítica como racionalidade pedagógica voltada à superação dessa condição e à construção de uma sociedade justa e humanista por meio da *práxis* educacional superior.

A pedagogia universitária crítica é uma *práxis* fundada na conscientização, na humanização e na dialogicidade. Essa perspectiva está direcionada para a produção de justiça social, a superação de regimes difusos de opressão e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das pessoas. Em um ambiente sociocultural de incertezas como o contemporâneo, a pedagogia universitária crítica insurge como recurso fundamental ao saber-fazer pedagógico na educação superior, uma vez que auxilia na construção de solidariedade e de comunitarismo via diálogo e engajamento político.

No caso brasileiro, onde a universidade é uma instituição social permeada pela mercantilização, pela ampliação de acesso desregulada e por práticas educacionais conservadoras e tecnicistas, a pedagogia universitária crítica é um fundamento epistemológico necessário e urgente. Além disso, a construção de uma educação superior contra-hegemônica depende da defesa da universidade pública e das universidades comunitárias, ou seja, daquelas que buscam oferecer formação socialmente referenciada em detrimento da lógica mercantil que vigora na maior parte das instituições do país.

Finalmente, espero que este capítulo possa contribuir com o debate sobre pedagogia universitária e incentivar novas investigações que perscrutem o caráter crítico e emancipatório dessa *práxis*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez. 2012.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 361-390, 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos de professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: EDUNESP. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporânea:** o ensino superior da Colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

D'Ávila, Cristina. **Didática Sensível:** contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papirus. 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31. 2021a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez. 2021b. p. 129-151.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – Vol. 1:** Introdução ao estudo da Filosofia; a Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral.** Lisboa: Fundação Gulbenkian. 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Petrópolis: Vozes. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (Org.) **Didática e Formação de Professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG. 2022. p. 107-119.

MELO, Geovana. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV. 2018

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 9, p. e024002, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1998. p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANDRADE PINTO, Umberto; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, p. e38956, 2022.

QUEIROS, Gean Breda. **Pedagogia na Universidade**: contribuições aos processos de formação do professor da educação superior. 2024. 421 f. Tese (doutorado) Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2024.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Pedagogia universitária crítica: por uma práxis pedagógica emancipatória na modernidade líquida. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2024, Online. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2024. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbpu/cbpu-2024/trabalhos/pedagogia-universitaria-critica-por-uma-praxis-pedagogica-emancipatoria-na-moder?lang=pt-br>>. Acesso em: 07 Nov. 2024.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia Crítica: princípios epistemológicos e políticos. **Revista Hominum**, v. 10, p. 7-12, 2024.

SAMPAIO, Helena Maria. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São

Paulo: Hucitec. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2021c.

SILVA, Roberto Araújo da. **Universidade líquida:** discurso pós-moderno, ambivalências e práticas pedagógicas. 2021. 295 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Aprendizagem baseada em problemas: qual a finalidade da formação médica que utiliza metodologias ativas? Os fins serão traduzidos através dos meios?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e53785, 2024.



# A PEDAGOGIA FUNDAMENTANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CRÍTICO NAS LICENCIATURAS

ROSÂNGELA RODRIGUES DOS SANTOS

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Iniciando o diálogo, colocou-se em pauta o estágio supervisionado (componente curricular obrigatório), integrante da matriz dos cursos de licenciatura, o qual, articulado/integrado com os demais, traz a intencionalidade de ser um espaço-tempo formativo que possibilite experiências, aprendizagens e socialização, de modo, a oportunizar conhecimentos com o(a) professor(a).

Historicamente, o estágio supervisionado vem se configurando como uma atividade burocrática no processo formativo, reificando práticas reproduutoras com fazeres que fortalecem uma racionalidade técnica, haja vista, desconsiderar a subjetividade, historicidade e o contexto social do sujeito em formação.

Reconhecendo a herança tecnicista, do treinar para fazer na profissão docente, que ainda é o esteio da prática educativa, e se coloca a serviço do capitalismo e das políticas neoliberais, fica evidente que romper com essa lógica não é algo simples e requer um movimento de resistência que compreenda a concepção de formação como crítico-emancipatória, para assim, em contraposição aos modelos que reforçam o aprendizado da profissão docente como a reprodução de técnicas.

Na contramão da lógica tecnicista, o ensaio reafirma que o estágio supervisionado, em sua essência, articula todos os componentes formativos, portanto, exige que ele se configure como pedagógico, possibilitando, assim, vivências críticas e, essas, aprendizados da docência e construção da identidade profissional.

Pimenta e Lima (2017), consideram que o estágio é um campo de conhecimento que integram um pensar à prática, envolvendo atitude investigativa e intervenção na realidade analisada, sendo todo processo suleado pelas teorias aprendidas na universidade, ou seja, uma unidade teoria e prática. Neste movimento crítico-dialético o componente curricular poderá proporcionar espaço-tempo de construção de saberes e entendimento do papel transformador que tem a educação para o futuro professor.

Para refletir sobre esse cenário que apresenta tantas tensões/contradi-

ções, o artigo realça o papel da pedagogia crítica no processo formativo e problematiza as possibilidades de um estágio supervisionado crítico das licenciaturas em sua fundamentação pedagógica, colocando em questão a indagação – Quais condições a Pedagogia Crítica poderia possibilitar para as práticas pedagógicas proporcionarem uma vivência crítica no estágio supervisionado nas licenciaturas? Nesse caminhar, partimos do pressuposto da pedagogia como ciência da educação que corrobora com seus princípios para pensar no componente, estágio supervisionado, como eixo articulador da formação, de modo que dialogue com os demais componentes num processo formativo crítico-reflexivo, com o intuito de compreender o trabalho docente.

O estudo resultado da dissertação de mestrado da autora tem a fundamentação teórica voltada para a linha de pensamento dos autores Franco (2012), Freire (1996, 2020, 2024), Pimenta e Lima (2017) e Giroux (1997), com o objetivo de refletir sobre as contribuições da Pedagogia Crítica no processo formativo dos futuros docentes para possibilitar uma vivência crítica nas práticas pedagógicas do/no estágio supervisionado. Essas vivências críticas se fazem pela inter-relação do sujeito com às práticas de formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, que possibilitam uma condição pedagógica de dialogar, problematizar e intervir na realidade com o potencial de agregar conhecimentos estruturantes para a prática docente emancipatória.

A pesquisa de cunho qualitativo aborda o objeto de estudo “estágio supervisionado”, organizando os caminhos e possibilidades para um olhar analítico da realidade investigada, na perspectiva de responder ao problema da investigação e seus objetivos. O processo investigativo aprimora o olhar para compreender os cenários que se desvelam durante o ensaio, para assim, atuarizar o objeto investigado para que se torne visível o invisível (Ghedin; Franco, 2011).

Nesse caminho, para fundamentar teoricamente o processo investigativo foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004), com o objetivo de analisar os conhecimentos produzidos sobre o objeto, no período de 2019 a 2023. O estudo contou com a construção de dados de pesquisas anteriores da autora, que possibilitou uma síntese de conhecimento sobre a formação docente, o estágio e as vivências críticas que se concretizaram nos campos formativos, universidade e escola.

Essas vivências realizadas no componente estágio supervisionado promovem o encontro com a escola, suas dissonâncias e contradições. Considera-se que tais práticas pedagógicas podem reificar em práticas bancárias e burocráticas, sem reflexão, apenas um recorte mecânico da realidade encontrada. Em contraposição, podem aguçar o olhar crítico à realidade e proporcionar uma

aproximação ao campo de modo mais interativo e problematizador. Então, aproximar o futuro professor da escola sem um preparo cognitivo ou mesmo um conhecimento prévio do contexto escolar e sua cultura, poderá não ser um elo mobilizador que permita compreender o trabalho docente. Portanto, o estágio precisa promover um confronto do sujeito com a realidade amparado pela teoria, refletido, pesquisado, dialogado coletivamente e construindo sínteses de conhecimentos da docência.

Evidências obtidas por meio de pesquisas empíricas, compreendeu que o estágio supervisionado, quando ressignificado por uma Pedagogia Crítica, produz sentido e significado à prática educativa, gerando espaços de possibilidades para criar, refletir, questionar e construir práticas que ampliem o poder de análise, a criticidade e a reflexão na constituição da identidade docente. O trabalho também evidencia que, com base na Pedagogia Crítica Freiriana e seus princípios de libertação, emancipação e lutas sociais, situemo-nos num movimento de resistência para superar as desigualdades e injustiças sociais que subjugam os homens a uma condição de precarização do desenvolvimento de suas potencialidades. Então, formar docentes que estejam conscientes do seu compromisso político com a educação, em um estado de consciência crítica, e que estes percebam a importância das suas ações críticas sobre as situações de aprendizagem é levar em consideração o contexto educativo e refletir sobre o que está sendo ensinado, para quem e a quem está sendo favorecido.

Seguindo a indagação proposta, o artigo discute conhecimentos que podem ressignificar os caminhos trilhados, até então, seguem numa perspectiva burocrática, propondo uma ruptura de paradigmas que possibilite uma vivência crítica na formação, de modo que, problematize, dialogue e intervenha sobre a realidade. Para esse propósito, o artigo foi dividido em quatro tópicos que se articulam, trazendo a Pedagogia Crítica como caminho possível para uma formação emancipatória, seguindo com a discussão das políticas e práticas, buscando a discutir práticas pedagógicas que possam desencadear vivências formativas no estágio das licenciaturas e, por fim, a análise das possibilidades de vivência crítica no estágio. Os diálogos têm a intencionalidade de refletir sobre a formação docente, sem esgotar a temática, mas sim, apontar caminhos possíveis para uma transformação/formação crítica.

## **PEDAGOGIA CRÍTICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Logo de início, assumimos o pressuposto da Pedagogia como Ciência da Educação, em consonância com Franco (2008), que destaca a Pedagogia como uma Ciência Pedagógica a serviço da humanização do homem, contribuindo

com uma prática educativa que propicie questionar a realidade imposta, relacionando a cultura e os saberes que fazem parte das vivências dos sujeitos sociais como sendo potenciais instrumentos de reflexão-crítica para sua liberação e emancipação.

Para assumir uma práxis educativa que dê significado ao seu papel social, a Pedagogia precisa superar os pressupostos de uma Pedagogia Técnico-Científica que, em sua concepção, abraça uma racionalidade técnica, partindo de uma tradição positivista ainda muito presente no contexto formativo das escolas e universidades brasileiras. O atual cenário formativo amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação assenta-se em uma ideologia neoliberal que tem conduzido equivocadamente o estágio numa perspectiva da Pedagogia das Competências, que são respaldadas pelo ranqueamento das instituições educativas, por meio das avaliações de controle. A compreensão dessa problemática implica na emergência de constituir conhecimentos contra hegemônicos na educação, para enriquecer o campo epistemológico com uma práxis crítica.

Nessa reflexão, em contraposição a essa política que pressupõe uma formação apenas técnica, sigo respaldada em Freire, assumindo como pressuposto uma formação crítico-reflexiva. Logo, Freire (1996), contribui para a compreensão de uma prática educativo-crítica e enfatiza que é preciso proporcionar condição dos educandos se relacionarem em profundidade com os outros, com o conhecimento no/com o mundo, para assim, “assumir-se sujeito, assumir-se parte, assumir-se ser histórico e social” (Freire, 1996, p. 23). Dessa forma, a pedagogia como ciência assume um papel na práxis educativa, estabelecendo uma intencionalidade pedagógica que respeite os saberes do educando, valorizando sua cultura, história e vivências, para tal finalidade dar sentido aos conhecimentos compartilhados no processo educativo, num movimento que pode transformar o homem, a sua realidade e por ela ser transformado, refletindo e contribuindo para sua emancipação.

Por conseguinte, a Pedagogia que exige ser crítica é um campo de estudos das problemáticas educacionais e que busca dar sentido e significado as informações que nos cercam por meio da ação educativa e dos processos críticos que a permeiam, como nos aponta Franco (2020, p.425):

A Pedagogia Crítica é a insistência na organização de práticas educativas com vistas a facilitar a cada sujeito, compreender o seu lugar social e, a partir deste, decifrar as lógicas que articulam a realidade social mais ampla, de forma a conhecer e talvez tensionar, as lacunas e silêncios que perpassam a estrutura ideológica da sociedade (Franco, 2020, p. 425).

Em concordância com a autora, a Pedagogia Crítica ao possibilitar a to-

mada de consciência do sujeito, desconstrói/problematiza o cenário social de dominância e sugere caminhos de um pensar autônomo, que por meio da formação da consciência poderá gerar condições de humanização e emancipação (Franco, 2020). Então, como ressalta a autora, as vivências se articulam no componente e o estranhamento da realidade, será possível tensionar e compreender que não há caminhos para produzir uma formação numa dimensão crítico-reflexiva se não for pautado numa Pedagogia Crítica. Contudo, com as reflexões sobre o estágio, situa-se a formação de professores e as políticas e práticas que impactam nas vivências do componente curricular.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS**

A formação pode ser entendida como nos apresenta Garcia (1999, p. 19), “um desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito”. Nessa perspectiva, entrelaça o individual com o coletivo, com intuito de realizar uma formação que integre as aprendizagens formais e informais para que no processo constante de formação se possa refletir e dialogar com a realidade.

Deste modo, formar alguém ultrapassa as barreiras do compartilhamento de técnicas. Como afirma Freire (1996, p 18), o homem está em mutação “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Por esta reflexão, a formação requer uma mobilização pessoal que começa no sujeito e segue para o coletivo, fazendo um movimento inverso para compreender de forma global a si e a sociedade, articulando vários saberes e conhecimento que compõe sua atuação e que está em constante processo de reformulação, considerando assim a formação um processo permanente.

Nessa discussão, realçar a formação profissional docente exige confrontar os paradigmas vigentes e ressignificar a formação em uma racionalidade crítico-emancipatória, como nos propõe Nóvoa (1992, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça as dinâmicas de autoformação participada”. A formação profissional docente é uma tomada de decisão, um desejo de realização, considerando o professor como sujeito social e histórico, tem suas convicções e tem na formação não somente espaço-tempo de adquirir conhecimentos científicos, técnico e pedagógico, mas um momento de enriquecimento das relações homem-mundo, reconhecendo as diferenças e as complexidades do processo de profissionalização e de formação humana.

Dessa reflexão, decorre também os aspectos políticos que impactam nos

saberes-fazeres dos professores. Discutindo a conjuntura política, a formação docente em nível superior vem se efetivando a partir do final do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 2017) que preconiza em seu artigo 62 à formação necessária para atuar:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017).

A atual lei apresenta uma inovação para formação de professores, mas ainda atende aos profissionais com o magistério (antigo normal) que estão atuando na educação. A legislação ampliou a formação dos professores em nível superior, referente aos anos iniciais da educação básica, considerando que para atuar no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, já era requerida dos profissionais uma licenciatura. A partir daí, os docentes para atuar na educação infantil e fundamental (anos iniciais), obrigatoriamente, devem obter título de graduação (licenciatura).

Este marco regulatório buscou seguir uma crescente tendência mundial que primou pela formação e profissionalização docente, mas que nos países emergentes funcionaram como uma normativa das políticas neoliberais para atender as necessidades de ampliação dos sistemas econômicos, fortemente influenciados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No intuito de atender os documentos regulatórios, os cursos de licenciatura que formam professores têm em suas matrizes curriculares componentes que pretendem integralizar conhecimentos que possibilitem atingir o perfil do formando preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que definem a formação docente no Brasil, regulamentada inicialmente pela Resolução 02, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2018).

A DCN, pela primeira vez, unifica neste documento a formação de professores para exercício do magistério na educação básica, inicial e continuada, definindo no artigo 3<sup>a</sup> a preparação do profissional docente em formação inicial e continuada para exercício do magistério, especificando no inciso II a seguinte orientação:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à

valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2018).

Em decorrência das mudanças no contexto político, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao apagar das luzes do ano de dois mil e dezenove, aprovaram e instituíram uma nova DCN que foi publicada oficialmente em vinte de dezembro do referido ano, sendo republicada por incorreção em dois de fevereiro de dois mil e vinte. A orientação se apresentou com discurso homogeneizador e alinhado a uma racionalidade técnica que corrobora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se constitui numa ação deliberativa e antidialógica no campo da educação. Essa DCN pavimentou um caminho perigoso que nos conduzia para uma formação instrumental, padronizada e com forte tendência tecnicista.

No cenário atual, a orientação para formação de professores foi reformulada pela Resolução CNE/CP 04, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). A resolução não apresenta evolução significativa na discussão da formação docente e parece mais uma fusão das últimas duas resoluções de 2015 e 2019. Em seu artigo 5º, a resolução destaca princípios para a formação profissional do docente da Educação Básica, ficando em realce no inciso IV a interlocução e coparticipação entre Universidade e Escola no processo formativo.

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024).

Outro destaque relevante na DCN em vigor é a obrigatoriedade da carga horária presencial nos cursos de licenciatura, mesmo os que se caracterizam na modalidade da Educação à Distância (EaD), dando ênfase ao estágio supervisionado que deverá acontecer presencialmente nas unidades escolares de Educação Básica. Em relação aos estágios a resolução define em seu artigo 13, inciso IV que:

IV - Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação

e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Brasil, 2024).

Ainda em análise do artigo 13, em relação ao estágio, fica orientado que o estágio curricular não é atividade laboral e que o futuro professor nas vivências do componente curricular estágio, quando assumir a função de regência, deverá ser acompanhando pelo professor regente da escola e supervisionado pelo docente da Instituição de Educação Superior (IES). Por fim, a DCN determina a carga horária de 400 horas distribuídas ao longo do curso, a partir dos primeiros semestres, para o estágio supervisionado. A orientação está em consonância com a apresentada no artigo 11, alínea A, da resolução 02/2019 e diverge da resolução 02/2015, disposta no artigo 15, inciso III que previa uma carga horária de 300 horas para o estágio.

Vale salientar que uma carga horária maior ajuda no processo formativo, por meio do estágio, mas o que realmente importa são às práticas pedagógicas que são vivenciadas no componente, pois a aproximação do(a) futuro(a) professor(a) com a escola precisa ser fertilizada pelas teorias apreendidas no curso de formação para que esse preparo cognitivo possibilite um olhar crítico a realidade e, em seguida, no coletivo sejam construídas sínteses de conhecimento da/prática, assim, esse movimento dialético de confrontar a prática poderá produzir espaço-tempo de vivência crítica no componente curricular.

Um contraponto relevante no processo formativo, é a iniciativa do MEC com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que não faz parte da grade curricular do curso de licenciatura e que se apresenta como um privilégio para poucos, promovendo condições pedagógicas diferentes entre os estudantes, dentro da mesma universidade, que deveria possibilitar um processo formativo de qualidade e com vivências significativas para todos.

Outra questão pertinente para se colocar em pauta é a forma que o estágio vem acontecendo e não tem deixado contribuições para o início da vida profissional, nem tão pouco, suas vivências têm gerado indagações que potencializem a investigação da prática docente. A impossibilidade do diálogo entre o estagiário, o docente da universidade e o(a) professor(a) da escola inviabiliza a construção coletiva de conhecimentos sobre o estágio, em especial, com pesquisa. A problematização da realidade, a parceria entre escola e universidade numa articulação interdisciplinar poderia romper com um modus individualizado, ou seja, solitário de viver o estágio.

Para caminhar de modo ressignificado no componente curricular, o estudo buscou desconstruir uma visão burocrática e compreender o período, como lugar de excelência, para análise, problematização e de constituição da identidade e profissionalização docente (Lima, 2004). Assim, corroboro com

Almeida e Pimenta (2014, p. 29), entendendo que:

O estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contexto sociais, históricos e culturais (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29).

Porquanto, colocar o futuro professor em contato com a escola é confrontar a realidade com suas aspirações em ser professor. Nesse contexto, aprimorar o olhar para problematizar e estranhar a prática, na perspectiva de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva que são elementos essenciais para uma formação emancipatória pois um estágio que possibilite vivências críticas precisa valorizar o diálogo como mecanismo essencial, propor espaços coletivos de construção de conhecimento sobre o trabalho docente, além da compreensão da cultura escolar.

O estágio supervisionado em seus processos de aprendizagem da organização do trabalho docente e atividades pedagógicas envolvem sentimentos e tensões ao analisar o campo e suas contradições, pois não são vivenciados apenas de bons momentos e, em muitos aspectos, a convivência com o ambiente escolar acaba se tornando desafiadora. Para compreender os meandros que se entrelaçaram durante o estágio, na pesquisa desenvolvida pela autora, foi apontada uma vivência através de práticas críticas de formação que produziu condições de diálogo, não somente uma conversar sobre algum fato comum, mas como nos sugere Silva (2023), o diálogo é:

[...] uma interação, uma relação de cumplicidade, em que vínculos se estabelecem por meio de curiosidades, questionamentos, sentimentos e sentidos. É quando ocorre, coletivamente, uma permissão mútua de compartilhamento de ideias, esperanças e sonhos com a clareza da não repressão, julgamentos e/ou punições. É um espaço regado de falas e escutas carregadas de significações, um adentrar, por meio das palavras, num mundo cotidiano e real dos envolvidos (Silva, 2023, p. 39).

Compreende-se pelas análises a condição pedagógica vivenciada no estágio, emergiu a categoria de pesquisa circuito formativo que suleou os caminhos reflexivos no componente curricular, sendo caracterizado o circuito formativo como movimento dialético que desencadeia ações e o pensamento crítico, estruturando as vivências da formação. Portanto, o circuito formativo, essencialmente, se organiza por práticas pedagógicas críticas que despertam o olhar investigativo para a atividade teórico-prática. Nesse movimento dialético, o circuito possibilitou um preparo cognitivo para estar no campo, uma análise e discussão coletiva da prática, de modo a contribuir com uma com-

preensão da escola e do trabalho docente.

## O CIRCUITO FORMATIVO COMO POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA CRÍTICA NO ESTÁGIO: OS DADOS EM ANÁLISE

Durante a pesquisa, a proposta de estágio que a instituição de ensino superior apresentou, realizava um movimento formativo de diálogo, com idas e vindas, entre universidade-escola-universidade, que chamamos na pesquisa de circuito formativo. Contemplando o estágio com base na sua estrutura, o circuito se dividiu em observação, planejamento e regência. A condição pedagógica possibilitou reflexão-crítica realizada na universidade que, em sua prática pedagógica, propôs encontros para discutir e analisar os questionamentos sobre o estágio nas unidades escolares. As atividades aconteciam em formato de seminários, a partir da organização das equipes de estágio, em duplas. A cada etapa desenvolvida no componente curricular, os discentes apresentavam suas inquietações e análises das aprendizagens realizadas no estágio, compreendendo o contexto escolar e sua cultura.

Os seminários aconteciam logo após cada etapa do componente curricular proporcionando uma construção coletiva dos dados observados nas unidades escolares. O diálogo vivenciado nos seminários foi prática fecundadora para pensar criticamente a realidade escolar. Em seguida, durante as orientações aos grupos, eram reprogramadas as práticas do estágio e, logo, retornarem à escola com um desvelar do olhar ao ambiente inicialmente vislumbrado. Nesse sentido, promover espaços de discussão das práticas vivenciadas, dialogando com as teorias e os conhecimentos constituídos na escola podem ser fertilizadores de uma vivência crítica no estágio, fundamentados pela Pedagogia Crítica.

Em visibilidade, o circuito pedagógico entre universidade e escola se torna espaço de interligação dos campos formativos do docente numa proposição crítica, com a dinâmica de problematização, reflexão, socialização e ação. Cada movimento requer um novo olhar para prática, assim, essas indagações são respondidas, unindo teoria e prática para se agregar ao repertório de vivências do sujeito, enquanto ser histórico situado na realidade, provocando um repensar a ação pedagógica de modo que potencialize uma vivência pedagógica crítica.

Um grande desafio a ser superado, como nos propõe Aroeira (2012, p.117), foi pensar e problematizar a contribuição do estágio para formação de “[...] uma atitude questionadora para construção de saberes, na medida que supere uma relação distanciada entre os estagiários, os professores universitários e os professores da Educação Básica [...]”. A partir da reflexão a autora, encontra uma

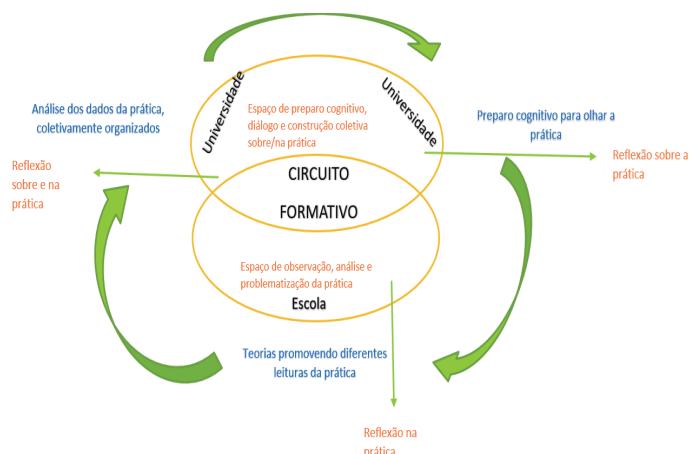
fragilidade para uma formação colaborativa que, sendo superada, poderá fortalecer as relações nos campos de produção de conhecimento. Então, o circuito formativo surge como prática que amplia as indagações, o diálogo e os estranhamentos ao campo, numa perspectiva dialética e que possibilita a socialização e construção de novas sínteses a partir das discussões no coletivo.

Devemos considerar que o circuito formativo foi espaço-tempo de narrativas reflexivas, análise, problematização e descobertas, inicialmente, a partir da descrição das rotinas, seguidas dos estranhamentos e das insatisfações no estágio. Os momentos contribuíram para aprimorar o olhar e impregnar os estágios de conhecimentos teóricos e práticos, tornando-se um movimento mobilizador de vivências críticas que se efetivou no percurso universidade-escola-universidade. Em análise ao circuito formativo, Franco e Santos (2024, p.207) destacam que:

O circuito formativo é composto por três momentos interligados: a) preparo cognitivo para olhar a prática; b) acompanhamento de teorias criticizando a prática observada gerando diferentes leituras da prática; c) análise dos dados da prática, coletivamente organizados (Franco; Santos, 2024, p.207).

Nesse sentido, Franco e Santos (2024) consideram que o circuito formativo move-se numa prática concomitante da teoria com a práxis, ajustada por processos reflexivos, processos de orientação da reflexão e de avaliação da reflexão, num movimento próximo as espirais cílicas de Kurt Lewin. Segue a figura 1 que representa o movimento dialético vivenciado no circuito formativo:

Figura 1 – Circuito Formativo



Fonte: Autora (2020)

Assim, o estágio supervisionado se caracteriza como vivência crítica quando promove o encontro com a escola, analisando a condição pedagógica vivenciada no componente curricular, problematizando as contradições identificadas no campo e mobilizando reflexões sobre o saber-fazer docente. Nesse caminhar, a vivência crítica possibilita um novo olhar ao trabalho docente e produz reflexões que podem contribuir para um bom começo profissional.

## FINALIZANDO

O estágio supervisionado na formação docente é espaço-tempo de construção da identidade profissional e constitui as ações colaborativas para aquisição dos saberes e vivências, que se concretizaram na ressignificação de conhecimentos e práxis articulados entre a universidade e a escola. Seguimos no decorrer do artigo tecendo caminho para compreender o papel da pedagogia no processo formativo, em especial, no componente curricular estágio, na perspectiva crítico-emancipatório. Em síntese, a Pedagogia Crítica fundamentando as práticas pedagógicas formativas aponta caminhos de resistência a lógica tecnicista que se instala na sociedade e amplia o abismo da desigualdade e desumanização nas relações homem-objeto.

O circuito formativo na universidade, em sua essência, produziu as discussões e reflexões no coletivo para que na escola o estagiário pudesse compreender o papel do professor regente como coparticipante do processo formativo e parceiro na produção de conhecimento sobre a realidade. Em seu movimento dialético, na prática síncrona da teoria com a práxis, organizadas por processos reflexivos, processos de orientação da reflexão e de avaliação da reflexão, possibilita o desencadeamento de transformações do olhar do sujeito para com o mundo.

Durante o circuito, a dimensão coletiva foi valorizada na construção de conhecimentos realizados pelas equipes e seus vários olhares sobre a realidade, auxiliando o desenvolvimento do processo reflexivo e analítico. Nestes momentos, a reflexão e o diálogo tinham canal aberto para entender a escola e o que estava acontecendo no cotidiano.

Por fim, deixo em realce a importância de uma vivência crítica durante o estágio, esta, revestida de práticas pedagógicas que envolvam pesquisa, reflexão, ação e estranhamento da realidade, propondo, assim, movimentos de construção de sínteses coletivas de conhecimento na interpretação e reinterpretação do contexto escolar e na perspectiva de superar um estágio burocrático e técnico, fundamentados nos princípios da Pedagogia Crítica.

## REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In:
- ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. SANTOS, Rosângela Rodrigues dos Santos. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia. CRUZ, Lilian Moreira. FERRAZ, Roselane Duarte (Org.). **Ensino, Práticas Pedagógicas e Diversidade**. São Paulo, Cortez, 2024. p. 201-221.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia Crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitoria da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792020000300204](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000300204) Acesso em: 17 out. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 10 out. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ed. rev. ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan-abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHM-PP3D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 de out. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 de dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 75 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1995.
- GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisângela S. de. ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.
- GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2004.
- MOREIRA, Marcelo Ricardo; MOURA SILVA, Divane O. de; MENEZES SILVA, Neide; SILVA CUNHA, Kátia. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019.** *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 353–364, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.168. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. THERRIEN, Jacques. Os Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 08 Ago. 2024.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente.** In NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 8<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 11<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Rosângela Rodrigues. **O Estágio Supervisionado como Vivência Formativa no Curso de Pedagogia.** 2020, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação e Profissionalização Docente). Programa de Pós-Graduação

Maria Amélia R. Santoro Franco e Lisley C. Gomes da Silva

ação em Educação. Universidade Católica de Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6221>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Lisley C. Gomes da. **O diálogo que se faz pedagógico nas práticas pedagógicas.** Santa Maria: Arco Editora, 2023. E-book



# **FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA: NUANCES EMANCIPÁTORIAS, E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA**

MARY GRACY SILVA LIMA<sup>1</sup>  
SARAY MARQUES<sup>2</sup>

## **REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

No cenário das pesquisas em educação, torna-se cada vez mais necessário efetivar estudos e discussões acerca da formação de professores na perspectiva da pedagogia crítica, bem como refletir sobre suas implicações na prática desses docentes. Devemos, como pesquisadores da área de educação, verificar se essa formação e essa prática estão atendendo às necessidades inerentes à profissão de professor, bem como se são capazes de melhor o aprendizado desse profissional, melhorando sua capacidade de ensinar com base fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos e práticos.

O primeiro passo para iniciar uma investigação pedagógica em perspectiva crítica é fazer a leitura do contexto histórico e político em que estamos inseridos. Ainda hoje, mesmo após anos de contribuições emancipadoras como a de Paulo Freire, a educação continua sendo bancária. Desde uma perspectiva tradicional, a educação tem como foco a transmissão de conteúdo e o professor como portador exclusivo desse conteúdo. Tal modelo apenas mantém um sistema elitista e capitalista, tirando da educação sua capacidade de emancipação dos sujeitos e de transformação coletiva por meio de uma postura ativa crítica. Nesse sentido, o que buscaremos aqui é defender a igualdade social, sem contudo desrespeitar as diferenças e a diversidade, superando práticas autoritárias e de manutenção do *status quo*.

As reflexões empreendidas neste texto apresentam uma discussão teórica sobre as potencialidades da pedagogia crítica e suas intencionalidades conscientizadoras e transformadoras, mediadas por práticas pedagógicas no cenário da formação de professores. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: “Como a pedagogia crítica e suas possibilidades de transforma-

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Professora Universitária na Universidade Estadual do Piauí-ESPI; membro do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação-UNISANTOS)

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Professora Universitária na Faculdade de São Vicente-FSV; membro do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: PRÁTICAS E FORMAÇÃO-UNISANTOS)

ção humana e social podem potencializar o repensar projetos conservadores na formação de professores, comprometendo-se em formar/educar pessoas conscientes da sua condição de oprimido ou opressor?”

Buscamos compreender os elementos fundantes que consolidam a pedagogia crítica como basilar para a construção de um projeto de formação de professores com víeis crítico, no qual o pensamento crítico e o posicionamento conscientemente diante de situações desumanizadoras ou excludentes, ou ainda que conservem as atuais divisões de poder político e econômico, que apenas geram desigualdade e miséria. Como aportes teóricos para essa discussão, temos como referências pensadores da pedagogia crítica como Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2008; 2012, 2023), Paulo Freire (2011), bell hooks (2017, 2020), entre outros.

A pedagogia crítica defende a superação das desigualdades e tem como objetivo geral fomentar a consciência crítica da realidade desigual promovida pelo capitalismo neoliberal. Além disso, visa a mudança e a transformação social mediante posicionamento político para além de argumentos ideológicos, mas como a possibilidade de construção coletiva de um projeto político democrático. Para que a educação atinja essas metas, os docentes devem ser formados de maneira a serem capazes de produzir e se apropriar de saberes pedagógicos teóricos e práticos, bem como de aprender e agir conscientemente sobre as demandas da realidade social, cultural e educacional.

É importante afirmar que a pedagogia crítica, em sua base epistemológica e potencialidades transformadoras da condição humana, precisa de constantes estudos científicos, de compreensão e aprofundamento de seus conceitos. Apenas com pesquisa e reflexão constantes será possível garantir uma formação docente emancipadora. Tais pesquisas não podem prescindir da ênfase nas práticas docentes, retornando para o chão da sala de aula teorias e metodologias que promovam a ações educativas de superação da pedagogia conservadora e das desigualdades históricas. A expansão e a divulgação desses estudos é o que tornará viável o caminho para a formação de professores comprometidos com uma pedagogia da esperança e da inclusão social.

## **PEDAGOGIA, PEDAGOGIA CRÍTICA E INTENCIONALIDADES DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

A pedagogia, como um campo investigativo, afirma-se como uma ciência que se ocupa do estudo da educação e sua complexidade na formação humana – o que deverá ter efeitos na formação de professores. Ao longo da história, a pedagogia vem sendo determinada por diferentes correntes de pensamento, refletindo as transformações sociais, culturais e políticas com víeis historica-

mente situado. Procuraremos, neste ponto do texto, discorrer acerca de aspectos teóricos da pedagogia e, em particular, da pedagogia crítica, bem como das práticas pedagógicas para humanização, emancipação e libertação do ser humano que emergem dessa perspectiva para a humanização, a emancipação e a libertação do ser humano.

A pedagogia tradicionalmente se divide em diferentes correntes, como o behaviorismo e o construtivismo. Cada uma dessas correntes possui uma concepção distinta de aprendizagem e de ensino. Enquanto o behaviorismo, por exemplo, enfoca a aprendizagem como um processo de condicionamento, o construtivismo, proposto por teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, vê o aprendizado como um processo ativo e reflexivo, no qual o sujeito constrói seu conhecimento a partir da interação com o ambiente e com outras pessoas.

Dentro dessa pluralidade teórica que orienta as concepções e teorias pedagógicas, a compreensão da pedagogia como ciência, numa perspectiva crítica, destaca-se como um projeto que visa a emancipação do sujeito e a transformação social, diferente do que preconiza uma concepção tradicional. Além de conservar o status quo, a pedagogia tradicional organiza “[...] sua racionalidade e sua prática social dentro dos pressupostos da ciência moderna, de fundamentos positivistas”, pressupostos que são inadequados à epistemologia própria da educação, argumenta Franco (2008, p. 71).

Já a pedagogia como ciência, pelo viés crítico proposto por Franco, dedica-se ao estudo da educação em seus diferentes aspectos, com ênfase na dimensão política da formação humana. Está imersa em um campo interdisciplinar crítico, envolvendo áreas como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a antropologia, com o objetivo de compreender e orientar processos de ensino e aprendizagem que oportunizem a humanização das pessoas para buscarem a superação das desigualdades e exclusões, pois a “[...] humanização só se fará pela transformação das condições que produzem essa realidade opressora, discriminatória” (Franco, 2008, p. 71)

Nesse sentido, a pedagogia busca responder questões fundamentais sobre como o ensino pode ser mais problematizado e intervencivo, articulando teoria e prática, quais são os objetivos da educação e como a escola pode contribuir para a formação de cidadãos. Seu papel político é transformar consciências para transformar realidades sociais. Como afirma Franco (2008, p. 49), a emancipação virá graças a “um trabalho pedagógico comprometido com as massas populares e com a construção de uma sociedade mais justa”, inclusiva e democrática. Reafirmando a compreensão do cientificismo pedagógico, de acordo com Franco (2008):

A pedagogia não poderá ser ciência se não se organiza em torno da reflexão engajada, devendo se constituir como ciência crítica

e reflexiva, mergulhada no universo da prática educativa, engajada nos anseios do coletivo, sabendo, por princípio, que não basta a ela ser uma ciência da crítica sobre a prática. Isto é pouco e não é um caminho fecundador de novas percepções (Franco, 2008, p. 91).

Com o surgimento da pedagogia crítica, a educação passa a ser analisada não apenas sob a ótica do aprendizado, mas também em suas implicações sociais, políticas e culturais. Ela visa, acima de tudo, a transformação da sociedade, propondo que a educação seja um projeto político e coletivo de emancipação e conscientização crítica. Suas reflexões levam a construção de um processo dialógico para a construção coletiva de conhecimentos viáveis, capazes de superar a adaptação passiva a uma realidade desigual, injusta e antidemocrática.

A pedagogia crítica como ciência, questiona as estruturas sociais e culturais existentes e propõe que a educação seja prática de resistência e transformação. Ela tem suas raízes em pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux, bell hooks, Maria Amélia do Rosária Santoro Franco, entre outros, que entendem a educação como um processo político e ético, cujo objetivo é promover a justiça social, a igualdade e a autonomia dos indivíduos. Ela também se inspira em correntes filosóficas e sociais como o marxismo, o feminismo, os estudos pós-coloniais e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Essas influências contribuem para uma visão da educação que não é neutra, mas carregada de valores ideológicos.

Com base nessas influências teóricas e sem tirar do escopo o fato da educação ser uma atividade permeada pela prática, a pedagogia crítica vê o currículo escolar não apenas como um meio de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um espaço de disputa de valores, ideologias e poderes. Isso implica em um currículo que considere as realidades sociais, culturais e históricas dos estudantes e que seja capaz de refletir a diversidade presente na sala de aula.

Freire, como um dos principais expoentes da pedagogia crítica, tornou-se reconhecido por sua crítica à educação bancária – que serve apenas como instrumento de opressão –, defendendo a educação problematizadora, especialmente em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2011). Partindo da descrição do modelo tradicional de ensino como aquele em que o professor deposita o conhecimento nos alunos de maneira passiva, o educador defende uma educação dialógica, ou seja, por meio da interação entre professor e aprendente, em que ambos são sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade sem superar

a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2011b, p. 95).

O autor acredita que a educação deve promover a conscientização crítica, ou conscientização, que permite aos estudantes perceberem a realidade de forma mais profunda e crítica, compreendendo as causas de suas condições sociais e econômicas e desenvolvendo a capacidade de transformá-las. Para que tal fim seja atingido, a pedagogia crítica e sua intencionalidade formativa precisam ir além do ativismo, do fanatismo, da defesa da ideológica da classe dominante e do discurso desatrelado da possibilidade de intervenção na realidade. Ou seja, dirá Freire (2011b, p. 52), “só através da práxis autêntica, que não seja ‘bla-bla-bla’ nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo [transformar a realidade]”.

bell hooks, por exemplo, em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), propõe uma pedagogia baseada no amor e na resistência, em que o professor não seja um detentor do saber, um reproduutor dos saberes escolares e de ideologias dominantes e opressoras, mas um facilitador, um estimulador do entusiasmo de aprender e do prazer no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É o docente que medeia e orienta os educandos a se reconhecerem de forma crítica como sujeitos de sua aprendizagem e de sua transformação social.

Assim, pode-se considerar a escola no contexto da sala de aula na perspectiva da pedagogia crítica como potencializadora de espaço dialógico para levantamento e aceitação de questões críticas sobre processos pedagógicos. Para hooks (2017, p.16) “[...] Essa aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade”.

No que se refere à formação de professores, podemos afirmar que “[...] entrar numa sala de aula de faculdade munida de vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão” (hooks, 2017, p. 17). Ela defende que a educação deva ser um espaço de “transgressão” das normas e das relações de poder que marcam a sociedade, e preconiza uma educação que valorize a coletividade, as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados. Os meios para isso são práticas didáticas flexíveis, que possam ser reorientadas de acordo com as necessidades subjetivas, bem como a reflexão sobre as experiências docentes e sua prática pedagógica.

É aí que entra a importância da formação docente. Para Franco, a formação docente deve estar centrada na reflexão sobre a prática, ajudando os educadores a desenvolverem uma postura autônoma e ética em relação ao seu trabalho. A autora destaca que a formação do professor precisa ser

interdisciplinar e contextualizada, para que ele possa atuar com sensibilidade em relação às questões sociais e culturais dos educandos e da comunidade escolar. Argumenta ainda que a pedagogia crítica deve ser compreendida como um processo que se articula com as dimensões sociais e políticas da educação, e que a escola não pode ser um espaço isolado do mundo em que vivemos, mas deve ser um campo de luta e transformação social. Assim, a educação crítica não deve ser entendida como uma prática neutra, mas como um ato político que visa a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Tanto Freire quanto Franco acreditam que a educação é sempre um ato político. Os professores precisam compreender que o processo de ensino e aprendizagem não é neutro, mas está sempre envolvido em disputas de poder, valores e ideologias. Freire afirma que a formação docente deve ser voltada para a autonomia pedagógica, isso significa que os professores precisam ser capazes de refletir sobre suas próprias práticas, avaliar constantemente suas abordagens pedagógicas e buscar maneiras de adaptar seus métodos de ensino às realidades e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a formação docente deve capacitar os professores para que possam perceber a dimensão política de suas práticas pedagógicas e atuar de maneira crítica, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas promover a conscientização e a transformação social.

Nesse contexto, a formação de professores precisa ser voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel que o educador desempenha dentro da sociedade. Sob essa perspectiva, defende-se que os docentes sejam formados para atuar de maneira sensível às condições sociais e culturais dos educandos, buscando alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, a participação e a autonomia deles.

## **PRÁTICA EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA CRÍTICA: REFLEXÃO CRÍTICA, AÇÃO CONSCIENTE E DIÁLOGO TRANSFORMADOR**

Sob a ótica da complexidade da pedagogia crítica, torna-se relevante a compreensão acerca do projeto de formação integral do indivíduo no processo de desenvolvimento social e educacional, estabelecendo a relação intrínseca entre prática educativa, prática docente e prática pedagógica no processo de formação docente que seja transformador, inclusivo e emancipador.

A prática docente, a prática pedagógica e a prática educativa são conceitos intimamente relacionados, mas com especificidades que merecem ser ana-

lisadas dentro do contexto da formação e atuação dos educadores. Quando se trata de uma reflexão sobre esses elementos, é importante considerar que o trabalho pedagógico pode oferecer uma visão crítica e profunda acerca do papel do professor e da educação em diferentes dimensões, seja no campo da prática, da teoria ou da formação continuada. Franco (2008, p. 86), em seus estudos e pesquisas, defende que a prática no espaço de formação docente é “atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica”.

No que concerne à prática educativa, devemos encará-la como um campo mais amplo, que vai além das ações imediatas da sala de aula e do planejamento pedagógico, abrangendo o projeto educacional como um todo. Diz respeito a um projeto educativo que não se limita à relação entre professor e estudante, mas envolve a comunidade escolar, as políticas educacionais, os valores culturais e as condições materiais que afetam o processo educativo. Para Freire, a prática educativa não se limita ao ambiente escolar, mas envolve a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Freire destaca que a educação, e portanto as práticas educativas, devem ser voltadas para a emancipação dos sujeitos, ou seja, são um processo que ajuda os aprendentes a se libertarem das opressões sociais, culturais e econômicas. A prática educativa, assim vista, torna-se um campo que envolve a transformação da realidade social, não apenas por meio do ensino, mas também por meio de uma postura ética e política que desafie as desigualdades estruturais.

hooks amplia essa perspectiva ao enfocar a prática educativa como uma ação transformadora, na qual a educação deve ser vista como um espaço de resistência contra as opressões. Afirma que a educação não pode ser neutra; ela deve ser um lugar de luta contra a injustiça social, racial, de gênero e econômica. Em sua visão, a prática educativa deve envolver todos os aspectos da vida dos estudantes, ajudando-os a se tornarem sujeitos críticos que possam questionar e reverter as desigualdades que enfrentam em suas comunidades.

Para Franco, a prática educativa integra as ações pedagógicas e o contexto mais amplo da educação, com ênfase na formação ética e social do educando. Ela deve ser uma ação que visa à construção de uma sociedade mais justa, e a formação do professor é crucial para que ele consiga agir de forma crítica, reflexiva e transformadora. A autora ressalta que os professores precisam ser conscientes de seu papel como mediadores de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico, sendo também um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Argumenta Franco (2008, p. 115) que “o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo. Quan-

do superamos a concepção de prática como tecnologia da prática e adentramos na dialética da práxis, não há outro caminho”.

Freire, como já vimos, considera a prática docente para além da simples transmissão de saberes e reprodução do conhecimento, sendo ela é inseparável do diálogo. Para ele, a verdadeira prática docente é aquela que em que o professor promove o diálogo e a participação ativa dos aprendentes, considerando suas realidades e potencialidades. Uma das maneiras de se chegar a esse posicionamento é a pesquisa-ação, por meio da qual o processo de construção do conhecimento parte da experiência e das vivências dos estudantes, bem como das relações que estes estabelecem com os professores. Freire (2011a, p. 39) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, produzindo saberes que caracterizam a “curiosidade epistemológica do sujeito”. Desse modo,

[...] é fundamental que, na formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2011<sup>a</sup>, p. 39).

Freire enfatiza que o professor deve ser também um mediador do conhecimento, facilitando a construção de um saber coletivo. O papel do educador é o de questionar as verdades impostas e ajudar os estudantes a desenvolverem uma visão crítica da realidade social. Por isso, as práticas pedagógicas devem ser pautadas pela crítica social e pela construção de uma consciência coletiva, que permita aos educandos perceber o mundo de maneira transformadora. Sua proposta para uma educação humanizadora tem viés político. Ele, assim como todo pensador da educação com base na perspectiva da pedagogia crítica, acredita que educar é um ato político. Isso implica uma formação de professores que não pode ser apolítica ou neutra, que não pregue verdades absolutas, mas esteja comprometida com práticas emancipatórias e de transformação social das classes sociais desvalorizadas no sistema dominado pelo poder do capitalismo e do poder político partidário com ideologia conservadora e excludente.

No contexto de pesquisas e vivências pedagógicas de bell hooks, a prática docente também envolve o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito mútuo entre educador e educando. Sobre a pedagogia crítica, hooks enfatiza a importância de uma “educação de amor”, na qual o professor e o aluno compartilham um compromisso comum com o aprendizado, mas também com a justiça social. Para a autora, “a pedagogia engajada é essencial a

qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes” (hooks, 2020, p. 51). A prática docente, para a autora, pode centrar-se em um ambiente acolhedor, que favoreça a expressão da diversidade, a igualdade de oportunidades e a troca de saberes. Portanto, a relação mútua entre professor aluno estabelece confiança e compromisso com vistas ao autodesenvolvimento e autorrealização.

A prática pedagógica refere-se ao pensar e agir interventivamente na formação de indivíduos para a emancipação e a transformação da sua condição humana e social. Quando realizada com intencionalidade emancipatória e libertadora dos ditames do sistema opressor das minorias excluídas do sistema elitista capitalista, tem como premissas o planejamento coletivo, as metodologias da pesquisa-ação e a organização do ensino.

Freire destaca que a prática pedagógica deve ser construída de maneira colaborativa, envolvendo tanto professores quanto aprendentes no processo de construção do conhecimento. Ele defende que o planejamento pedagógico não pode ser algo imposto de cima para baixo, mas deve ser fruto de uma construção coletiva, que leve em conta as necessidades, os interesses e as realidades dos educandos. Diante disso, pode-se afirmar que a pedagogia crítica enfatiza a importância da participação ativa dos estudantes, não apenas como receptores de conteúdos, mas como agentes ativos em seu próprio aprendizado.

Franco (2012, p. 152) assevera que as práticas pedagógicas devem ser “exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” que contemplam e respeitem a diversidade e a singularidade dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as experiências de cada um. Corrobora e defende essa visão ao destacar que a prática docente precisa ser reflexiva e adaptada ao contexto social e cultural dos educandos. Sugere que o professor deve ser um agente de transformação, cuja prática não se limita ao cumprimento de um currículo, mas envolve a capacidade de questionar e reconfigurar suas ações pedagógicas de acordo com as necessidades e desafios da realidade escolar.

Dante de projetos formativos e currículos prescritos de formação tecnista e reprodutores dos ideários do poder hegemônico e opressor da classe trabalhadora, ao professor cabe ser sensível às demandas do seu contexto, e sua ação deve ser orientada pela reflexão crítica acerca da prática educativa, da prática docente e da prática pedagógica como determinantes para um projeto de formação integral dos sujeitos na perspectiva da pedagogia crítica. Isto posto, ressaltamos que afirmativa de Franco de que,

[...] a concepção de Pedagogia irmanase aos desejos de lutas e compromissos com os desvalidos da vida, e tudo, de repente, pa-

rece fazer sentido: a educação como compromisso com a classe popular, que se ajustava com os estudos que fazíamos do ponto de vista social e política (Franco, 2023, p. 8).

As práticas pedagógicas na perspectiva da pedagogia crítica são construídas a partir de uma visão de ensino que se distancia dos modelos tradicionais, buscando uma educação mais inclusiva, emancipatória e dialógica. Elas podem ser compreendidas em três eixos principais: diálogo e reflexão crítica, formação para a ação social e valorização da diversidade e da diferença.

A partir do víeis crítico, as práticas pedagógicas fundamentam-se na relação dialógica, entendendo-se que tanto o professor quanto o estudante devem ser sujeitos ativos na construção do conhecimento. Isso se traduz na criação de um ambiente de aprendizagem em que todos têm a oportunidade de expressar suas ideias e questionar as verdades estabelecidas. Com isso, valoriza-se e incentiva-se a escuta e fala dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, pois a prática pedagógica crítica se caracteriza pela troca constante de saberes e pela reflexão conjunta sobre os conteúdos e as experiências de aprendizagem, contrapondo-se ao processo unilateral e vertical do ensino tradicional.

A intervenção e transformação da realidade social pela educação problematizadora como cerne da pedagogia crítica não se limita ao espaço da sala de aula, mas busca formar cidadãos ativos, conscientes de seu papel na sociedade. Com isso, as práticas pedagógicas, mediante sua intencionalidade política de conscientização ou alienação das desigualdades e da exclusão, devem promover a ação social e a transformação. Assim, cabe aos professores incentivar e promover situações de ensino e projetos educativos e pedagógicos que possibilitem o envolvimento consciente dos estudantes com as questões sociais que os afetam diretamente, seja em nível local ou mundial. Isso pode implicar no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico com argumentos consistentes e posicionamentos na capacidade de agir de forma ética e responsável frente às injustiças sociais.

Ressaltamos, no âmbito das práticas pedagógicas na pedagogia crítica, a valorização da diversidade, haja vista a pluralidade e diversidade da condição humana em sua realidade social, política, econômica, cultura, entre outras. A educação, em sua complexidade para atender às diversidades, precisa ser inclusiva e respeitar as diferentes identidades culturais, sociais e individuais dos estudantes. Para tanto, a prática pedagógica precisa ser sensível às realidades de educandos de diferentes origens, etnias, gêneros e classes sociais. Assim, é salutar reafirmar que educação crítica defende o currículo decolonial, crítico e inclusivo, permeado de saberes e perspectivas diversas, desafiando as narrativas dominantes e dando voz aos grupos marginalizados.

Diante do exposto, muito são os desafios, mas também as possibilidades da pedagogia crítica na prática pedagógica e na formação docente. Embora a pedagogia crítica seja uma abordagem profundamente transformadora, ela enfrenta obstáculos significativos em sua implementação nas escolas. A resistência das estruturas educacionais tradicionais, a falta de formação crítica dos professores e a pressão por resultados acadêmicos imediatos são alguns desses empecilhos que dificultam a plena realização dessa visão educacional.

A prática pedagógica no âmbito da formação de professores deve ter intencionalidade de mudanças de paradigmas conservadores e opressores, refletindo um compromisso com a inclusão escolar e social e dando voz e vez no espaço da sala de aula.

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que se quisermos ter bons professores, teremos que os formar como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática (Franco, 2008, p. 120).

No entanto, faz-se urgente a resistência à proposição da pedagogia conservadora para a insurgência da pedagogia crítica como uma possibilidade de transformação da educação e na defesa de uma prática pedagógica que seja não apenas tecnicista, mas também ética e política. A ideia central é que a educação deve ser um espaço de questionamento e ação, em que o estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um sujeito ativo na construção de um mundo mais justo e igualitário. A formação pedagógica, então, é essencial para que o educador desenvolva uma visão integrada entre teoria e prática. Ele precisa ser capaz de articular conceitos pedagógicos com as necessidades reais da sala de aula, garantindo que suas ações estejam alinhadas com os objetivos educacionais mais amplos.

A pedagogia crítica propõe uma educação que visa não só a aprendizagem de conteúdos, mas a transformação social e a emancipação para libertação dos educandos. A prática docente e sua intencionalidade política concretizada na sua prática pedagógica, derivada dessa visão, têm como foco o diálogo, a reflexão crítica, a valorização da diversidade e o compromisso com a justiça social. Embora a implementação dessa abordagem enfrente desafios significativos, ela oferece uma poderosa ferramenta para construir práticas educativas, práticas docentes e práticas pedagógicas permeadas de reflexão crítica, ação consciente e diálogo transformador. Dessa maneira, seremos capazes de traçar e percorrer caminhos fecundos para construção de uma educação mais inclusiva, transformadora e libertadora, como uma utopia necessária e viável.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Estudos e pesquisas no campo da pedagogia crítica convergem na ideia de que os professores precisam adquirir e mobilizar saberes docentes e conhecimento científicos não apenas dos conteúdos escolares que ensinam, mas também das realidades sociais e culturais de seus estudantes, conscientizando-os dessa realidade e das possibilidades de transformá-las.

Com base nos fundamentos teóricos e práticos da pedagogia crítica, com suas raízes em pensadores da teoria crítica, fomos capazes de (re)pensar a formação de professores como decorrente de práticas pedagógicas transformadoras e humanizadoras. Este é um essencial para a construção de uma educação que não apenas transmite saberes escolares e reproduza conhecimentos da classe dominante, mas também busca a emancipação dos sujeitos e a transformação da sociedade.

Partindo da compreensão do poder transformador, emancipatório e libertador da perspectiva crítica de educadores, torna-se possível perceber a ênfase na necessidade de uma prática pedagógica docente que seja consciente de sua função social, ética e política, comprometida com a justiça social e a construção de uma educação que promova a autonomia e a dignidade humana.

As práticas educativas, pedagógicas e docentes na pedagogia crítica não se limitam à transmissão de conteúdos, mas envolvem um compromisso ético, político e transformador com a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da sociedade. Elas formam um tripé fundamental para uma educação que transcendia a mera instrução técnica e se comprometa com a transformação social. Esse modelo educativo busca formar sujeitos conscientes e engajados, capazes de intervir na realidade de maneira ética e transformadora, contribuindo para a construção de um mundo mais equitativo e solidário.

Os pesquisadores citados no texto concordam que as práticas educativa, docente e pedagógica, no campo da pedagogia crítica, devem ser éticas, políticas e comprometidas com a transformação social. Destacam que o papel do educador vai além de transmitir conhecimento: ele deve mediar, refletir e atuar como um agente de mudança, construindo uma educação que emancipe sujeitos e contribua para uma sociedade mais justa e solidária.

A formação de professores na perspectiva da pedagogia crítica constrói um processo humanizador e transformador que vai além do domínio técnico. Ela busca formar educadores capazes de atuar de forma reflexiva, crítica e ética, promovendo a conscientização e a transformação social. Essa pedagogia, com base em fundamentos epistemológicos, oferece uma base teórica e prá-

tica sólida para repensar a formação docente e construir uma educação mais problematizadora, inclusiva e emancipadora.

A pedagogia crítica oferece contribuições significativas para a formação de professores críticos, reflexivos, conscientes e capazes de atuar como agentes de mudança social e política. Ela se reflete em práticas pedagógicas transformadoras, no fortalecimento da consciência social e na construção de uma educação comprometida com a emancipação. Esses contributos se manifestam em práticas, metodologias e princípios que transformam o papel do professor e o processo educativo em si. Os professores formados nessa perspectiva não apenas ensinam, mas também atuam como líderes na luta por justiça social, promovendo mudanças que impactam tanto a escola quanto a sociedade.

Assim, a educação como objeto de estudo da pedagogia crítica não deve ser entendida como uma prática neutra, mas como um ato político que visa a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. É fato que a pedagogia crítica não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma filosofia educacional que desafia o *status quo*, promove a equidade e prepara os educandos para uma participação consciente e transformadora na sociedade.

A formação docente no âmbito da pedagogia crítica pode preparar os educadores para serem pensadores críticos, para compreenderem as dimensões sociais da educação e para desenvolverem práticas que favoreçam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes. Os docentes precisam ser formados para atuar de maneira sensível às condições sociais e culturais dos estudantes, buscando alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, a participação e a autonomia.

Portanto, uma formação docente como prática transformadora é um dos pilares para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora, e prepara professores não apenas para ensinar conteúdos, mas para agir como mediadores do conhecimento, como agentes de transformação social e como defensores de uma educação que promova a justiça social, a equidade e a dignidade humana.

Os educadores devem se engajar em uma prática pedagógica crítica, que valorize a diversidade, que busque a conscientização dos estudantes e que os prepare para atuar ativamente na transformação de suas realidades. Mais do que ensinar, os professores devem ser companheiros de luta, engajados em um projeto de educação que seja verdadeiramente emancipador e capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, acreditamos que a formação de professores na pedagogia crítica tem sido um percurso desafiador na atualidade. Ela precisa encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel que o educador desempenha dentro da sociedade.

Para tanto, o docente precisa se ver como um agente de transformação, que não apenas ensina, mas também aprende junto com os estudantes, em um processo de troca e construção coletiva de saberes necessários para construção de autonomia dos indivíduos oprimidos superando a sua condição de opressão e de exclusão educacional e social pelo poder hierárquico do sistema capitalismo.

Assim, a pedagogia crítica abre espaço para reflexão crítica, ação consciente do e no saber fazer pedagógico, possibilitando a união teoria e práxis, mediante diálogo transformador entre professores/as e alunos/as sobre educação, e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, precisamos continuar agindo e esperançando em dias melhores, condições de vida e de humanização para todos/as, trilhando caminhos viáveis de resistências e insurgências para a construção de um projeto social, educacional e curricular fundamentado na práxis da pedagogia crítica.

Pedagogia crítica, a que será que se destina na formação de professores? Diante da inconclusão dessa discussão aqui empreendida, vamos nos preparar para continuar essa conversa?

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.26, n.1, p. 1-23, nov./dez. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como política da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017

# VAMOS TODOS CIRANDAR? POR EDUCAÇÕES CRÍTICAS E LÚDICAS

BERNADETE PORTO<sup>1</sup>  
SILVIA CINELLI QUARANTA<sup>2</sup>

## VAMOS CIRANDAR

*Ciranda, cirandinha  
Vamos todos cirandar!  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia vamos dar  
O anel que tu me deste  
Era vidro e se quebrou  
O amor que tu me tinhas  
Era pouco e se acabou  
Por isso, dona Rosa  
Entre dentro desta roda  
Diga um verso bem bonito  
Diga adeus e vá se embora*

Ciranda, uma brincadeira de roda, antiga, que atualmente pouco se vê nos grandes centros urbanos, onde os espaços para que o brincar e o lúdico aconteçam estão se tornando cada vez mais restritos Nesse contexto, em muitos casos, a escola acaba por ser o único espaço de ludicidade, brincadeira e interação que a criança possui.

Isto se dá devido às novas constituições familiares e sociais, em que muitas crianças são filhos únicos, as moradias em geral são casas ou apartamentos com pouco ou nenhum espaço para se brincar e a violência impede o brincar na rua. Com estas mudanças, os modos de brincar da criança estão se modificando e, com a incorporação da tecnologia, principalmente o uso do celular, o brincar se tornou algo solitário, diferentemente do tipo de ludicidade que a

<sup>1</sup> Pedagoga (1988), Mestre (1993) e Doutora em Educação (2001). Pós-doutorado em Educação (2021), Professora da Faculdade de Educação da UFC, Departamento de Teoria e Prática do Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação e do ProfHistória. Leciona disciplinas na área de Didática, Formação de Professores e Ludicidade. Atualmente é Pró-reitora de Extensão e professora da Faculdade de Educação da UFC. E-mail: bernadete.porto@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), Professora de Educação Física e Pedagoga, pós-graduada em Esporte e Atividade Física para pessoas com Deficiência e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Ministra aula de Educação Física na rede municipal pública de Praia Grande (SP) Bolsista Capes. E-mail: cinequarana@gmail.com

ciranda solicita.

As cantigas de roda fazem parte do universo infantil brasileiro desde o período colonial, inserindo-se no imaginário popular, em criações artísticas, e incluindo as principais referências da nossa ancestralidade desdoblada na memória e na cultura popular.

Ao analisarmos sua letra, com o olhar pedagógico, observamos a riqueza de ensinamentos que ela traz em seu bojo. Estar de mãos dadas, junto com o outro, em um mesmo ritmo, colocando-se como centro de observação ao entrar na roda e falar um verso, entre outras aprendizagens, tudo isso suscitaria diversas discussões e possibilidades que, por falta de espaço, deixaremos de lado

Assim, diante das possibilidades de aprendizagem que a ludicidade, o brincar traz para a criança, optamos por trazer o olhar de uma Pedagogia Crítica.

Normalmente, ao se pensar na palavra crítico, pensa-se em criticar, em acirramento depreciativo, mas não é este o sentido desta palavra neste texto. O crítico aqui é a forma de olhar, que vem de uma Pedagogia, a Pedagogia Crítica, que solicita daquele que a usa um olhar amoroso e comprometido com os acontecimentos, um inconformismo, um querer mais, um não aceitar o que está posto, uma práxis.

Temos observado, desde meados dos anos 1980, que os discursos dentro das escolas replicam as ditas teorias críticas para a educação. Mas, não é suficiente simpatizar com uma teoria. É imprescindível que os princípios pedagógicos, éticos, morais, políticos e culturais anunciados teoricamente sejam assumidos como bandeiras de vida e de prática de ensino de quem faz a adesão.

E partir da assunção deste posicionamento pedagógico crítico, pensar em uma prática pedagógica na qual o lúdico esteja presente e possibilite giros, cambalhotas, alegrias, envoltos por uma prática que permita aos alunos criarem asas e voarem para descobrir novos modos de girar a roda da educação é uma possibilidade que deveria estar presente na Educação Infantil e em todos os segmentos da Educação Básica. Porém, como a ludicidade pode contribuir para uma ruptura que nos permita subverter e recriar tempos e espaços que hoje não nos possibilitam a expansão do movimento, do pensamento e dos sentimentos e distanciam a cultura lúdica e infantil da Educação Infantil?

## **POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Ao se pensar em uma Teoria Crítica nos processos de desenvolvimento de educações das infâncias, é necessário, por exemplo, saber e efetivamente

experienciar o conhecimento de que a aprendizagem é ativa e tem papel determinante no desenvolvimento do indivíduo, compreendendo que as capacidades humanas não são inatas, mas se desenvolvem durante a vida e se formam durante o processo de assimilação da experiência das gerações anteriores.

Desta forma, a Teoria Crítica identifica e elabora processos interativos fundamentados na compreensão de que o conhecimento é constituído através das atividades, de modo que a criança é capaz, competente, inteligente, engajada (cidadã), ativa e criativa, e que as relações sociais podem ativar os processos internos que possibilitam o desenvolvimento, sendo o aprender um processo essencialmente social e interativo.

Neste processo, é fundamental que os adultos de referência e demais educadores envolvidos no processo de socialização da criança sintam-se e saibam-se profundamente incomodados com o não atendimento ao seu direito à educação e ao brincar em suas diferentes possibilidades<sup>3</sup>, defendendo que a educação tem sempre um papel político, que condiciona a atuação profissional como permanentemente elaborada, projetada e avaliada, sendo capaz de construir/reconstruir suas relações, os espaços e tempos educativos, evidenciando a visão de que a criança não só é capaz de construir a cultura infantil como de modificar a nossa.

Entende-se que as bases de uma didática crítica e lúdica estão numa visão de educação e sociedade críticas, em que se sustentam as finalidades socio-políticas da educação. A apropriação de uma didática crítica, pelos docentes, também deve se estabelecer na transformação de valores, atitudes, ações e compreensões diante do mundo em que vivemos, resgatando o ser omni-lateral (Marx, 1977; Manacorda, 1975). Ser histórico, social, ativo e criativo, essencialmente.

Porém, para que esta apropriação didática ocorra, é necessário planejamento, e este é um dos maiores problemas do ensino, mesmo aquele que tem por base as teorias críticas em educação. Tal problema reside no fato de que há uma artificialidade de sentidos, provocada pela distância entre quem propõe e quem executa, entre o pensamento e a ação, entre o pensar e o sentir e o agir, entre teoria e prática, conteúdo e forma, com pouca articulação dos saberes básicos para o exercício do magistério, especialmente o do conhecimento, o curricular, o saber pedagógico e o da experiência (Pimenta, 2012).

E, para que este distanciamento seja reduzido e a ludicidade possa ser percebida e incorporada na prática pedagógica como um fator de desenvolvi-

<sup>3</sup> Não existe um único modo de brincar, temos o brincar livre, brincar ao ar livre, brincar de faz de conta, brincar de construção, brincar em brinquedotecas, brincar de roda, brincadeiras cantadas, brincar no recreio, entre outros que podem ocorrer na escola de diferentes formas, sozinho, com uma ou mais crianças, com a interação entre adultos e crianças, com ou sem brinquedos, tudo irá depender do momento, local, regras e intencionalidade pedagógica.

mento e aprendizagem da criança, faz-se necessária a formação do professor.

A formação do professor no Brasil é uma questão que traz à tona muitos debates. No momento de construção deste texto, o processo de formação de professores está passando por um momento extremamente delicado, com a promulgação da terceira diretriz para formação de professores em menos de dez anos.

Esta nova Diretriz Curricular para Formação de Professores (DCN – Formação), orientada pelo Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), acabou de entrar em vigor e está sendo questionada por associações de pesquisadores (Anped, Anfope, RePPed<sup>4</sup>) para que seja revogada, por não atender às necessidades formativas do futuro professor, apresentando-se como uma mescla das duas diretrizes anteriores. O objetivo das associações é que se retome o parecer CNE/CP nº 02/2015.

As duas primeiras diretrizes apontaram caminhos completamente diferentes para a formação do professor. A CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) foi recebida pela comunidade acadêmica como um documento participativo, visto pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) como um marco histórico, que, pela primeira vez, articulou “formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica” (Gonçalves; Mota; Andon, 2020, p.364). Tal medida foi revogada antes que seus benefícios pudessem ser verificados e foi substituída pelo parecer CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), que se apresentou como um documento tecnicista, baseado em competências e habilidades, de caráter impositivo: uma proposta sem discussão com professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos.

Diante deste empasse, a CNE/CP nº 04/2024 continua em vigor, mas não é um documento que atende às necessidades formativas dos futuros professores e poderá trazer sérios prejuízos à já tão debilitada formação de professores no Brasil.

Embora esta discussão sobre as diretrizes para a formação do professor pareça recente, a dificuldade de formação de professores não é uma questão nova no Brasil, onde há uma grande dificuldade em se formar o professor. Charlot (2002, p. 89) sublinha que não é fácil formar o professor, não porque não o sabemos formar, “[...] mas porque não sabemos exatamente o que é o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil” e formar o professor de Educação Infantil em uma perspectiva crítica é um desafio ainda maior, uma vez que só se passa a pensar em formação de professores para

<sup>4</sup> Anped: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

RePPed: Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia.

ministrar aula para crianças pequenas a partir da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), quando a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

E, se a Educação Infantil não é uma prioridade nos cursos de formação inicial, as pesquisas indicam que, no que se refere à ludicidade e ao brincar, esta formação praticamente inexiste (Quaranta, 2024).

Então, como poderemos ter uma educação lúdica se o professor não é formado inicialmente para tal?

## POR UMA EDUCAÇÃO LÚDICA

Os tempos e espaços do lúdico se encontram reduzidos, quando não estão em aparente fase de extinção nas escolas de Educação Infantil. Isto pode ser observado quando os tempos de brincar, de ludicidade são percebidos como momentos em que não há desenvolvimento ou aprendizagem e são substituídos por cobranças por alfabetização precoce, antecipação de conteúdos em uma lógica produtivista, de maneira que os espaços como parque, pomares e hortas são substituídos por salas de aula lotadas, que em uma lógica de mercadorização, na qual o aluno é um valor a mais a ser recebido por matrícula efetivada.

Mas, se tomarmos a ludicidade como ponto de vista de quem age, de observação do interno, de integração razão e emoção, não restrita ao jogo e à brincadeira, logo veremos que ela é processo e, como processo, permite a travessia, a dialogia e a didática como expressão de movimento e liberdade de ser quem somos. Nesse sentido, ludicidade vivida é ordem subvertida, tomando-se subversão como transformação, revolvendo o que é conservação da ordem da sociedade capitalista em que vivemos.

A abordagem da ludicidade inclui o ponto de vista dos sujeitos brincantes, um olhar dito por Luckesi (2001) como olhar interno, não restrito aos jogos e às brincadeiras, o que implica integração da razão e da emoção, do corpo e da mente, expressão de atividades plenas de significado expressas na ação, que podem ter sua matriz na observação das ações e na exposição das significações atribuídas.

E, para tal, comprehende-se que a formação do educador infantil, para a apropriação da ludicidade em uma base epistemológica, deve ser entendida como um processo que precisa, ele mesmo, ter como sustentação uma formação teórico-vivencial que se centre na redescoberta da infância pelo educador de crianças. É preciso que o educador saiba ter uma atitude lúdica, que ele saiba brincar; caso ele não tenha esse conhecimento, é necessário ensiná-lo (Winnicott, 2019).

Contudo, se fazem necessários também o conhecimento das teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem – com todo o arcabouço que a teoria sobre o que a ludicidade oferece, para que se possa compreender, na teoria e na prática a infância, a criança, a especificidade de suas atividades – e o reconhecimento do corpo como parte integrante do processo educacional, não como algo de deve ser “domado”, “esquecido” dentro da escola (Freire, 2003), afinal, o movimento é uma característica da infância, momento no qual a a criança se desenvolve e aprende, de modo que isso não pode ser ignorado e nem esquecido tanto no momento da formação como dentro da escola.

Um outro fator a ser observado para que a subversão e a recriação de espaços e tempos de ludicidade possam estar presentes na escolas e nas salas de aula de Educação Infantil são sentimentos e expressões como a alegria, o bom humor, uma vez que, “quando colocamos a mente em modo “risada”, passamos do lado esquerdo do cérebro para o lado direito, criando um espaço totalmente novo para pensar e sonhar, para criar grandes ideias” (hooks, 2020, p.124) importantes para melhorar “as capacidades de solução de problemas e processo criativo” (Frazzetto, 2014, p. 195). De igual modo, essa postura também contribui para diminuir os medos e estimular a curiosidade, a motivação, contribuindo para que a sala de aula seja um local onde o diálogo e a escuta estejam presentes, afinal, não podemos ter uma educação bancária já na Educação Infantil.

Esse entendimento, além de conhecimento, exige disposição física, emotiva, pessoal por parte do educador para que possa haver uma aliança entre os dois, professor e aluno. Ela solicita que o professor tenha compreensão de que seus tempos são diferentes dos tempos da criança.

Desta forma, a educação das infâncias deverá pautar-se, sobretudo, em uma prática pedagógica que possibilite às crianças a reelaboração do mundo e do conhecimento sobre o mundo, como possibilidade de autonomia e estímulo à curiosidade sobre as coisas que lhes vão sendo socializadas, compartilhadas.

Assim, a curiosidade e o brincar, o lúdico são facetas de uma ação que devem tanto ser conhecidas cognitivamente como, e principalmente, conhecidas vivencialmente pelos educadores de crianças, constituindo suas experiências formativas e de prática docente.

Importa notar que estes conhecimentos, necessários para uma prática pedagógica lúdica, que não foram tratados na formação inicial, podem ser desenvolvidos por meio de uma formação continuada em serviço, na qual os docentes tenham a oportunidade de discutir seu cotidiano, ter acesso à teoria e ressignificá-la em sua prática, discutindo suas dúvidas e anseios e, principalmente, se fortalecendo como grupo para poder modificar sua prática e, assim,

resistir às pressões de produtividade e mercadorização da educação, de modo consciente, embasado por uma teoria que alicerçará sua prática e possibilitará que uma práxis lúdica.

## POR CIRANDAS CRÍTICAS E LÚDICAS

Para que os docentes possam desenvolver teorias críticas e lúdicas em sua prática pedagógica, rompendo com a lógica que impossibilita a expansão do movimento, do pensamento e dos sentimentos que distanciam a cultura lúdica e infantil da Educação Infantil, faz-se necessário, sobretudo, que sejam ativos e criativos em sala de aula, mas, para tal, é preciso que sejam formados e se sintam capazes de agir e criar com autonomia.

Conforme Luckesi (1999, p.118), “o ser humano é um ser que vive e comprehende; e, então, não basta somente agir ou somente compreender, importa, sim, agir e compreender, ao mesmo tempo”. Deste modo, se ao docente não for dada a chance de refletir-agir-refletir sobre seu fazer, será difícil para ele entender a radicalidade das educação críticas e lúdicas como sendo aquelas que possibilitarão não só compreender a história e a humanidade, mas (e, principalmente) criar mundos.

Desta maneira, não basta apenas que o educador experiencie atividades lúdicas e críticas em sua formação; é importante, ainda, que estas experiências sejam a expressão de um significado para o seu trabalho educativo. A recriação do mundo, pelos docentes, passa, sobretudo, pela forma como são/forem capazes de reelaborarem suas experiências formativas e de trabalho.

Desenvolver ações alicerçadas na ludicidade de modo a contribuir para uma ruptura que nos permita subverter e recriar tempos e espaços, neste caso, é reelaborar, a cada vivência, o material com o qual se está trabalhando, seja ele qual for. Deste modo, o educador, ao se apropriar de estratégias lúdicas por meio da formação, consegue estimular sua criatividade e, assim, ressignificar sua experiência. Dessa maneira, quando o faz, abre possibilidades para que as crianças ampliem o seu conhecimento sobre o universo, sendo ele, professor, o sujeito mediador da cultura geral com a cultura lúdica.

Ao conseguir essa socialização de experiências, estará, certamente, atuando de modo crítico e possibilitando a ruptura necessária ao desenvolvimento das infâncias, possibilitando a expansão do movimento, do pensamento e dos sentimentos que distanciam a cultura lúdica e infantil da Educação Infantil.

Mas o docente só conseguirá desenvolver essas educação lúdicas e críticas se ele também se tornar autor das suas ações. Nesta discussão, a importância da formação para a ludicidade e o brincar no desenvolvimento da docência salta aos olhos.

Não são apenas recursos. Torna-se importante também a apropriação do conhecimento, da realidade do ser humano no estudo da configuração do sujeito histórico, que se vincula diretamente ao nosso potencial de sermos ativos e criativos, aquele no qual “um pulso ainda pulsa” para além da alienação e desapropriação de qualquer sociedade injusta e exploradora.

Reafirma-se, por fim, que, para o educador de crianças pequenas, é essencial que, em sua formação inicial ou continuada, ele tenha acesso à teoria e à prática da ludicidade enquanto fundamento da sua ação profissional e que isso se dê ao mesmo tempo que amplie o suporte das teorias críticas em educação, possibilitando a sua autonomia diante do conhecimento sobre a educação e a sociedade, possibilitando que cirandas críticas e lúdicas possam acontecer em seu fazer.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed., atualizada em agosto de 2023. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019. Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Órgão: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Publicado em: 10de fevereiro de 2020. Edição: 28. Seção: 1, p.87. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Parecer Homologado. Despacho do

Ministro, publicado no D.O.U. de 27 de maio de 2024, Seção 1, p.49. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

CHARLOT, Bernard Charlot. A formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRAZZETTO, Giovanni. **Alegria, culpa, raiva, amor:** o que a neurociência explica e não explica sobre nossas emoções e como lidar com elas. Tradução: Carolina Coelho. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANDON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na formação de professores. In: **Formação em Movimento**.cv.c2, i. 2, n. 4, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução: Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1-45, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. v. 1. Salvador: Gepel, 2001. LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Rivista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 25-38, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 20 maio 2023.

WINNICOTT. Donald W. **O Brincar e a Realidade**. Tradução: Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.



# O DIÁLOGO E A ESCUTA PEDAGÓGICOS – UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

LISLEY C. GOMES DA SILVA<sup>1</sup>  
SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA<sup>2</sup>

## O DIÁLOGO E A ESCUTA

No atual momento mundial em que, nos diversos contextos (educacionais, políticos, sociais) presenciamos tantas turbulências desencadeadoras de grandes conflitos e violências generalizadas, dialogar e escutar COM esses tempos/espaços singulares e atribulados, tornam-se cada vez mais, práticas consideradas insurgentes e que precisam estar presentes em nossas ações educativas. Mesmo diante de tantos desafios e resistências, é preciso re-existirmos para que possamos coexistirmos.

Entendemos que a educação é primordial nesse contexto. Sendo assim, em termos educacionais, entendemos ser inconcebível pensar e organizar as instituições escolares, bem como suas práticas educativas, dissociadas de uma perspectiva humanizadora, suleada pelos princípios e pressupostos do diálogo e da escuta como bases para sua existência e consolidação.

Assim, indagamos: nas instituições escolares, quais condições e limites permeiam a relação entre o diálogo e a escuta, na perspectiva de uma pedagogia crítica emancipatória humanizadora?

Nossa proposta de reflexão fundamenta-se nas teses de doutoramento das autoras, nas quais o diálogo e a escuta se configuram como pedagógicos e possibilitam a emersão de condições de transformação dos sujeitos envolvidos com o processo. Condições estas que poderão reverberar em uma co-cons-

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Pedagoga, pesquisadora e professora universitária. Atua por mais de 30 anos COM os desafios, as aventuras e as conjunturas inerentes à educação, seja na educação básica do ensino básico público, e/ou no ensino superior privado. Sua linha de pesquisa perpassa pela Pedagogia como ciência da educação e os pressupostos freirianos vinculados a uma Pedagogia crítica emancipatória que traz o DIÁLOGO como princípio fundante. É vice-líder do grupo de pesquisa PEDAGOGIA CRÍTICA: práticas e formação. Tem vários artigos científicos publicados, assim como capítulos de livros e/ou livros. E-mail: gomeslisley@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação, pedagoga, psicopedagoga e pesquisadora educacional. Possui experiência de mais de 25 anos como professora, coordenadora pedagógica em escolas de educação básica e docência no ensino superior em curso de Pedagogia. Como pesquisadora desenvolve estudos sobre Formação Docente, Educação Infantil e Gestão Escolar a partir dos seguintes recortes: a pedagogia crítica freiriana na formação de professores, práticas pedagógicas e pesquisa-ação na formação de professores e gestão escolar. Atua ministrando palestras e desenvolvendo formação docente na educação básica e no ensino superior. Possui artigos científicos publicados, capítulos de livros. Publicou recentemente, pela Cortez Editora o livro “Educação Infantil - a escuta pedagógica na formação de professores”. E-mail: simone.nogueira767@gmail.com.

trução intencional de um mundo “outro”, mais justo, solidário e digno. Um mundo equitativo para todos.

Nessa linha de pesquisa, entendemos ser Paulo Freire, com sua perspectiva de uma educação/pedagogia crítica e humanizadora, um aporte teórico principal e fundamental. Dessa forma, discorreremos ancoradas por esse referencial, e propomos algo mais do que uma conversa.

## TUDO SE INICIA COM UMA CONVERSA...

Não uma conversa qualquer, mas sim uma conversa em que a autenticidade das palavras legitima nosso objetivo de provocar reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas presentes em uma realidade em que há o silenciamento das vozes daqueles que a constituem. Uma realidade em que o humano seja a prioridade, e seu direito de pronunciar sua palavra seja garantido e respeitado.

Dessa forma, convidamo-los para um momento pedagógico. Uma imersão epistemológica nas complexas dimensões que envolvem os processos relacionados à “**voz do outro**” no contexto educativo. Uma voz que, quebrando os paradigmas do silenciamento mencionado, instituído pelos sistemas neoliberais, mercadológicos, dominadores, desvele possibilidades de humanização.

Assim sendo, se faz necessário pontuarmos alguns pressupostos e princípios que referendam e fundamentam nossos estudos e pesquisas.

Trazemos como concepção “mãe” a Pedagogia como ciência da educação (Franco, 2008), ou seja, a responsável por estudar/refletir/articular/organizar elementos e dispositivos epistemológicos/ontológicos/metodológicos que influenciam na educabilidade dos seres humanos, e reverberam nas práticas sociais. Esses estudos, embarcados na perspectiva crítica humanizadora, tem como raiz os pressupostos e princípios da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, a qual articulamos com outros teóricos que se fazem necessários no caminho reflexivo.

São os pressupostos da reflexividade, da politicidade e da dialogicidade que suleam nossos estudos/pesquisas, assim como os princípios da emancipação, autonomia e liberdade de escolhas. Princípios esses que exigem o desenvolvimento de outros princípios que consideramos que emergem da problematização **com** as circunstancialidades.

Educação/Pedagogia estão presentes em todos os contextos e situações humanas, visto que é inerente a todo ser humano a característica da educabilidade. É com ela que nossos modos de ser e agir vão se constituindo. Por se tratar de um fenômeno amplo e complexo, enfocaremos nossa reflexão no

afunilamento/articulação dessa nossa compreensão com a instituição “escola”, e com suas práticas pedagógicas.

## **UM OLHAR PARA A ESCOLA SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA DE PAULO FREIRE - URGÊNCIA E COMPROMISSO.**

O desejo da escola se tornar verdadeiramente um espaço em que as crianças, jovens e adultos vivenciassem um percurso escolar em que lhes fossem garantidos processos humanizados, libertadores e democráticos, foi externado por Paulo Freire na Pedagogia Crítica que ele enunciou. Uma escola em que aprender e ensinar fossem sinônimos de processos que pudessem garantir a educabilidade, e a constituição de práticas sociais objetivadas no bem comum e coletivo.

Vivenciar tais percursos, no nosso entendimento, é um direito que não pode ser subtraído do processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo nas diferentes etapas da sua escolaridade. Nesse sentido, entendemos por vivências, as experiências pelas quais os seres humanos passaram, e que, de alguma forma, os fez refletir, repensar, recriar/reinventar seu modo de ser e agir. Ou seja, são fatos que eles vivenciaram que ocorreram no dia a dia, no cotidiano, e que fizeram algum sentido à sua existência. Portanto, a escola precisa ter o compromisso ético de “fazer sentido” para a criança, jovem e adulto, e para construir sentidos é preciso dialogar e escutar; negar esse direito é transgredir a ética, é pegar o caminho fácil do silenciamento das vozes no contexto escolar.

Logo, alinhadas com os ideais freirianos que pressupõem que o pensamento crítico pode oferecer uma forma de pensar para além do pensamento decorrente do senso comum, ou seja, para além da aparente naturalidade e inevitabilidade do estado atual das coisas, indagamos: nas instituições escolares, quais condições e limites permeiam a relação entre o diálogo e a escuta na perspectiva de uma pedagogia crítica emancipatória? Estamos comprometidas em refletir criticamente, objetivando desocultar a naturalização presente no contexto das instituições escolares, das práticas acríticas, especificamente aquelas que silenciam as vozes dos que dão vida à escola.

Acrescentamos que a pedagogia freiriana é “Uma pedagogia em que as questões do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as manifestações de poder medeiam todas as formas de interação humana [...] são centrais” (Morrow e Torres, 1998, p. 141). Nesse sentido, diante da indagação proposta, pensar nas relações de poder que se estabelecem na escola e demais espaços em que a educação formal acontece é fundamental, logo, adentrar em pontos sensíveis que perfazem a constituição de tais relações é necessário e urgente.

Vale destacar que defendemos ser na pedagogia crítica na perspectiva freiriana, que encontramos pressupostos que nos permitem elaborar compreensões e simultaneamente defender a relação indissociável entre diálogo e escuta na constituição da práxis pedagógica. Para tanto, precisamos pensar: *o cenário educacional hoje, com a forte presença das políticas neoliberais, dialoga com as pessoas que diariamente fazem as escolas acontecerem? Escuta as vozes presentes nas escolas?*

É urgente e necessária uma Pedagogia “outra”, contra-hegemônica, decolonial e libertadora. É dessa pedagogia que a escola, hoje, carece. Uma pedagogia acolhedora, abrangente e solidária, que envolva todos em seus processos educativos participativos. Participação como condição de voz, de denúncias e pronunciamentos que possam anunciar e desvelar desejos, sonhos e possibilidades. Uma escola que não tenha como função o ajustamento social, mas sim, a coexistência com a diversidade, tão presente na sociedade humana. Uma escola também “outra”, que organiza-se para um re-existir humano e humanizado.

## A ESCOLA E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS - TENSIONANDO O DIÁLOGO E A ESCUTA.

Paulo Freire concebia a escola como um espaço de relações sociais e humanas, um lugar em que, além de ser destinado para o estudo, também representa um espaço de encontro, de conversa, de confronto com o outro, de discussão, um lugar em que se faz política (Gadotti, 2017). Dizia ainda, que contribuia para criar, forjar uma escola feliz e alegre.

A escola que se aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que, apaixonadamente diz sim a vida. E não a escola que emudece e me emudece (Freire, 2012, p. 142).

Desenvolver o pensamento dialético que favorece a emersão do sujeito das situações opressoras não é, e nunca foi objetivo da educação bancária, pelo contrário, a racionalidade instrumental que a sustenta, materializada por exemplo nas práticas docentes, apassiva e adapta crianças, jovens e adultos às suas circunstâncias, educando para a submissão, inibindo o desenvolvimento das capacidades crítica, criadora, problematizadora, para as quais o diálogo e a escuta, são princípios estruturantes e pilares para o desencadeamento de tais processos.

Um diálogo e uma escuta que se apresente como sendo um convite ao outro, para que, juntos, em um coletivo de vozes, seja possível revelar o mun-

do vivido. Espaço/tempo esse de insurgência, símbolo de luta e resistência; de rupturas de um silenciamento imposto de forma explícita e/ou implícita. Um diálogo pedagógico indissociável de uma escuta pedagógica, ambos críticos e políticos.

Para Freire, a escola também deve oportunizar a organização política, pois, sendo um espaço de ensino-aprendizagem, deve se constituir como um espaço de debates de ideias, reflexões e possíveis soluções que podem ir se sistematizando por meio das próprias vivências desencadeadas. E para isso é preciso construir estratégias que objetivem dialogar e escutar o outro, oportunizando assim, espaço para sua voz, acolhendo sua narrativa com interesse, respeito e amorosidade.

Oportunizar a vivência/experiência do diálogo e da escuta é condição essencial para garantir o direito que as crianças, jovens e adultos têm de participar ativamente nos seus respectivos processos de aprendizagem, o que é negligenciado quando a educação se dá na perspectiva da educação praticista, portanto, bancária.

Nesse sentido, as políticas educacionais neoliberais contribuem para que o fenômeno do silenciamento se mantenha presente nas salas de aula, na gestão escolar, na relação com a comunidade, na relação entre os pares e demais relações e processos que correm na escola, impondo barreiras para que o ensino e a aprendizagem ocorram com foco no desenvolvimento pleno, tanto de alunos como de professores, uma vez que todos aprendem no processo. Acentuando esse cenário, temos na educação nacional a presença marcante do neoliberalismo expresso nos princípios que orientaram as resoluções que instituíram a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum de Formação, tanto a inicial como a continuada. Orientações estas organizadas sob a lógica das competências.

Entendemos que essa lógica das competências na BNCC como um todo, está alicerçada na ideia de que “[...] a educação deve ser um bem privado, e deve incorporar as competências, conhecimentos e valores “necessários” a um desempenho que intensifique a competitividade do sector privado” (APPLE, 1998, p. 36), o que conduz à formação de uma sociedade individualista na qual o coletivo não tem força para se constituir. Para nós, educar por competências não objetiva o desenvolvimento da criticidade, tampouco carrega como finalidade um projeto emancipatório de educação. Como relata Freire (2012):

“[...] os “sabichões” e as “sabichonas” que elaboram com pompeiros seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso que um dos objetivos precípios dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras [...]” Freire, 2012, p. 36).

Consideramos essa colocação de Paulo Freire extremamente atual, visto que o “pacote” que nos foi entregue sem a devida participação crítica de todos os setores da educação se chama BNCC, e infelizmente é o que temos hoje orientando a educação. São resoluções que priorizam o interesse dos reformadores empresariais (tanto da educação, como de outros setores), que acreditam ser a educação uma mercadoria a ser produzida e consumida, e a escola, uma empresa, onde os objetivos pautam-se claramente na manutenção do “status quo” por meio de quantificação de metas, sistematização/burocratização de processos. Uma educação e uma escola regulada por avaliações externas/internas em larga escala, fundamentada nos princípios da meritocracia, voltadas para a premiação, punição e correção de desvios estatísticos das metas. Essa lógica imprime relações de poder às quais estamos submetidos e que objetivam silenciar e não dar voz.

Dante disso, vivenciamos processos formativos que, reverberando essa condição posta, não priorizam e não se organizam com foco no sujeito, no desenvolvimento da criatividade e na integralidade do corpo, considerando a capacidade emocional e afetiva de crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, o diálogo e a escuta encontram limitações para serem compreendidos como dispositivos pedagógicos, consequentemente, não são inseridos nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, mantém-se a cultura do silenciamento.

Essa racionalidade instrumental que sustenta e fundamenta a BNCC e BNC-Formação, focada no fazer técnico, ignora a problematização do contexto e das circunstancialidades do processo educativo e de seus envolvidos, ou seja, não questiona “por que” fazer, “para que” fazer, “como fazer”. Essa técnica/conteúdo está “a favor” de quem? Não tem seu foco principal no processo, mas sim no resultado, impondo obstáculos para problematização da realidade, para o desenvolvimento da curiosidade e da reflexão, ambas sustentadas por uma racionalidade crítica emancipatória. Esta, por sua vez, alicerça os princípios humanizadores do diálogo e da escuta, essenciais para a constituição de uma prática pedagógica em que o saber fazer se dê por meio da construção de conhecimentos advindos de pesquisa, favorecendo a construção de sentidos para o “fazer” por parte dos docentes.

É urgente um “fazer” escola diferente desse institucionalizado, pré-definido e verticalizado. A escola precisa ser organizada em uma perspectiva horizontalizada, sem separação/hierarquização entre os que pensam a educação e os que a vivenciam. Falamos de uma escola organizada a partir do seu próprio “chão”, de suas próprias vozes, de seu cotidiano e circunstancialidades.

Entendemos que uma das funções da escola, talvez a principal, seja constituir-se como um “... lugar da construção da sociedade democrática, da justiça social, da inclusão e pertencimento” (Caffagni, 2024, p. 10), possibilitando

assim, a formação de agentes transformadores da sociedade, conforme sugere o nosso PNE (Plano Nacional de Educação - 2024/2034).

Segundo Caffagni (2024), se pensarmos a escola como sendo um espaço/tempo de convivência com a complexidade existencial de TODOS os “filhos da sociedade”, e se houver o interesse em transformar as desigualdades em possibilidades, ela terá de ser um “espaço possível de ter e dar voz” àqueles que vivem a escola. A autora complementa: “Afinal, todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola” (Nóvoa, 2013, apud Caffagni, 2024, p. 14).

Dessa forma, em uma constante relação dialética, escola e sociedade poderão ser protagonistas de um mundo “outro”, mais justo, mais digno, mais humano. Mundo esse regido por diálogos e escutas, que na perspectiva de uma pedagogia crítica emancipatória, se constituem como sendo pedagógicos, pois mobilizam, articulam e organizam as práticas pedagógicas com foco nas práticas sociais.

## PRINCÍPIOS FUNDANTES DO DIÁLOGO E DA ESCUTA PEDAGÓGICOS

Dialogar e escutar em uma escola tensionada pelas condições que a ela são impostas, conforme referenciado anteriormente, é adotar uma postura progressista de enfrentamento ao que está posto, um enfrentar que se nutre e se fortalece na esperança, uma vez que ela é condição para o diálogo.

Na esperança como sendo um esperançar, o diálogo, inerente à existência do ser humano, proporciona o encontro entre os homens, onde juntos criam / recriam o caminho pelo qual trilharão suas significações em busca da realização de seus sonhos. Mas de que diálogo falamos, tendo em vista a energia e a potência que a ele atribuímos?

Um diálogo que é muito mais que uma conversa. Pode iniciar com ela, mas transcende. Segundo Gomes da Silva (2023, p. 39) “... é uma interação, uma relação de cumplicidade, em que vínculos se estabelecem por meio de curiosidades, questionamentos, sentimentos e sentidos”. São momentos de **falas e de escutas**, de pronunciamentos de visões/leituras de mundo, porém **com** o mundo. Um diálogo que, pedagogicamente, criticamente, crie um movimento de imersão nas circunstancialidades do cotidiano. E que, problematizando-o, provoque indignação, questionamentos e talvez até raiva. Sentimento que, compreendido sob a ótica freiriana, valida nossa denúncia quanto à obstaculização do pronunciamento das vozes de crianças, jovens e adultos nas instituições escolares, impedindo, como consequência, que a vocação ontológica dos homens de “ser mais”, se concretize.

A “justa raiva” que manifestamos, decorre das reflexões críticas que realizamos sobre as práticas docentes a partir das pesquisas que desenvolvemos, e que nos validam e fortalecem para protestarmos contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência. Portanto, como Freire (2002) enuncia, ao ser decorrente de tais desejos, a justa raiva carrega consigo um papel altamente formador (Freire, 2002). É por esta razão que a manifestamos. Precisamos humanizar os processos formativos, dialogando e escutando.

Com nossas colocações objetivamos, primeiramente, provocar reflexões, e a seguir, engajar todos os que lidam com o “humano” cotidianamente, nos diversos espaços escolares/formativos, para a retirada do véu que embaça a visão, amenizando os impactos negativos advindos das práticas bancárias, logo, alienantes e desumanizadoras que emudecem crianças, jovens e adultos nos diferentes espaços em que a educação se desenvolve, sejam formais ou informais. Homens, mulheres, jovens e crianças não podem mais ter sua voz interditada nos seus respectivos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, sofrendo as consequências desse silenciamento ao longo do seu percurso de vida, traduzidos por exemplo, na ausência da capacidade argumentativa e crítica para ler o mundo e nele se situar plenamente para o exercício da cidadania.

Então, cabe-nos pensar: como desencadear, nas instituições escolares, o papel altamente formador atribuído à justa raiva? Assumindo eticamente o diálogo e a escuta; é esse o caminho que acreditamos. Somente assumindo estes pressupostos será possível negar a condição de objeto que aquele que é silenciado é colocado. Somos seres histórico-sociais, capazes de escolher, decidir, intervir e romper com as situações opressoras, como as que não consideram a pronúncia do outro e sua palavra na construção do seu processo de aprendizagem. Para isso, entender o diálogo como uma exigência existencial para a humanização é imprescindível.

“[...] E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um jeito ou de outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016, p. 109).

O depositar ideias impõe o silenciamento. Aquele que assim age, não se abre para a escuta, nega a assunção do outro como sujeito, submetendo-o à condição de objeto. Para me encontrar com o outro escutando-o preciso ter empatia por ele, me colocar no lugar dele para compreendê-lo e principalmente ter humildade, reconhecendo que não sabemos tudo, tampouco ignoramos tudo, porém, há outras verdades além da nossa própria verdade que a escuta

verdadeira pode nos mostrar. “Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2002, p. 135), e a escola é um espaço em que olhar, conhecer e compreender as diferenças é fundamental.

A educação humanizada assim se fará, na dinâmica do diálogo e da escuta verdadeiros. É assim concebemos que diálogo e escuta representam, concomitantemente, o ponto de partida para se conhecer a prática docente adotada, a partir do ponto de vista do outro, para repensá-la e ressignificá-la, como também é o ponto de chegada para a materialização de uma prática pedagógica, que para assim ser, trará na sua constituição a indissociabilidade entre estes pressupostos.

É nessa perspectiva formativa que o diálogo pedagógico é requisito fundamental, pois quebrando a barreira de um silenciamento imposto, vai além de uma simples transmissão de informação, visto que, respeitando o receptor (seres humanos envolvidos no processo), suas significações (leituras de mundo) e os ruídos de um sistema impregnado com entraves políticos/sociais (circunstancialidades), vai se estabelecendo como uma comunicação. Comunicação essa que vai sendo compreendida no próprio processo comunicativo, fato esse que incide na aproximação da realidade e, dialeticamente, gera novos conhecimentos, colocando à prova o pensamento dominador e opressivo imposto pelo sistema neoliberal arraigado na maioria de nossas escolas.

Um diálogo que, sendo pedagógico, se constitui como uma condição, um espaço/tempo de descobertas e enfrentamentos contra-hegemônicos, apto a gerar uma ruptura com uma suposta pedagogia, a educação bancária fundamentada em uma concepção tecnicista de educação. Para tanto, essa condição renovadora (ou quem sabe revolucionária) do trabalho pedagógico exige **falas e escutas**. Requer a presença do outro (alunos, professores, gestores, comunidade) e, concomitantemente, o respeito ao outro. Mesmo sendo revolucionário, exige amorosidade!

Eis aqui o caráter pedagógico da revolução, em que homens e mulheres são tidos como sujeitos e não como coisas e/ou objetos a serem manipulados, e principalmente têm direito de escolhas (Gomes da Silva, 2023, p, 30).

Pensamos ser importante reafirmar que em momento algum desconsideramos os conhecimentos historicamente construídos (teorias; conteúdos escolares) por nossos ancestrais. Exige-se uma rigorosidade metódica. O que enfatizamos é a maneira, a metodologia, as diferentes formas de trabalhá-los. O que muda é o olhar, a postura indissociável da condição didático-pedagógico da escola, o foco sempre será participativo (em todos os segmentos), correspondendo assim, a uma legítima democracia à qual é regida pelo princípio da liberdade.

Pressuposto esse, ancorado em uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PL-PNE/2024-2034), ou seja, “VI - o respeito à liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com base no pluralismo de ideias e de concepções”, apoiado pelo objetivo “II - a consolidação da gestão democrática do ensino público” (PL-PNE/2024-2034, p.02);

Para tanto, reafirmamos que essas ações só podem ser viabilizadas por meio de um diálogo pedagógico (o “eu”, o “outro” e as circunstâncias que os rodeiam). Um diálogo que se configure como sendo uma insurgência necessária para a humanização, para o *ser mais* (como relata Freire), portanto, um diálogo que desperte um esperançar!

Um esperançar como ação, e não como uma atitude de teimosia, raivosa que cause apatia e/ou paralisia, e sim como um imperativo da humanização, ou seja, “um compromisso ético-político de levantar-se, ir atrás, construir e nunca desistir” (Gomes da Silva, 2023, p. 46). Um anúncio de um re-existir.

Anúncio que aponta possibilidades para no contexto das instituições escolares, escutarmos o outro com o propósito de considerar e inserir suas percepções, seus saberes, suas dificuldades e expectativas na constituição das práticas adotadas pelos professores e demais profissionais que lidam cotidianamente com crianças, jovens e adultos. Escutar com a finalidade pedagógica é um caminho para desembutir da prática docente, os sentidos para a constituição de práticas humanizadas que ultrapassem as barreiras silenciadoras que se perpetuam no contexto escolar.

Enfatizamos, essa é uma proposta contra-hegemônica. Assim como o diálogo, que evidencia o gosto em ser gente, mesmo diante das condições desfavoráveis sejam sociais, econômicas, políticas, sociais, materiais e ideológicas, como todas as que apontamos anteriormente, e nas quais nos encontramos, acreditam esperançosamente que as barreiras podem ser superadas (Freire, 2002). E com a finalidade de superar tais barreiras é que a escuta pedagógica foi pensada, investigada e constituída.

A *escuta pedagógica* representa mais do que simplesmente ouvir a criança/aluno, é ir além do que o sentido da nossa audição pode captar. O ato de escutar precisa ser pensando, planejado e realizado fundamentado nos princípios da participação e da colaboração. [...] é uma escuta que se dá a partir do diálogo verdadeiro, diálogo freiriano, aquele em que nós nos abrimos respeitosamente a fala do outro, uma abertura consciente e reflexiva, fazendo desse momento de escuta um momento de aprendizagem perante o que o outro nos fala, nos mostra e o que percebemos (Nogueira, 2023, p. 40-41).

Viver a *escuta pedagógica* nas relações que estabelecemos com o outro na dinâmica das instituições escolares é dar oportunidade para compreendermos o mundo sob uma perspectiva diferente da nossa; precisamos agir para transformar realidades em que o silenciamento das vozes não é pensado ou sequer notado, em realidades em que ouvir atentamente, escutando pedagogicamente, seja o objetivo para a melhoria da educação. É preciso ter coragem e nos arriscar a enxergar pelos olhos daqueles que historicamente foram “treinados” a observar para aprender, silenciados para não perguntar, inibidos para não criticar enfim, adaptados para obedecer. A *escuta pedagógica* foi e pode ser vivenciada por todos (alunos, professores, gestores, comunidade em geral), humanizando as relações e ressignificando as práticas acríticas.

Relatos daqueles que vivenciaram essa prática pedagógica (diálogo e escuta) no contexto da escola junto às crianças, confirmam haver contribuições sobre sua importância e, concomitantemente, validam seu potencial. “*Hoje atento mais cuidadosamente para as falas das crianças e seus significados, para o silêncio e suas escolhas, mudei minha prática, a partir da escuta*”; “*A questão da escuta para mim fica claro quando nós permitimos que a criança possa demonstrar como ela pensa, como ela age e como ela consegue fazer*” e, “*Eu sempre vou continuar melhorando e procurar não perder essa prática de escutar as crianças, de organizar os diálogos com eles, para estar sempre me vigiando e orientar, ajudar e nunca oprimir*” (Nogueira, 2023, p. 140-141-148).

Escutar integralmente o outro, escutar suas palavras, observar seus gestos, conhecer suas preferências e principalmente, estar atento aos silêncios, é o propósito da escuta pedagógica; assim podemos, no “chão da escola”, construir, desnudar as ações que oprimem e desumanizam. Há na *escuta e no diálogo pedagógicos* a amorosidade que precisamos para humanizar as relações que se estabelecem nas instituições escolares. Esperançar escutando e dialogando pedagogicamente é o que propomos, este é o nosso anúncio, radical, crítico e revolucionário, que vem ao encontro e em resposta à nossa denúncia, mostrando que há caminhos para superar o silenciamento das vozes no contexto das instituições escolares, para que tenhamos uma educação de qualidade, mais justa, mais igualitária e democrática se constitua.

## **DIÁLOGO PEDAGÓGICO E ESCUTA PEDAGÓGICA SÃO PRINCÍPIOS HUMANIZADORES**

Nosso assunto demanda e possibilita momentos pedagógicos infinitos, porém, como todo caminho a ser caminhado, pausas são necessárias para descansos (oxigenação do cérebro, do corpo e da alma), realocação dos pertences e bagagens (descartes daquilo que já não é mais necessário, um desapegar,

desaprender, liberar espaços para um reaprender...), reidratações e nutrição para fortalecimento para o continuar caminhando, re-existindo no mundo e com o mundo. Essa é nossa jornada cotidiana regida por nossa inconcretude, ou seja, um processo de criação/recriação; invenção/reinvenção de passos, ações e caminhos.

Esse processo é o movimento de uma vida viva, em que nós somos os agentes/sujeitos/seres vivos e humanos corresponsáveis por sua construção/desconstrução/reconstrução. Para tanto, precisamos nos comportar, exercer o direito de sermos seres humanos pensantes, críticos, com possibilidades de escolhas. Condições essas que exigem o diálogo e a escuta, visto que sua ausência representa uma manipulação, alienação e, portanto, uma ação anti-democrática.

O espaço institucional da escola é um campo fértil, rico em nutrientes que podem fazer germinar/crescer/dar bons frutos nessa requerida democracia, pois ela se constitui como um dos espaços/tempos com uma diversidade riquíssima e poderosa diante da pluralidade cultural que a engendra. Um sonho possível.

Assim, diante desse sonho possível e da utopia freiriana que denuncia uma estrutura desumanizante e anuncia uma estrutura humanizante, entendemos que a escola pode e precisa dialogar e escutar todos pedagogicamente, embora a realidade mostra-nos que as escolas ainda nos emudecem. As relações de poder nos emudecem! Nos oprimem e jogam-nos às margens de uma sociedade desigual e desumana!

No contexto das instituições escolares, temos marcas da educação bancária denunciada na Pedagogia do Oprimido em 1968, e passados 56 anos da sua primeira publicação, ainda nos deparamos com situações opressoras, nas quais não há diálogo, e em decorrência não se escuta o outro. Portanto, temos muito o que nos inspirar nos princípios freirianos para repensar as relações que se estabelecem no contexto das instituições escolares.

É urgente proporcionarmos momentos, espaço/tempo para escutarmos TODOS. É preciso reinventarmos e recriarmos uma escola reflexiva em sua estrutura/arquitetura/dinâmica, e principalmente nas relações que constrói e estabelece com todos os que a fazem existir, de modo que as ações não se concentrem apenas nas salas de aula, mas que possam extrapolar/transcender e até mesmo quem sabe transgredir (se necessário for). Escolas onde a condição de problematização das circunstancialidades do contexto e do cotidiano seja o ponto de partida/desenvolvimento/chegada para todas as suas ações pedagógicas. Uma escola regida por perguntas, pesquisas, por uma curiosidade epistêmica desencadeadora de uma conscientização crítica, emancipatória e libertadora.

Uma escola “outra”, que requer uma pedagogia “outra”. Uma Pedagogia crítica humanizadora que exige o diálogo pedagógico e a escuta pedagógica como dispositivos/elementos fundamentais para sua concretude.

Utopia, sonho?! Sim, mas nada se constitui realidade se não for anteriormente sonhado/desejado por alguém. E um sonho coletivo pode ser uma condição potente de realização.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, Antônio (org). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em: mar/2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2614/2024** [Plano Nacional de Educação - (PL-PNE 2024-2034)]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm) Acesso em agosto/2024.

CAFFAGNI, C. W. do A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1 – 18, jan./mar. 2024, e0244250. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7rzWTn/?format=pdf&lang=pt> - acesso jul/2024

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M.. Verbete Escola. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GOMES da SILVA, L. C. **O diálogo que se faz pedagógico nas práticas pedagógicas**. [e-book] Arco Editores, 2023 Link:[https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9\\_f98cc9878c2c4492bbdb13a71431be-ac.pdf#Livro](https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_f98cc9878c2c4492bbdb13a71431be-ac.pdf#Livro)

MORROW, R. e TORRES, C. A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e Pedagogia

Crítica: novas orientações para a educação comparada. **Revista: Educação, Sociedade e Culturas.** n. 10. 1998, p. 123-155. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. Portugal. Disponível em : <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-6-morrow.pdf> – Acesso em 06/11/2021.

NOGUEIRA, S.N. **Educação Infantil - a escuta pedagógica na formação de Professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2023.

# PEDAGOGIA CRÍTICA E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

DANIELLA GARDINI SCALET<sup>1</sup>  
OLGA ROSA KOTI<sup>2</sup>

A educação tem sido historicamente um espaço de disputas, onde ideias, valores e práticas são constantemente negociados e reavaliados. No contexto da escola contemporânea, marcado pela crescente diversidade dos alunos e pela necessidade de responder às demandas por equidade, a inclusão escolar emerge como uma prioridade para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. No entanto, o simples acesso físico à escola, não garante por si só, uma educação de qualidade. É nesse ponto que a pedagogia crítica, como teoria e prática educativa, oferece uma perspectiva transformadora para repensar os processos de inclusão e por isso questionamos: Como a pedagogia crítica pode influenciar a inclusão escolar no contexto da formação de professores?

A pedagogia crítica, influenciada por pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, questiona as formas tradicionais de ensino que reforçam as desigualdades e promove uma abordagem emancipatória, onde os alunos são vistos como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita a adaptação de currículos ou a implementação de políticas afirmativas, ela se fundamenta na criação de um ambiente onde todos os estudantes possam participar plenamente e desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais e culturais.

Ao longo deste capítulo, serão explorados os fundamentos da pedagogia crítica e suas contribuições para a construção de uma educação inclusiva, passando necessariamente pela formação de professores. Ao discutirmos sobre como a abordagem crítica nos processos de formação de professores e nos processos de ensino e aprendizagem, pode desafiar as estruturas de exclusão presentes no ambiente escolar, promovendo práticas pedagógicas que valorizem

<sup>1</sup> Profa. Dra. Em Educação, integra o grupo de pesquisa “Pedagogia crítica: práticas e formação” na Universidade Católica de Santos. Responsável pelo Estágio Curricular Supervisionando em Fonoaudiologia Educacional na UNILUS – Santos/SP e fonoaudióloga clínica. E-mail: dgscallet@gmail.com

<sup>2</sup> Profa. Dra. em Educação, integra o grupo de pesquisa “Pedagogia crítica: práticas e formação” na Universidade Católica de Santos. Professora da Educação Básica I na rede municipal de Educação de Cajati/SP e Orientadora do Polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: olgakotipires@gmail.com

zam a diversidade, o diálogo e a conscientização, analisaremos os principais desafios e possibilidades encontrados pelos professores ao adotar essa perspectiva, destacando a importância do compromisso com a transformação social como parte integrante do papel docente.

A pesquisa está embasada na abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), por meio de revisão de literatura bibliográfica qualitativa e o texto tem por objetivo enfatizar a necessidade de formação e conscientização crítica sobre a concepção de educação inclusiva, a fim de assegurar um processo de inclusão escolar permeado por intencionalidade pedagógica. Ressaltando que essa formação deve respeitar a diversidade dos sujeitos no contexto da sala de aula e da escola, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos e inclusivos.

## O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Na perspectiva crítica de sociedade, a educação escolar desempenha um papel ambíguo. Embora seja frequentemente apresentada como um meio para promover a igualdade e a justiça social, na prática, ela muitas vezes reforça as desigualdades e as estruturas de poder existentes. Com base nas reflexões de Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, é possível compreender que a educação escolar, em muitos contextos contemporâneos, cumpre um papel paradoxal: por um lado, pode ser um espaço de resistência e transformação; por outro, pode servir para manter as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A educação escolar, especialmente nos sistemas tradicionais, freqüentemente atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a escola legitima desigualdades ao valorizar determinados conhecimentos e formas de ser, enquanto marginaliza outras. Esse fenômeno se reflete na estrutura do currículo e nas normas culturais dominantes, que freqüentemente favorecem as classes mais altas. Nesse sentido, Bourdieu (2015) afirma que esse mecanismo continua tornando as instituições escolares tão exclusivas quanto no passado. Embora amplamente abertas a todos, elas dissimulam uma aparência de democracia, funcionando, na prática, como um instrumento de legitimação social.

Em muitos contextos, como em escolas localizadas em áreas periféricas ou em sistemas educacionais neoliberais, a educação está voltada para a formação de trabalhadores que se adaptam à ordem social hierárquica e excluente, e não para a emancipação e transformação crítica da sociedade. Em vez de fornecer aos alunos ferramentas para questionar e transformar o sistema,

ela os prepara para aceitar e se ajustar à realidade existente, desmobilizando sua capacidade crítica.

Nas últimas décadas, o neoliberalismo tem influenciado profundamente as políticas educacionais. Modelos que priorizam eficiência, resultados e competitividade têm se intensificado, promovendo a mercantilização da educação. Nesse modelo, a educação é vista como um bem de consumo e o conhecimento como uma mercadoria. O foco é a preparação para o mercado de trabalho, não a formação crítica e cidadã.

Esse modelo reforça as desigualdades sociais, ao transformar a educação em um privilégio de poucos. A maior parte da população tem acesso a uma educação de qualidade inferior, voltada apenas para a inserção no mercado, sem estimular o pensamento crítico ou a reflexão sobre as injustiças sociais. Além disso, a educação tende a ser seletiva, favorecendo alunos das classes sociais mais altas, que têm melhores condições de acesso a materiais, professores e infraestrutura de qualidade. De acordo com Gentili (2015, p. 172), o desafio é duplo, pois é preciso combater e destruir o discurso dominante do senso comum, como também é preciso construir um novo sentido à qualidade da educação, impedindo qualquer tipo de caráter mercantil e, sim defendê-la como o estado de direito inalienável para uma cidadania com justiça social e intelectual.

Apesar desse cenário, a educação também pode ser um espaço de resistência e transformação, especialmente quando baseada em uma pedagogia crítica, como a proposta por Paulo Freire. Quando entendida como um processo dialógico e problematizador, a educação se torna um campo potencial para a emancipação, permitindo aos alunos identificar e questionar as estruturas de poder que organizam a sociedade.

Sob uma ótica crítica, a escola deve ser um espaço onde os alunos refletem sobre as desigualdades e opressões presentes em suas vidas, desenvolvendo a capacidade de agir coletivamente para transformar essa realidade. Em vez de absorver passivamente os conteúdos, os alunos devem ser incentivados a questionar, pensar criticamente sobre o mundo e desenvolver ações concretas para combater as desigualdades.

Dessa forma, a educação pode se tornar um agente de transformação social, formando indivíduos críticos e engajados, com a capacidade de mudar suas realidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Um aspecto importante da educação escolar, particularmente na atualidade, é a promoção da inclusão. Isso implica não apenas garantir que todos tenham acesso aos mesmos direitos educacionais, mas também reconhecer e respeitar as diferenças, incluindo as de gênero, etnia, cultura e deficiência.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma prática de acolhimento, valorização das diferenças e garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Isso exige uma abordagem pedagógica que considere as diversas formas de aprender e as múltiplas vivências dos alunos, garantindo que todos tenham as condições necessárias para se desenvolver e se expressar plenamente.

Portanto, um grande desafio da educação escolar é se transformar para cumprir seu papel de promover justiça social, garantir a inclusão de todos e estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o mundo em que vivem. Somente assim ela poderá ser um verdadeiro agente de transformação, formando cidadãos capazes de questionar e transformar as realidades que os cercam.

A educação é uma prática profundamente enraizada nas dinâmicas sociais e culturais que moldam as relações humanas. No entanto, sua função vai além da mera transmissão de saberes ou da preparação para o mercado de trabalho. Na perspectiva crítica de Paulo Freire, a educação é entendida como um ato político e transformador, cujo objetivo não é apenas formar indivíduos, mas possibilitar a conscientização e a emancipação, desafiando as estruturas de opressão que perpassam a sociedade.

Freire via a educação como um processo de libertação, onde os educadores e educandos se encontram em um diálogo contínuo, estabelecendo uma relação horizontal e de respeito mútuo. Para ele, a educação não pode ser vista de maneira técnica ou neutralizada, ela é sempre política, pois está inserida em um contexto de relações de poder que afetam diretamente as condições de vida e de aprendizado dos indivíduos. Neste sentido, a escola não é um espaço isolado da realidade social, mas um reflexo e, ao mesmo tempo, um agente de transformação dessa realidade.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire afirma que a educação deve promover a conscientização crítica dos alunos, ou seja, ajudá-los a perceber as estruturas sociais, econômicas e políticas que os oprimem. A educação não deve ser um processo de adaptação à sociedade, mas de transformação social, no qual os educandos se tornam sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo. Para Freire, é fundamental que a educação acolha a diversidade e as experiências dos alunos, pois cada pessoa traz consigo uma bagagem cultural e uma história de vida que são essenciais para o processo de aprendizagem.

O papel social da educação, portanto, é indispensável na formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais igualitária. Freire acreditava que a educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento no aluno, sem considerar suas experiências e potencialidades, não só aliena o educando, mas também contribui para a manutenção das de-

sigualdades sociais. A educação precisa ser dialógica, onde o educador e o educando trocam seus saberes, estabelecendo uma relação de aprendizagem mútua. Nesse processo, os alunos se tornam capazes de refletir sobre suas condições de vida, identificar as desigualdades que os cercam e, a partir disso, desenvolver estratégias para transformar a realidade.

A educação, assim, se torna um espaço de resistência, de questionamento e de ação coletiva. A escola deve ser um lugar onde os alunos aprendem a identificar e superar as opressões, seja no campo econômico, político, social ou cultural. Através da reflexão crítica, eles se tornam agentes de mudança, capazes de questionar as estruturas injustas e trabalhar pela libertação de todos.

Além disso, a educação na visão de Freire não deve ser limitada à sala de aula, mas deve se estender à sociedade como um todo. O processo educativo envolve o engajamento com a comunidade, com a cultura local e com as questões sociais pertinentes ao contexto em que o educando está inserido. A educação crítica, portanto, exige um compromisso ético e político com a transformação social, a fim de promover uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e busque a superação das desigualdades estruturais.

Em resumo, o papel social da educação, sob a ótica de Paulo Freire, é ser um instrumento de libertação, capaz de desafiar as opressões, de promover a justiça social e de transformar as condições de vida das pessoas. A educação crítica freiriana propõe um modelo de ensino que não apenas forma intelectualmente, mas que forma cidadãos críticos, engajados e conscientes de seu papel no mundo. Assim, a escola deixa de ser um espaço de reprodução da opressão e se transforma em um campo de luta pela emancipação e pela transformação da sociedade.

## **FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A pedagogia crítica, em sua essência, está orientada para a promoção da emancipação dos sujeitos, para o reconhecimento das desigualdades sociais e para a criação de espaços educativos que possibilitem uma leitura crítica da realidade. Paulo Freire, um dos pilares dessa abordagem, destaca a importância da educação como um ato político e libertador. Para Freire (2019), a educação não pode ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, mas como um processo dialógico que envolve a problematização do mundo e a conscientização dos educandos sobre sua realidade social. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1964-1968), Freire defende que a educação deve ser um meio de superação das opressões e um caminho para a construção de uma sociedade mais justa.

Henry Giroux, um dos grandes expoentes da pedagogia crítica contemporânea, amplia essa perspectiva ao introduzir que a escola deve ser um espaço onde os educandos não apenas recebem informações, mas desenvolvem habilidades críticas para compreender as relações de poder, a cultura e a política. A educação crítica, portanto, busca a formação de sujeitos capazes de questionar, resistir e transformar as estruturas de opressão.

Peter McLaren também contribui para a pedagogia crítica com suas reflexões e defende a premissa de que homens e mulheres habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder, daí a necessidade de um currículo que considere as diversidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes. McLaren (2000) afirma que a pedagogia crítica deve ser antirracista, antissexista e anticapitalista, buscando romper com as normas e valores dominantes que reproduzem as desigualdades.

A pedagogia crítica, conforme desenvolvida por Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, oferece uma base teórica e prática poderosa para a construção de uma educação escolar inclusiva. A partir de suas contribuições, é possível enxergar a educação não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas como um processo ativo de transformação social, no qual a inclusão não é apenas um princípio normativo, mas uma prática contínua de emancipação e equidade.

Paulo Freire é um dos principais responsáveis pela fundamentação da pedagogia crítica. Em sua obra, ele propõe uma educação dialógica e problematizadora, onde o aluno não é visto como um receptor passivo de saberes, mas como um sujeito ativo em sua aprendizagem. Para Freire, a educação deve ser libertadora, ou seja, deve permitir que os alunos se tornem críticos da realidade e capazes de transformá-la. No contexto da educação inclusiva, a pedagogia freiriana contribui de maneira significativa ao reconhecer as desigualdades sociais e ao valorizar o saber do aluno.

Freire (2019), comprehende que a educação não pode ser neutra, ela deve tomar partido na luta contra as opressões. No ambiente escolar inclusivo, isso significa identificar e trabalhar contra as barreiras sociais, culturais e cognitivas que excluem grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, entre outros. Para o autor, a educação deve partir da realidade e das experiências dos alunos. Em uma perspectiva inclusiva, isso implica reconhecer e valorizar os conhecimentos e as culturas diversas dos estudantes, respeitando as diferentes formas de aprendizagem e expressão. Em uma escola inclusiva, todos participam ativamente como sujeitos do processo educativo, isso significa adotar metodologias que envolvam todos os alunos, independentemente de suas características individuais, e que promovam a participação de todos na construção do conhecimento.

Giroux (1997), destaca que as escolas devem ser espaços de resistência às opressões sociais e culturais. A contribuição de Giroux para uma educação inclusiva se dá principalmente em dois aspectos: Primeiro na análise crítica das desigualdades. Giroux ainda enfatiza, que a educação deve ser um espaço de crítica às estruturas de poder que perpetuam desigualdades de classe, raça e gênero. Ele defende que a escola deve promover a consciência crítica entre os alunos, ajudando-os a identificar as injustiças e a se engajar na luta por uma sociedade mais justa. Uma educação inclusiva, portanto, deve ajudar os estudantes a entenderem e enfrentarem as desigualdades e as discriminações que existem no mundo. O segundo aspecto diz respeito em perceber a escola como um espaço que deve engajar os estudantes em uma reflexão sobre suas identidades e culturas, em um movimento de resistência ao currículo hegemônico que tende a marginalizar diversas formas de saber e de ser. A pedagogia crítica de Giroux contribui para a criação de currículos que respeitem e integrem as diversas culturas, histórias e vivências dos estudantes, permitindo que todos se sintam pertencentes e valorizados no ambiente escolar.

Peter McLaren (2000), nos traz contribuições diretamente voltadas para a crítica ao neoliberalismo, à educação como prática política e à luta contra todas as formas de opressão, incluindo o racismo, o sexism e a homofobia. A pedagogia de McLaren, portanto, tem várias implicações para a educação inclusiva, entre elas a educação contra a opressão e a exclusão. McLaren (2000), afirma que a educação deve ser um campo de luta contra as desigualdades estruturais. Ele defende que a escola deve ser um espaço de inclusão onde as desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe sejam reconhecidas e enfrentadas de maneira ativa.

Em uma escola inclusiva, isso implica trabalhar para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles das populações mais marginalizadas, tenham as condições necessárias para aprender e se desenvolver de maneira equitativa. O autor propõe que o currículo escolar deve ser antirracista, anticapitalista e anticolonial. Em um contexto de educação inclusiva, isso significa repensar os conteúdos e práticas pedagógicas, de forma que os saberes e as experiências dos estudantes não sejam apagados ou marginalizados.

McLaren defende a criação de currículos que reflitam as diversidades culturais e sociais, permitindo que os alunos se vejam representados no conhecimento que é ensinado. O autor ainda enfatiza a importância de incluir as identidades marginalizadas no processo educativo, oferecendo uma educação que não apenas acolha as diferenças, mas que celebre a diversidade. Isso é fundamental para uma educação inclusiva, pois permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e sociais ativos, com direito à educação e à participação plena na vida escolar.

A pedagogia crítica na perspectiva destes autores, oferece poderosas ferramentas teóricas e práticas para a construção de uma educação escolar inclusiva. A partir de suas propostas, é possível perceber que a inclusão não se limita a simples adaptações curriculares ou físicas, mas implica uma profunda transformação das relações de poder na escola e na sociedade. Essa transformação envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade, seja ela cultural, social, étnica, religiosa ou de gênero; a reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais que afetam os alunos, como as barreiras que impedem a participação plena de certos grupos sociais na vida escolar e a promoção de uma educação transformadora, que não apenas ensina conteúdos, mas que forma sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pedagogia crítica, com seu enfoque emancipatório e reflexivo, proporciona uma base sólida para criar uma escola inclusiva, que respeite as diferenças, enfrente as desigualdades e ofereça a todos os alunos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e participação.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO E UM COMPROMISSO**

A educação inclusiva é um tema central no debate sobre a qualidade e a equidade no ensino, destacando-se como um processo que vai além da integração de estudantes com necessidades específicas. Ela abrange a criação de ambientes educacionais que respeitem as diferenças, promovam a diversidade e garantam oportunidades iguais para todos. Na representação da figura abaixo, evidencia-se que a concepção de educação inclusiva perpassa todo o processo educacional, fundamentando-se em princípios e valores que orientam as práticas pedagógicas. No centro desse modelo está a inclusão escolar, apresentada como um núcleo que demanda intervenções específicas, baseadas nas características do contexto. Para isso, é imprescindível que os educadores compreendam a realidade da comunidade educativa e possuam formação teórica e prática que os capacite para enfrentar os desafios dessa demanda.

Corroborando essa visão, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) descreve a educação inclusiva como um processo que valoriza a diversidade, considerando-a um elemento enriquecedor da aprendizagem e da convivência. A autora enfatiza que a escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, adaptando currículo, métodos e práticas para atender às necessidades de cada um. Para Mantoan (2006), a inclusão não se resume a integrar alunos com deficiência, mas implica transformar a escola em um espaço que respeite as diferenças e promova a equidade. Em sua obra *"Inclusão Escolar: O que é? Por*

*quê? Como fazer?*”, a autora destaca a importância de ações que vão além do acesso, abrangendo mudanças significativas nas práticas escolares para efetivar a inclusão. Ou seja, é a escola que deve se adaptar para atender a todos, e não, somente, estar pronta para atender aqueles que se enquadram nos padrões homogêneos e do discurso hegemônico.

Segundo a autora (2006), para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo é preciso considerar princípios como:

1. Valorização da diversidade: A diversidade não é vista como um problema, mas como um recurso para a aprendizagem. Cada indivíduo é único e a escola deve respeitar, valorizar e aprender com as diferenças.

Educação para todos: A escola inclusiva é aquela que acolhe todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais. Não há exclusão por nenhum motivo.

2. Currículo flexível e adaptado: O currículo deve ser ajustável às necessidades de cada estudante, promovendo acessibilidade e permitindo que todos possam aprender e participar ativamente do ambiente escolar.

Acessibilidade em todos os níveis: Isso inclui não apenas acessibilidade arquitetônica, mas também a comunicacional, pedagógica e tecnológica, garantindo que todos tenham condições de usufruir do espaço escolar e do aprendizado.

3. Formação continuada de professores: Os educadores devem estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, por meio de capacitação permanente que os ajude a compreender as necessidades dos alunos e a utilizar metodologias inclusivas.

4. Ensino colaborativo: A educação inclusiva requer uma colaboração constante entre professores, famílias, gestores escolares e outros profissionais, como terapeutas e especialistas.

5. Ambiente de respeito e pertencimento: A escola deve ser um lugar onde todos se sintam acolhidos, seguros e respeitados, promovendo um senso de comunidade e pertencimento para todos os estudantes.

6. Foco no potencial, não no déficit: A educação inclusiva enfatiza as habilidades e o potencial de cada aluno, em vez de se concentrar em suas limitações ou dificuldades.

7. Autonomia e protagonismo do aluno: Promover o desenvolvimento da autonomia e permitir que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem é central na perspectiva inclusiva.

8. Combate à segregação: Não devem existir práticas que segreguem alunos com deficiência, seja em salas ou atividades específicas. A inclusão

acontece no espaço comum, onde todos convivem e aprendem juntos.

Mantoan (2006) reforça ainda, que a educação inclusiva não é apenas uma questão técnica, mas uma transformação cultural e ética que exige compromisso de toda a sociedade. A educação inclusiva visa romper com o paradigma da escola hegemônica, da escola das competências e habilidades para o mercantilismo, visa valorizar a diversidade para desenvolver talentos e a emancipação humana.

A educação inclusiva, que visa garantir o direito de todos os estudantes ao acesso e permanência na educação regular, tem estreita relação com os princípios da pedagogia crítica. A inclusão não se limita apenas à adaptação de espaços e materiais, mas implica uma mudança de paradigma no modo de ensinar e aprender, no respeito à diversidade e na valorização das múltiplas formas de saber e de ser.

Freire (2019) defendia uma educação que reconhecesse e respeitasse as diferenças, seja em relação à classe social, à etnia, à religião ou à capacidade intelectual. Em um contexto de educação inclusiva, esse princípio é fundamental, pois a educação deve acolher as especificidades de cada aluno, proporcionando-lhe as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Giroux (1986), por sua vez, aponta que a educação crítica deve atuar diretamente sobre as formas de exclusão presentes nas escolas, sejam elas de natureza cultural, racial ou econômica. Ele acredita que a educação pode ser um agente de resistência e transformação social, criando espaços de aprendizado que combatam as formas de marginalização e que promovam a inclusão de todos os grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis.

A pedagogia crítica, portanto, entende a educação inclusiva como um processo que vai além da adaptação de conteúdos ou estratégias de ensino. Ela propõe a construção de uma escola que não segregue, que não hierarquiza os saberes, mas que valoriza as diferenças, reconhecendo-as como um ponto de partida para a criação de um ambiente pedagógico mais justo e transformador.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE**

Para que a pedagogia crítica e a educação inclusiva se concretizem no ambiente escolar, uma formação docente que capacite os professores a reconhecer e atuar diante das desigualdades que permeiam o processo educativo se faz imprescindível. Essa formação deve transcender o domínio técnico dos conteúdos e preparar os educadores para serem agentes de transformação so-

cial, aptos a identificar e combater as diversas formas de opressão presentes no contexto escolar. Assim, a educação passa a ser não apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um campo de luta por equidade e inclusão.

A reflexão crítica desempenha um papel central na concretização da Pedagogia Crítica e da Educação Inclusiva no ambiente escolar. Franco (2008) argumenta que a reflexão permite que os professores compreendam as condições sociais, culturais e institucionais que influenciam suas práticas, possibilitando-lhes questionar e transformar essas condições. Nesse sentido, a formação docente deve ir além da mera aquisição de competências técnicas, capacitando os educadores a desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades que permeiam o processo educativo. Isso inclui preparar os professores para identificar e enfrentar as formas de opressão presentes no contexto escolar, promovendo uma prática pedagógica comprometida com a inclusão e a justiça social. Assim, a educação deixa de ser apenas um espaço de transmissão de saberes, tornando-se um instrumento de luta pela equidade e pela emancipação.

Neste contexto, Scalet (2009) afirma que a prática reflexiva não oferece fórmulas prontas ou receitas para a atuação docente, mas proporciona aos professores a oportunidade de desenvolver soluções próprias para os desafios do cotidiano escolar. Essa abordagem, ao invés de se limitar a uma perspectiva técnica, amplia-se ao considerar as condições sociais, culturais e institucionais que moldam a prática docente. Desta forma, a formação do professor deve ser contínua e crítica, possibilitando o reconhecimento das estruturas que influenciam suas ações e promovendo a articulação entre teoria e prática.

Franco (2017), em diálogo com a pedagogia crítica freiriana, ressalta que a postura inclusiva é inerente à prática docente, que precisa ser uma consciência e uma ação crítica voltada à intencionalidade educativa para com esse estudante como ser cognoscente e social.

Paulo Freire, grande defensor da formação continuada de educadores, destaca que os professores, juntamente com os alunos, são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Ele propõe uma prática pedagógica reflexiva e crítica, capaz de questionar métodos tradicionais e buscar formas de ensino que promovam a autonomia e a liberdade dos estudantes. Para Freire (2019), a formação docente vai além de uma atualização técnica, configurando-se como uma transformação das práticas pedagógicas com base nos princípios da pedagogia crítica, que vê a educação como prática de liberdade.

Henry Giroux (1986), complementa essa visão ao enfatizar o papel dos professores como intelectuais transformadores, capazes de analisar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades no ambiente escolar. A formação

docente, segundo Giroux, deve integrar teoria e prática, criando profissionais que saibam lidar com as diversidades culturais e sociais dos alunos. Ele argumenta que o trabalho do professor é essencial para promover espaços educativos que desafiem as formas de opressão e estimulem o protagonismo discente.

Para que a educação para a cidadania se torne emancipatória deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ajustar os alunos a sociedade existente; pode vir ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. (Giroux, 1986, p. 262)

Peter McLaren (2000), amplia esse debate ao destacar a necessidade de uma formação docente antirracista, antissexista e comprometida com a ruptura de lógicas exclucentes. Para ele, os educadores precisam estar preparados para desenvolver práticas pedagógicas que celebrem as diferenças e garantam o acolhimento de todos os estudantes. Essa formação deve transformar a escola em um espaço que valorize a pluralidade e promova a justiça social.

Sob a perspectiva desses autores, a pedagogia crítica se estabelece como um caminho essencial para a construção de uma educação inclusiva, alicerçada na reflexão sobre desigualdades estruturais e na valorização das diversidades. Nesse contexto, práticas pedagógicas alinhadas às concepções de inclusão são fundamentais para atender às necessidades de todos os estudantes. Entre as ações destacam-se: o planejamento pedagógico flexível, que adapta atividades e currículos às necessidades dos alunos; o uso de tecnologias assistivas, que viabilizam a aprendizagem de estudantes com deficiência; e a promoção de estratégias de ensino colaborativas, que fomentam o trabalho em grupo e a tutoria entre pares.

O trabalho colaborativo, com a participação da totalidade dos envolvidos, sempre foi defendido por Mantoan (2006), pioneira no estudo de uma educação inclusiva.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula (Mantoan, 2006, p. 56).

Além disso, práticas avaliativas inclusivas devem se afastar de práticas tradicionais e considerar o progresso individual dos estudantes, utilizando

métodos diversificados como portfólios e projetos. O ambiente escolar deve ser acessível e acolhedor, promovendo respeito, empatia e cooperação. A parceria com famílias e especialistas também é fundamental, permitindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às potencialidades de cada aluno.

[...] a inclusão escolar coerente pode se tornar possível pela práxis docente, ou seja, pelo movimento de ação-reflexão-ação e a partir da criticidade capaz de transformar nossas concepções e ações possibilitando o “ser mais”, princípios estes que encontramos na pedagogia proposta por Paulo Freire (Koti, 2022. p. 72).

A questão inicial deste capítulo levou ao entendimento de que a formação dos professores a partir dos princípios da pedagogia crítica, possibilita ferramentas para a conscientização crítica e para a desmistificação de preconceitos relacionados ao discurso hegemônico e do senso comum discriminatório e excludente. Isso possibilita práticas pedagógicas includentes, dialógicas, solidárias de respeito à diversidade em busca da emancipação humana e do “*ser mais*” em sua essência.

O fortalecimento do protagonismo discente, promovido por atividades que valorizem a autonomia, os interesses e necessidades dos estudantes e a convivência baseada no respeito à diversidade, são pilares indispensáveis para a efetivação da educação inclusiva. Com uma formação docente crítica e contínua, essas práticas podem transformar a escola em um espaço de aprendizado significativo e democrático, conforme os princípios defendidos por Freire, Giroux e McLaren.

Em síntese, a formação docente fundamentada nos princípios da pedagogia crítica configura-se como um elemento transformador no contexto educacional, ao capacitar professores para a construção de práticas pedagógicas que desafiem as estruturas opressoras e promovam a inclusão. Ao valorizar a autonomia discente e fomentar uma convivência respeitosa e plural, a escola pode se tornar um espaço de emancipação humana, comprometida não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas com a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse cenário, a educação deixa de ser um ato neutro para se consolidar como uma ação política e libertadora.

## REFERÊNCIAS

BUORDIEU, P. CHAMPAGNE, P. O excluído do interior. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 16<sup>a</sup> ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do

sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. Revista online de Política e Gestão Educacional, 167 Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FRANCO, M. A. S. **Prática Pedagógica e Formação de Professores: Pesquisas e Reflexões**. São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84a edição. São Paulo. Paz e Terra. 2019.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T.(orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).

McLAREN, P. **Pedagogia crítica: a pedagogia de Paulo Freire e suas implicações para a educação global**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. São Paulo: Cortez, 2000.

KOTI, Olga Rosa. **Inclusão escolar: limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Cajati-SP**. 2022. 231 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7947>. Acesso em 06 dez 2024.

SCALET, D.G. **Compreendendo e transformando a prática docente: um estudo a partir da autoscopia**. 2009. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. 2009.

# **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE ÀS LUZES DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA<sup>1</sup>  
HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Ser professor em pleno capitalismo globalizado do século XXI pode ser tanto um desafio quanto uma missão transformadora, já que o educador contemporâneo navega em um ambiente onde o conhecimento muitas vezes se subordina às demandas do mercado e da suposta eficiência técnica. É nesse cenário que a prática pedagógica pode surgir e se contrapor à superficialidade das propostas tecnicistas para cultivar cidadãos críticos e conscientes, tornando a educação se torna um ato de resistência e de criatividade, buscando manter viva a essência do pensamento autônomo dos educandos.

Nesse contexto, o presente estudo pretende discutir alguns dos limites epistemológicos da racionalidade técnica na organização do Ensino de Filosofia no Brasil. Em alguns casos, a prática pedagógica pode se limitar à execução de um currículo padronizado, desconsiderando a diversidade cultural e as possibilidades de uma abordagem reflexiva e crítica que estimule a autonomia do educando. Por conta disso, surgiu o seguinte questionamento: como a formação de professores de Filosofia pode superar os limites impostos pela racionalidade técnica e promover práticas pedagógicas que valorizem a reflexão crítica?

Elencou-se como pressuposto inicial a ideia de que a formação de professores fundamentada em princípios da Pedagogia Crítica é capaz de superar as barreiras da racionalidade técnica, já que essa abordagem enfatiza a autonomia do educador e a prática reflexiva, o que, em última instância, enriquece o ensino e potencializa a aprendizagem significativa.

Logo, o objetivo geral do presente estudo é investigar como a formação de professores de Filosofia deve promover uma prática crítico-reflexiva em um contexto educacional dominado pelo tecnicismo. Nessa direção, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação (UNISANTOS), bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Doutorando e mestre em Educação (UNISANTOS), bolsista CAPES.

1. analisar a relevância do pensamento crítico e sua importância na formação reflexiva, destacando o diálogo como método educativo fundamental;
2. investigar as implicações da adoção da racionalidade técnica na formação de docentes, avaliando a prevalência de práticas padronizadas em detrimento da reflexão crítica;
3. Refletir sobre a relação entre formação docente e prática pedagógica crítica, identificando caminhos para superar o tecnicismo e promover uma educação emancipadora no Ensino de Filosofia.

A relevância desta pesquisa justifica-se por sua contribuição para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores de Filosofia no contexto contemporâneo e pela possibilidade de propor caminhos que superem o tecnicismo e resgatem a função transformadora da educação. Assim, em um mundo onde a educação é frequentemente reduzida à preparação de mão de obra para o mercado, é crucial defender a importância de uma formação que privilegie o desenvolvimento humano e a cidadania.

Constituindo como um estudo bibliográfico, o presente estudo busca fomentar discussões que possam inspirar políticas públicas e práticas formativas mais alinhadas às necessidades da sociedade, valorizando a autonomia docente e o papel da educação como caminho de emancipação social e política.

Para subsidiar teoricamente esta pesquisa, recorreu-se aos estudos sobre Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1997), formação docente reflexiva de Ghezin e Pimenta (2022), e racionalidade técnica de Pérez-Goméz (1995).

Com vistas a sistematizar as discussões supracitadas ao longo desta introdução, o presente artigo está organizado da seguinte forma:

Seção 1. A Filosofia Clássica e o Pensamento Crítico: discussão sobre a relevância do pensamento crítico desde Sócrates e sua importância na formação reflexiva, com ênfase no diálogo como método educativo;

Seção 2. Limites da Racionalidade Técnica na Formação de Professores: Análise das implicações da adoção da racionalidade técnica na formação de docentes e a prevalência de práticas padronizadas em detrimento da reflexão;

Seção 3. Análise e Discussão: Reflexão sobre os autores levantados e a relação entre formação docente e prática pedagógica crítica, apontando caminhos para a superação do tecnicismo e a promoção de uma educação emancipadora.

## 1. A FILOSOFIA CLÁSSICA E O PENSAMENTO CRÍTICO

Desde a Antiguidade Grega, a filosofia tem servido como um espaço privilegiado para a contemplação de questões essenciais da existência humana, o que pode ser visto nas falas de Sócrates (470-399 a.C.):

Se digo que o maior bem para um homem é justamente este, falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros e que uma vida sem esse exame não é digna de ser vivida, ainda menos acreditáreis ouvindo-me dizer tais coisas. (Platão, 2024, p. 26).

Platão (428-347 a.C.), em sua apologia, sintetiza o conceito central da filosofia de Sócrates: a vida examinada é o maior bem que um ser pode alcançar. Para ele, a prática filosófica reside no autoexame constante, no qual o sujeito reflete sobre suas ações, valores e virtudes. Também fica evidente que o diálogo, tanto consigo quanto com os outros, é a chave para essa reflexão crítica, já que “O diálogo é o lugar e o espaço do conhecimento da verdade que se expressa, parcialmente, pelo conceito que resulta do consenso dialógico” (Ghedin, 2003 p.111).

Nessa direção, Sócrates argumenta que uma vida sem exame, ou seja, sem questionar as próprias crenças e ações não vale a pena ser vivida, destacando a importância da filosofia como meio para a autotransformação e a construção moral. Esse processo de questionamento contínuo representa a essência da busca pelo conhecimento e pela sabedoria.

Tal concepção que outrora se concentrava em assuntos externos, agora passa a ter o Ser como foco do filosofar, distanciando-se da temática da *Physis*<sup>3</sup> e concentrando-se nos seres humanos, que plenificam sua existência participando da *Pólis*<sup>4</sup>, um lugar de diálogo contínuo.

E, se algum de vós protestar e prometer cuidar, não o deixarei já, nem irei embora, mas o interrogarei e o examinarei e o convencerei e, em qualquer momento que pareça que não possua virtude, convencido de que a posso, o reprovarei, porque faz pouquíssimo caso das coisas de grandíssima importância e grande caso das parvoíces. (Platão, 2024, p. 18).

Nesse trecho, fica evidente a prática socrática de questionamento incessante. Sócrates dedicava-se a confrontar pela sua maiêutica<sup>5</sup>, aqueles que acreditavam possuir virtude, mostrando que, muitas vezes, suas certezas eram superficiais. Ele propunha que o verdadeiro aprendizado surge da capacidade de

<sup>3</sup> Filosofia que versa sobre a natureza.

<sup>4</sup> Cidade-estado onde os gregos viviam a vida política.

<sup>5</sup> Método usado por Sócrates que consiste no questionar.

questionar e refletir criticamente, abordando temas centrais como a virtude e a ética. Para Sócrates, o diálogo contínuo, ao contrário de aceitar o conhecimento imposto, é o que gera sabedoria verdadeira. Essa abordagem contrasta com os sofistas, que ensinavam técnicas de persuasão desconectadas de uma reflexão ética mais profunda, tratando o saber como produto de comércio.

Assim, a crítica à superficialidade do saber é um tema recorrente na filosofia socrática. No diálogo “O Banquete”, escrito igualmente por Platão, que fora discípulo de Sócrates, onde os personagens fazem um elogio a Eros, também é possível observar a visão descritiva da filosofia, como algo próprio dos humanos, mas tampouco preso a categorias meramente materiais.

Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio - pois já é -, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios [...] com efeito, uma das coisas mais belas é a sabedoria, e o Amor é amor pelo belo, de modo que é forçoso o Amor ser filósofo e, sendo filósofo, estar entre o sábio e o ignorante. (Platão, 2024, p. 37)

Essa citação reflete a natureza intermediária do Amor entre a ignorância e a sabedoria, apontando que o amor pelo belo leva inevitavelmente à busca filosófica. O Amor é descrito como algo que aspira ao belo e ao bom, e é através dessa aspiração que se busca a sabedoria que é a práxis do amor (Ghedin, 2003). Esse conceito reforça a ideia de que o amor e a filosofia caminham juntos no processo de autodescoberta e reflexão crítica, essencial para o aprendizado e o crescimento moral, o que também dá sentido etimológico para a *Philos e sophia*.<sup>6</sup>

## 2. A FILOSOFIA NO BRASIL E A NECESSIDADE DE UM POSICIONAMENTO CRÍTICO

Na obra “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, Ghedin e Pimenta (2022) abordam a educação reflexiva como um processo formativo que vai além da simples transmissão de conhecimento, enfatizando o papel do professor como mediador crítico e transformador no ambiente educacional. Para os autores, a educação reflexiva implica a capacidade de o docente analisar e questionar constantemente sua prática pedagógica, estabelecendo uma relação dialógica com o contexto social, cultural e escolar em que atua. Esse processo reflexivo busca a construção de práticas educativas que promovam não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes.

Na concepção de Ghedin e Pimenta (2022), a educação reflexiva está in-

---

<sup>6</sup> Amor ou amante da sabedoria.

timamente ligada ao conceito de “professor reflexivo”, que deve ser capaz de interpretar sua atuação à luz das necessidades e desafios do ambiente escolar e da sociedade de maneira contínua.

Esse tipo de educação pressupõe que o professor não seja apenas um técnico executor de tarefas, mas um agente ativo, capaz de intervir na realidade escolar com base em uma reflexão crítica de sua prática e das condições socio-educativas que a permeiam.

Nessa direção, o objetivo central da educação reflexiva é, assim, formar professores aptos a questionar e transformar o próprio sistema educacional, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, já que “A crítica não se efetiva num ‘estalar de dedos’, mas é o efeito de longo e contínuo processo de reflexão” (Ghedin, 2008 p. 58).

Além disso, a educação reflexiva, conforme Ghedin e Pimenta (2022), visa à formação de uma postura ética e crítica por parte dos professores, incentivando-os a tomar decisões pedagógicas que levem em conta as particularidades de seus educandos e as demandas da sociedade contemporânea. Esse modelo educacional valoriza a autonomia do docente, que deve ser capaz de adaptar suas metodologias de ensino de acordo com as realidades vivenciadas pelos estudantes, e promover o desenvolvimento de competências que estimulem a cidadania ativa e o pensamento crítico.

### **3. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A RACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

Torres-Arfizmendi (2009) destaca que o neoliberalismo se fundamenta nas teorias gerenciais da qualidade, priorizando eficiência, competitividade e produtividade em todos os setores, inclusive na educação pública, as quais, através de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são estabelecidos os padrões de qualidade educacional para países em desenvolvimento.

Segundo Costa, Matos e Caetano (2021), durante as décadas de 1980 e 1990, organismos internacionais, especialmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reforçaram a centralização transnacional das reformas educacionais, alinhadas à Nova Ordem Mundial sob a racionalidade neoliberal. Esse contexto deu origem a um novo modelo de gestão pública, que, ao reestruturar o capital, tende a transformar a educação em um negócio lucrativo.

Nesse cenário, a educação submete-se à lógica de mercado, resultando no fechamento de instituições que não atendem aos critérios de desempenho do mercado, sendo consideradas eficientes apenas aquelas que alocam seus

recursos de maneira otimizada.

Analisando tal perspectiva, Freitas (2020) aponta que essa lógica limita as oportunidades profissionais e incentiva o individualismo e a competição entre os estudantes, instigando uma cultura de concorrência.

Além disso, Freitas (2020) elenca os impactos das políticas neoliberais na educação, como a padronização da educação; a adoção do gerencialismo; a proliferação de plataformas comerciais de aprendizagem online; a avaliação censitária que promove a competição entre colegas e escolas; a terceirização da gestão escolar; e a introdução de vouchers, que transferem recursos públicos para o setor privado, desvalorizando a educação pública.

Nesse contexto, duas políticas de padronização educacional são especialmente relevantes para a formação de professores: a Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A respeito dessas políticas, segundo Freitas (2020), a BNCC estabelece 60% dos conteúdos a serem tratados pelas escolas, limitando a diversidade cultural do país aos 40% restantes. Assim, traduzida em itens de avaliação, essa política orienta a formação de professores e a produção de materiais didáticos, padronizando a educação. Com isso, os conteúdos não exigidos nas avaliações se tornam opcionais, efetivamente fazendo com que os 60% estipulados pela BNCC correspondam a 100% da prática educacional, resultando na substituição de estratégias locais pelos materiais didáticos das grandes empresas, alterando também os métodos de ensino (FREITAS, 2020).

Por sua vez, a BNC-Formação, ao focar na implementação da BNCC pelos futuros educadores, acaba limitando a formação dos professores à capacitação técnica especializada:

A entrada e a assimilação desse discurso que, como dizia, é ao mesmo tempo simples (em sua apresentação) e complexo (em sua compreensão) impede que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais e políticos sobre a reforma. Ocupados na compreensão do que se espera deles e do que a reforma introduz formalmente, pouco tempo e pouco espaço lhes restam para criticar problemas como os da autonomia educativa, descentralização, conteúdos selecionados e outros desse tipo (Rasco, 1991, p. 422).

Contreras (2012), ao comentar a observação de Rasco (1991), afirma que a assimilação do discurso técnico se baseia na percepção de coerência com as convicções pedagógicas da renovação, criando uma espécie de armadilha que resulta em um ciclo interminável de redefinições técnicas do trabalho docente.

A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento no ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula –, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (Apple, 1987 *apud* Contreras, 2012, p. 55).

O avanço da tecnologia na educação tem se intensificado, especialmente com a adoção do ensino baseado em competências. Embora essa abordagem não seja nova, ela tem se destacado por promover práticas pedagógicas voltadas para a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, com foco em habilidades e competências específicas. Em uma discussão recente sobre os cursos de Pedagogia, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 48) destacam a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores), chamando atenção para suas implicações.

[...] o documento privilegia um enfoque neoeficientista de competências que se impõe à perspectiva crítico-progressiva da Ciência da Educação, sugestionando, em especial, que esses cursos podem, simplesmente, receber outras denominações, o que levaria à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual o conhecemos, reeditando a experiência dos Cursos Normais Superiores (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 12).

A abordagem de ensino por competências, criticada por Pimenta e Severo por sua dimensão neoeficientista, tem se tornado predominante nas diretrizes das políticas públicas educacionais. Silva (2019) explica que, nos anos 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o ensino baseado no desenvolvimento de competências foi introduzido no Brasil, fundamentado no clichê amplamente propagado pela Secretaria de Formação Profissional (Sefor) do Ministério do Trabalho: “[...] trabalhador qualificado é imune ao desemprego” (Moraes, 1999, p. 25 *apud* Silva, 2019, p. 129).

Na mesma direção, Almeida (2009) acrescenta que essa Pedagogia das competências se estrutura em torno da avaliação dos resultados, impondo uma lógica burocrática aos sistemas de ensino, que se concentram em medir e comparar o desempenho brasileiro com os padrões internacionais.

Especificamente em relação às DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, tivemos, em vinte anos, três alterações: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), revogada pela recente Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) que retoma o conceito de competências, presente na Resolução de 2002,

como central no currículo (BELLATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 4).

Ao analisarem esses documentos, Belletati, Pimenta e Lima (2021) afirmam categoricamente que a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foram desenvolvidas para favorecer os interesses empresariais, especialmente os dos empresários da educação. Essa influência resulta da ocupação crescente do Conselho Nacional de Educação por esse setor desde o primeiro grupo de 1996.

Freitas (2014), citado por Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 10), reforça que esses grupos percebem as pessoas como capital humano e buscam mão de obra barata, organizando-se em entidades para influenciar o campo educacional. Assim, propõem políticas educacionais que centralizam o ensino por competências.

Segundo Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 18), competência é definida como “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político”, contrastando com uma perspectiva que valoriza o conhecimento situacional e possibilita ao professor criar novas formas de ação.

Essa visão de competência nos documentos de políticas públicas educacionais brasileiras se baseia em uma percepção limitada da totalidade e da ampla consciência das raízes e implicações das ações educacionais (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 18). Isso leva à formação de professores politicamente inarticulados, mas altamente adaptados às explorações impostas. São gratos por não terem que refletir sobre suas práticas em meio à rotina exaustiva de trabalho precarizado, enquanto os arquitetos desse cenário lucram com a mercantilização da educação e a proletarização docente. Dessa forma, a disputa fica entre a reflexividade e a competência, na formação para a emancipação ou para o treinamento.

#### **4. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGÓGIA CRÍTICA PARA A SUPERAÇÃO DO TECNICISMO NA EDUCAÇÃO**

Compreender como as políticas públicas de formação de professores são influenciadas pelas imposições do mercado e seus valores de concorrência, qualidade e eficiência, que se traduzem em propostas de ensino baseado em competências, exige a proposição de alternativas a essa concepção hegemônica de formação. Nesse sentido, Pérez-Goméz (1995) destaca que há uma racionalidade técnica subjacente a essa perspectiva de formação, a qual se mostrou epistemologicamente incapaz de lidar com a complexidade e os conflitos da realidade concreta:

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimento científicos derivados da investigação (Pérez-Goméz, 1995, p. 96).

Pérez-Goméz (1995) critica a formação de profissionais sob a perspectiva da racionalidade técnica, destacando os limites de uma visão restrita que considera os fenômenos apenas dentro das variáveis controláveis. Nesse modelo, são excluídas as contradições da existência, a dimensão ontológica do ser e as interveniências do contexto histórico, resultando em uma prática educacional desumanizadora, focada apenas na aferição de desempenho e produtividade.

Como contraposição a essa hegemonia, Pérez-Goméz (1995) propõe o conceito do professor reflexivo. Este modelo docente reconhece a complexidade de sua prática e as limitações da racionalidade técnica. A característica reflexiva desse professor não se dá apenas antes de cada ação, mas consiste em uma reflexão contínua na e sobre a prática, permitindo a criação de soluções específicas para cada contexto:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolver situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (Pérez-Goméz, 1995, p. 102).

Portanto, em concordância com Pérez-Goméz (1995), o contraste entre essas identidades docentes permite reconsiderar os limites e alcances do professor como profissional, o que deve resultar em uma mudança na conceitualização teórica de sua formação e no seu desenvolvimento prático, garantindo que a prática docente se torne o eixo central da formação dos professores.

Ao buscar um referencial teórico coerente e relevante que se oponha à racionalidade técnica, os postulados de Paulo Freire vêm imediatamente à mente devido à sua dedicação à humanização das relações e dos processos pedagógicos, visando à emancipação dos educandos. Freire também promoveu diálogos com outros teóricos de sua época para superar paradigmas estagnados.

Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo

em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a perspectiva do seu pensamento e da sua práxis (Scocuglia, 2014, p. 34).

Nessa direção, Freire (1997) nos incentiva a refletir sobre a dinâmica das relações pedagógicas, argumentando que uma educação verdadeiramente humanista deve romper com a reprodução de mitos que mantêm os indivíduos em uma condição de desumanização. Ele estabelece as bases da Pedagogia Crítica, focalizando os menos favorecidos, promovendo a decolonização, a percepção do lugar social do sujeito e valorizando os saberes que esses indivíduos trazem consigo:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar [...]. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu revenir. É biófila e não necrófila (Freire, 1997, p. 15).

Se a educação continuar a reproduzir mitos desumanizadores, como a aderência aos valores de mercado, o indivíduo não terá outra opção a não ser se adaptar a essa realidade imposta, ocultando seu caráter desumanizador. Para evitar isso, é necessário criar condições para que o ser humano possa desvelar a realidade e realizar sua verdadeira vocação de transformação.

Portanto, apenas uma prática pedagógica comprometida com a vocação ontológica do ser humano, que reconhece a educação como ideológica e entende a necessidade do diálogo, da consciência do inacabamento e do respeito à autonomia do educando, pode criar as condições para superar a lógica da racionalidade técnica, desumanizadora e mercantilizadora das relações.

## 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA

A formação de professores de Filosofia, especialmente no nível médio, tem ganhado destaque nas discussões educacionais, visto que essa disciplina pode oferecer uma oportunidade singular para o desenvolvimento do pensa-

mento crítico-reflexivo nos educandos. No entanto, conforme apontam Lopes e Silva Filho (2017), o processo de formação docente nessa área muitas vezes oscila entre uma formação crítica e uma semiformação. Essa semiformação, que se refere a uma formação incompleta ou limitada, compromete o potencial emancipador do ensino de Filosofia, restringindo-se a uma abordagem conteudista e técnica, que pouco promove a reflexão crítica dos estudantes sobre a realidade que os cerca.

A crítica à semiformação é central nas discussões sobre a necessidade de uma formação docente mais robusta, voltada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que fomente a autonomia intelectual dos educandos. Manfré, da Silva e Barbosa (2020) reforçam que a formação dos professores de Filosofia deve estar orientada por princípios que valorizem a reflexão crítica e a problematização constante das questões filosóficas e sociais. Esses autores argumentam que, para que os professores desempenhem esse papel, eles próprios devem passar por um processo formativo que os habilite a questionar, refletir e reinterpretar tanto o conteúdo filosófico quanto a prática pedagógica.

Essa necessidade de uma formação docente crítico-reflexiva é reiterada por Lima *et al.* (2020), que destacam a formação continuada como um caminho para aprimorar as habilidades reflexivas dos professores de Filosofia. Segundo os autores, a formação inicial muitas vezes não é suficiente para desenvolver plenamente a capacidade crítica dos docentes, tornando essencial a oferta de programas de formação continuada que incentivem o professor a manter uma postura reflexiva ao longo de sua carreira. A formação continuada, nesse sentido, funciona como um espaço de renovação teórica e prática, permitindo que o professor acompanhe as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Um dos principais desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro, de acordo com Lôbo, Lima e Paula (2022), é a articulação entre teoria e prática na formação docente. O trabalho desses autores, focado na práxis reflexiva, evidencia como programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) podem contribuir para a formação de professores mais reflexivos e críticos. Esses programas permitem que os futuros docentes tenham contato direto com o ambiente escolar desde cedo, promovendo uma reflexão constante sobre suas práticas e sobre o impacto de seu trabalho na formação dos educandos.

Além disso, outro desafio é salientado por Rodrigues e Almeida (2023), os quais, em suas discussões sobre a formação docente crítico-reflexiva, apontam para a necessidade de superar o tecnicismo e as limitações impostas pelas plataformas digitais, que, embora úteis, muitas vezes restringem a reflexão crítica em prol de uma visão instrumental do ensino. As autoras defendem

que as tecnologias educacionais devem ser utilizadas como ferramentas que potencializam o processo reflexivo, mas nunca substituem o papel central do professor como mediador crítico. A formação docente deve, portanto, incluir a habilidade de utilizar criticamente essas plataformas, sem cair no tecnicismo que limita o ensino a uma mera aplicação de técnicas.

A partir do debate entre os autores mencionados e a obra de Ghedin, Costa e Santos (2020) sobre a formação inicial dos professores e o estágio supervisionado, é evidente que a transição da teoria para a prática no ensino de Filosofia representa um grande desafio.

Aprofundando essa questão, Ghedin e Pimenta (2022), ao discutirem a gênese e crítica do conceito de professor reflexivo no Brasil, enfatizam que a formação docente deve ser pautada em uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o estágio supervisionado surge como um espaço crucial para o desenvolvimento da criticidade docente, permitindo que os futuros professores apliquem e revisem as teorias filosóficas em contextos reais, algo que vai ao encontro da necessidade de uma didática reflexiva no ensino de Filosofia.

Conclui-se que a formação de professores de Filosofia, à luz dos debates apresentados, precisa ser orientada por uma didática reflexiva que privilegie a crítica, o diálogo e a constante reavaliação das práticas pedagógicas. Ghedin e Pimenta (2022) trazem contribuições essenciais para esse debate, ao enfatizarem que o conceito de professor reflexivo não se limita a uma simples postura crítica diante do conteúdo, mas envolve uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Assim, a articulação teórica entre os autores reforça que, para que o ensino de Filosofia seja verdadeiramente emancipador, a formação docente precisa ser profundamente reflexiva, tanto na sua concepção quanto na sua execução prática em sala de aula.

Outro aspecto importante na formação de professores de Filosofia, abordado por Sousa *et al.* (2014), é a articulação do senso crítico durante a formação docente. Esses autores defendem que o desenvolvimento de um senso crítico robusto nos futuros professores é essencial para que eles possam, posteriormente, estimular essa mesma postura nos educandos.

A formação de professores, portanto, deve ser planejada de maneira a promover não apenas o domínio dos conteúdos filosóficos a respeito da História da Filosofia, mas também a capacidade crítica e reflexiva em relação à prática educativa e ao contexto social em que estão inseridos.

Além disso, como apontado, é evidente que a formação de professores de Filosofia requer uma articulação constante entre teoria e prática que as compreendam como elementos indissociáveis e essenciais, permitindo que os

docentes experimentem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas de maneira contínua.

Portanto, a análise de todas essas perspectivas aponta para um consenso entre os pesquisadores de que a formação de professores de Filosofia deve transcender o simples treinamento técnico, ela precisa buscar formar profissionais que sejam capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e sobre o papel da Filosofia na educação contemporânea. A formação crítico-reflexiva, nesse sentido, não é apenas uma perspectiva desejável, mas uma necessidade para que os professores possam cumprir com seu papel de semeadores do pensamento crítico na sociedade.

## 6. CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou ressaltar a importância de uma formação docente em Filosofia que vá além das práticas técnicas e conteudistas, promovendo uma abordagem que privilegie o pensamento crítico-reflexivo e a autonomia intelectual. Com base na análise de autores como Freire, Ghedin e Pérez-Goméz, ficou evidente que a racionalidade técnica, amplamente disseminada pelas políticas educacionais hegemônicas, limita a prática pedagógica a uma execução mecânica de tarefas e a mera transmissão de conteúdo. Isso desumaniza o processo educativo e impede o desenvolvimento pleno do potencial crítico dos educandos.

A Pedagogia Crítica se apresentou como uma abordagem necessária para superar essas limitações, propondo um ensino baseado no diálogo, resgatando na problematização e na participação consciente dos alunos a premissa da filosofia clássica: o diálogo. A formação do professor de Filosofia, portanto, deve incorporar esses princípios, preparando-o para ser um mediador que não só transmite conhecimentos, mas que instiga a reflexão, questiona e transforma a realidade educacional, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Portanto, conclui-se que a formação de professores de Filosofia deve ir além do treinamento técnico e buscar fomentar práticas pedagógicas que se alinhem à função transformadora da educação, compreendendo que fomentar uma postura crítico-reflexiva na formação docente não é apenas desejável, mas necessário para garantir que os educadores possam exercer seu papel de mediadores críticos e formadores de cidadãos conscientes e emancipados social e politicamente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Parte I - Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2009.
- APPLE, M. W. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.
- BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021026, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, republicada em 10 de fevereiro de 2020, Seção 1, p. 87-90.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, E. M.; MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. In: **Curriculum sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosem-fronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>
- FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/12594>.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 7, p. 9-18, 1997.
- FREITAS, L. C. **A lógica empresarial na Educação a serviço do retrocesso**.

YouTube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/XEzbNaRr0oE>.

GHEDIN, Evandro: **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 255p.

GHEDIN, Evandro; COSTA, Maria Leogete Joca da; SANTOS, Patrik Marques dos. **Da formação inicial do professor ao estágio: os diferentes olhares sobre a produção científica na América Latina**. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 69-91, 2020.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora, 2022.

LIMA, Caroliny Santos et al. **A formação continuada dos professores de filosofia para o desenvolvimento uma postura crítico reflexiva**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 83856-83867, 2020.

LÔBO, Gustavo Adolfo d'Almeida; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. **Práxis reflexiva e compreensão do currículo: fundamentos da formação docente em um PIBID de História**. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 72, p. 472-496, 2022.

LOPES, Fátima Maria Nobre; DA SILVA FILHO, Adauto Lopes. **Formação e Semiformação: Notas sobre a docência de Filosofia no nível médio**. Sofia, v. 6, n. 3, p. 106-122, 2017.

MANFRÉ, Ademir Henrique; DA SILVA27, Berta Lúcia Pereira; BARBOSA28, Leonardo Henrique. **Filosofia da educação: a importância da formação crítica de professores para uma atuação reflexiva**. Amplamente: Educação no Século XXI, v. 59082, p. 215, 2020.

MORAES, Carmen Sylvia V. **Introdução ao Documento Diagnóstico da Formação Profissional**: Ramo Metalúrgico. Brasil, São Paulo: CNM/ Rede UNI-TRABALHO, 1999.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93–114.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia**: Teoria, Formação e Profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia**: Teoria, Formação e Profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

RASCO, F. A. Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico. In:

VV.AA. (Org.). **Sociedad, cultura y educación.** Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Madrid: CIDE/Universidad Complutense de Madrid, 1991.

RODRIGUES, Alessandra; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Para Além das Plataformas e do Tecnicismo: Narrativas Digitais e Formação Docente Crítico-Reflexiva.** Sisyphus—Journal of Education, v. 11, n. 3, p. 46-68, 2023

DE SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro et al. **A articulação do senso crítico na Formação Docente.** Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v. 9, n. 5, p. 1, 2014.

SCOCUGLIA, A. C. C. Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa. In: **EJA em Debate**, v. 3, n. 4, p. 29–42, 2014.

SILVA, M. R. DA. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. In: **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

TORRES-ARIZMENDI, A. **Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México.** Monterrey: UNESCO, 2009.

# A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À LUZ DA DIALOGICIDADE FREIRIANA

MARIA ALZIRA LEITE<sup>1</sup>

## DAS LENTES DO COTIDIANO AOS HORIZONTES DE UM PENSAMENTO CRÍTICO-PROBLEMATIZADOR

Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem (Saramago, 2008, p. 310).

Os desafios que permeiam as práticas sociais no âmbito da cultura digital convidam-nos a repensar os percursos de letramentos em uma “sociedade em rede”<sup>2</sup>. Diante de um cenário de enaltecimento das tecnologias e do uso das metodologias ativas, a propagação das abordagens de ensino como ‘salvadoras’ tendem a promover uma ideia de ‘conhecimento’ como uma criação rápida, naturalizando, nesse viés, a ‘terceirização’ do pensamento com a inteligência artificial generativa.

Se por um lado temos a disseminação de como usar os dispositivos digitais na educação e na formação docente para uma alfabetização digital, por outro, há indícios de um silenciamento crítico em torno de uma ‘pedagogia dos algoritmos’. Nessa direção, ao aceitarmos prescrições digitais, atitudes acríticas e reprodução de modelos textuais, podemos corroborar a representação de passividade frente às determinações de um sistema econômico, político e social.

Certamente, não se pode negar que as tecnologias permeiam a nossa rotina de forma abrangente e impactam as práticas pedagógicas para além da escola/universidade. A integração de semioses no ciberespaço e as “criações conjugadas” (Santaella, 2007, p. 78), acessíveis com apenas um clique, incitam-nos a explorar diferentes formas de interação.

Os estudos de Rojo e Moura (2012), Ribeiro (2016) e Pinheiro (2017) enfatizam a necessidade das apropriações tecnológicas, sublinhando a necessidade de uma maturidade crítica no intercâmbio entre teoria e prática na educação. Desse modo, reconhecem que as ações de navegar e conectar fazem parte das demandas culturais e comunicacionais. Logo, isso se reflete nos espaços multiletrados na/da escola – uma das principais agências de letramen-

<sup>1</sup> Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: mariaalzira35@gmail.com

<sup>2</sup> Termo usado na obra “A Sociedade em Rede”, de Manuel Castells. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venancio Majer. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

tos.

Todavia, o grande desafio está na intencionalidade da prática. Vázquez (2007, p. 219) adverte que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse ínterim, a transformação dos modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’ perpassa por um movimento dialético entre ‘teoria’ e ‘prática’ condicionado a uma “[...] atividade específica [...]” (Vázquez, 2007, p. 219). Para ele, a prática do professor está associada a uma intencionalidade que se materializa em um conhecimento significativo. Franco (2016) acrescenta que

a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (Franco, 2016, p. 8).

Na visão de Paulo Freire (2020), o conhecimento não pode ser visto como um produto acabado a ser simplesmente transmitido de um professor para um aluno (ou de um computador para o indivíduo). Assim, na contramão do enaltecimento tecnológico, que por vezes pode ser alienante – o diálogo que “impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo” (Zitkoski, 2019, p. 140) corre o risco de ser silenciado por meio de uma visão única: a preconização dos avanços no ensino e na aprendizagem com base nas chamadas ‘metodologias inovadoras’.

Ora, o diálogo oportuniza perceber o mundo e a nossa existência como um processo contínuo e inacabado; em constante transformação. (Freire, 2020). Ignorá-lo é assumir uma postura subserviente frente à integração e ao engajamento no contexto social. A verdadeira integração, segundo Freire, “resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (Freire, 1983, p. 42). No contexto das práticas multiletradas, perder a capacidade de escolha crítica significa submeter-se à acomodação e ao esvaziamento do sujeito, comprometendo sua autonomia e desumanizando-o. A ausência de uma postura crítica, frente às múltiplas linguagens e aos diversos contextos socioculturais que as práticas multiletradas exigem, limita a participação ativa do sujeito e impede seu engajamento transformador no mundo.

**Frente a isso, a reflexão proposta neste capítulo<sup>3</sup> integra-se às discussões**

<sup>3</sup> Este texto integra as reflexões no desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado intitulada A Pedagogia dos Multiletramentos: Diálogos (Ir)reconhecíveis com Paulo Freire, atualmente em andamento, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

sobre os multiletramentos, a partir dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagens, Alfabetização e Letramentos – GEPLAL – do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e no Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. As ações de pesquisas, vinculadas aos Grupos, abrem espaço para pensarmos em uma prática docente como um processo educativo-crítico (Freire, 2020) que valoriza o ensino tendo em vista a construção coletiva e a produção do conhecimento.

Diante do exposto, com inspiração nos pressupostos freirianos, busca-se refletir neste texto em que medida os multiletramentos permeiam a dialogicidade freiriana? O objetivo é discutir a concepção de multiletramentos com base na dialogicidade nas/para as práticas sociais emancipatórias.

Este trabalho é bibliográfico e resultante dos estudos nos grupos de pesquisas citados. A primeira seção apresenta uma visão sucinta da Pedagogia dos Multiletramentos e dos movimentos pedagógicos que a fundamentam. Na seção seguinte, discute-se o conceito de diálogo e dialogicidade freiriana em interlocução com os multiletramentos.

## A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: O QUE TEMOS DE ‘NOVO’?

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2020, p. 116).

Colaboração, diversidade, multimodalidade, cultura e produção de sentido são pilares fundamentais nos multiletramentos. Essa ótica reconhece que, em um mundo globalizado e digital, a aprendizagem vai além da simples decodificação de textos escritos. Tendo isso em vista, abrange múltiplas formas de expressão, como imagens, sons, gestos e interfaces digitais, fomentando uma experiência educativa que valoriza a complexidade das práticas sociais e culturais contemporâneas.

Diante de um cenário caracterizado pela diversidade cultural e de linguagens, em 1996, um grupo de pesquisadores<sup>4</sup> de diversos países reuniu-se na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para tratar das mudanças que vinham transformando os textos e discursos. Para os estudiosos do Grupo de Nova Londres (GNL), os textos estavam se modificando, especialmente sob o

<sup>4</sup> Dentre os pesquisadores, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

impacto das novas mídias digitais. Já não eram compostos essencialmente por linguagem escrita, mas por uma pluralidade de linguagens, em outras palavras, pela multimodalidade ou multissemiosis (Rojo; Moura, 2019).

Com o aprofundamento dos estudos do Grupo de Nova Londres, surgiu a expressão “letramentos”, com o acréscimo do “s” para evidenciar a multiplicidade de práticas de leitura e escrita. Considerando que os textos e os discursos incorporam múltiplas linguagens, os pesquisadores notaram que a produção textual, seja verbal ou não verbal, inclui elementos que vão além da simples codificação e decodificação de signos. Para os membros do grupo, “[...] o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade” (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Salienta-se que tais mudanças não se limitaram apenas à estrutura dos textos e discursos, mas também impactaram o cenário cultural das populações e suas práticas languageiras no contexto social. Esse movimento, de certa maneira, repercutiu na Educação. Assim, os pesquisadores do grupo adotaram o termo “multiletramentos” para designar as inúmeras transformações que passaram a influenciar as produções textuais, tanto escritas quanto orais. Deve-se ressaltar que “[...] o termo letramento embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, nesse caso, o prefixo multi [...]” (Rojo; Moura, 2019, p. 24). Sendo assim, esse conceito é

bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (Rojo e Moura, 2019, p. 20).

Essa Pedagogia apoia uma educação que reconheça e incorpore os variados modos de comunicação, como as mídias digitais, as interfaces gráficas, os textos audiovisuais, as práticas comunicacionais de diferentes culturas e a diversidade linguística presente nas sociedades globalizadas.

Nesse panorama, os multiletramentos formalizado no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais)* propõe uma estrutura pedagógica dividida em quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada envolve a contextualização do ensino, aproximando o estudante das práticas sociais e culturais que serão abordadas, tornando o

aprendizado mais relevante. A instrução explícita proporciona o domínio dos conceitos e das metalinguagens necessários para uma análise mais profunda das práticas e objetos de aprendizagem. O enquadramento crítico concentra-se na análise reflexiva e na atribuição de significados ao conteúdo, estimulando uma compreensão mais profunda e crítica. Já a prática transformada se refere à ressignificação do conhecimento adquirido, permitindo que o estudante o aplique de forma criativa e inovadora em novos contextos e situações (Cope; Kalantzis, 2015).

A conexão entre esses movimentos pedagógicos e as formas de produção de sentido está relacionada ao processo de contextualização e de mobilização do conhecimento e da realidade dos estudantes; à análise e interpretação desses sentidos e ao planejamento e a criação de novos sentidos. É importante entender que, antes de qualquer conhecimento escolar, os letramentos de percursos dos influenciam o espaço educacional, haja vista a cultura, os saberes e as visões de mundo dos estudantes.

A Pedagogia dos Multiletramentos se expandiu no Brasil nos anos 2000, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de estudos que exploram as práticas colaborativas de escrita mediadas pela internet, a produção multimodal, a construção de identidades e a formação de professores. Com a pandemia, as questões relacionadas aos dispositivos digitais, assim como ao ensino e à aprendizagem, também abriram um novo espaço para debates e pesquisas sobre os desafios enfrentados pelas escolas.

É relevante dizer que essa Pedagogia, na verdade, não apresenta uma proposta completamente nova. A ideia de uma pedagogia voltada para os letramentos já estava delineada nos escritos de Paulo Freire. Embora não tenha abordado diretamente o conceito de multiletramentos, os princípios pedagógicos relacionados à linguagem, à comunicação e à interação permeiam suas reflexões. Cabe enfatizar que, ao defender a ‘consciência crítica’ (Freire, 1967, p. 102), o autor ressaltava a importância da coletividade, do diálogo e da dialogicidade como elementos essenciais para a construção de uma educação transformadora.

Ao adotar um enfoque dialógico e crítico, Freire (2020) reconhece o estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando a relação entre conhecimento, cultura, diversidade e contexto social. Nessa esteira, a educação não se restringe ao domínio das habilidades tradicionais de leitura e escrita, mas envolve a compreensão e a produção de sentido por meio de múltiplas linguagens.

Apesar dos aprimoramentos teóricos realizados por Mary Kalantzis e Bill Cope<sup>5</sup> em diferentes momentos, o reconhecimento dos multiletramentos an-

<sup>5</sup> Pesquisadores responsáveis pelas releituras da Pedagogia, revisitando seus pressupostos, a partir de abordagens de Vigostki, Dewey e Freire.

corados na base teórica freiriana parece ser deixado à margem. Embora essa abordagem cite Freire, entre outros, como pesquisadores inspiradores dessa Pedagogia, o aprofundamento de conceitos como diálogo e dialogicidade acaba sendo diluído nos movimentos pedagógicos, considerando a ‘interação’ e a ‘colaboração’. Esses elementos englobam ações que demandam a construção de sentido e a criticidade.

A Pedagogia dos Multiletramentos também defende que ‘a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica em um constante ato de desvelamento da realidade.’ Entretanto, essa defesa se ancora principalmente no debate sobre o hibridismo cultural (Canclini, 2008) e nas práticas digitais, com foco no uso dos dispositivos digitais e seus agregados na escola.

Priorizar as explanações sobre tecnologias, haja vista o ambiente on-line, as “novas escolas” e os “novos professores” como “designers de ambientes de aprendizagem” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 26-27), sem analisar as linhas e entrelinhas de um discurso hegemônico – marcado por relações de poder e sedução – significa reforçar o silenciamento do professor, do estudante e dos demais envolvidos. Esse silenciamento decorre frente à modalidade deônica de obrigação do uso de dispositivos digitais; de plataformas educacionais, com estratégias metodológicas inovadoras de engajamento discente, com reproduções de modelos de docência e ensino.

Nesse ponto, é importante destacar que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2020, p. 50). Sendo assim, apresentar uma proposta que envolva os ‘letramentos’ sem um processo dialógico — ou seja, sem a interação entre sujeitos — é perpetuar modelos predefinidos, funcionando como meras “receitas” para um determinado saber-fazer.

Posto isso, a fim de discutir o conceito de diálogo e dialogicidade, no próximo tópico, serão apresentadas reflexões sobre a construção coletiva e a transformação do conhecimento, considerando os multiletramentos.

## O DIÁLOGO E A DIALOGICIDADE NOS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS DOS MULTILETRAMENTOS

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação (Freire, 2020, p. 228).

Um dos pontos centrais em Freire está na visão dialética do processo de construção do conhecimento. Esse processo abarca os percursos de letramentos, ou seja, cada um de nós possui uma história marcada por valores, crenças

e formações discursivas, ancoradas em nossa constituição enquanto sujeitos, repletos de vozes que nos compõem. Assim, na interlocução e nas trocas, passamos a ‘ver o mundo’ de outra forma. Na teia discursiva do saber, visualizamos o posicionamento crítico, que, amparado aos saberes de mundo, está no compasso da (re)construção das possibilidades de sentido (Leite; Frandaloso, 2024).

Com isso, a valorização dos saberes discentes, interligados com as diferenças culturais e linguísticas, pode alicerçar um espaço de interação crítica para o ensinar e o aprender. Com base no que os estudantes já conhecem e do que é ensinado e discutido, o aprendizado, além de ser colaborativo e coletivo, é também co-construído, “na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2020, p. 108).

É possível enfatizar, então, que o diálogo é uma prática comunicativa; é processo dialético-problematizador que se baseia no respeito à dignidade e à identidade dos envolvidos. Por isso, o diálogo é coletivo “é encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, dessa forma, na relação eu-tu” (Freire, 2020, p. 50).

As experiências, saberes e práticas culturais estão entrelaçadas nos processos que envolvem o ensinar e o aprender em prol de uma transformação social. Sob esse prisma, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum (Freire, 2020, p. 14). Nesse sentido, na esteira da alteridade, os sujeitos se reconhecem numa linha horizontal “trazendo em si o outro, que o transforma e é transformado por ele” (Leite; Frandaloso, 2024, p. 98).

Assim, o diálogo em constante ação-reflexão é compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora. Diante disso, a dialogicidade, característica essencial do ser humano enquanto sujeito dialógico, representa uma prática contrária à antidialogicidade, que promove divisões. Incorporá-la significa integrar, de forma contínua, o exercício de se tornar cada vez mais humano e de cultivar a própria humanização (Freire, 2020).

Freire salienta (2020) que a educação não se limita à mera transferência de saberes, mas se configura como uma ação comunicativa – um acontecimento – no qual educadores e educandos, em diálogo, constroem coletivamente o conhecimento, partindo do reconhecimento e da valorização de suas realidades.

Assim como a dialogicidade requer uma educação em constante diálogo com o mundo, os multiletramentos assumem que os diferentes modos de letramentos estão intrinsecamente ligados às práticas sociais e culturais dos indivíduos. Por isso, a dialogicidade está também imbricada na ação de “refletir

a respeito da nossa própria história com os textos, numa relação dialética, na qual se envolvem o leitor e o cidadão” (Leite; Frandaloso, 2024, p. 100).

Ademais, as práticas multiletradas dialógicas podem oferecer um espaço de construção coletiva, em que as diversas linguagens podem ser debatidas, o que permite estudo, pesquisa e A problematização. A produção de sentidos, pautada no uso de uma inteligência artificial generativa, como ‘protótipo’ para as produções orais e escritas, por exemplo, não pode ser uma ação mecânica, mas um processo crítico em que os estudantes possam anunciar, questionar e denunciar a execução de atividades.

Logo, é essencial que as práticas pedagógicas envolvendo os dispositivos digitais e as diferentes inteligências produzidas por máquinas se orientem por um processo dialético problematizador. Apesar de os multiletramentos abranger um enquadramento crítico, envolvendo os letramentos, a sua base está nos desafios contemporâneos digitais que envolvem o uso das multiplicidades de linguagens e as mudanças nos modos de comunicação na escola.

Posto isso, é importante destacar que, ao serem incentivados a explorar o *continuum* dessas mudanças e a analisar suas implicações éticas, sociais e culturais, os educandos podem desenvolver a autonomia necessária para compreender, transformar e ressignificar as práticas languageiras em contextos diversos. Isso dependerá da intencionalidade da prática pedagógica, e claro, da formação dos professores. Sobre isso, convém salientar que essa formação

não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reproduutivista, tecnicista da ação docente (Franco, 2012, p. 167).

Portanto, “as teorias e ideias pedagógicas [...] criam referências, possibilidades e, acima de tudo, critérios para sua composição e interpretação. Mas as teorias não funcionam sozinhas; é preciso o diálogo e o confronto com a prática” (Franco, 2012, p. 216). A interlocução entre formação, teoria e prática é fundamental para que as práticas pedagógicas não sejam reduzidas a oficinas ou capacitações pontuais, mas se constituam como práticas vivas, que se estabeleçam no diálogo contínuo e na construção coletiva.

## CONSIDERAÇÕES

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é

a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1980, p.69).

A Pedagogia dos Multiletramentos está diretamente relacionada ao contexto de globalização e algoritmos que marca o século XXI. A integração de tecnologias, redes sociais digitais e novas mídias no processo de ensino e aprendizagem reflete a realidade vivida do sujeito fora e dentro da escola.

A educação fundamentada nas práticas multiletradas reconhece as diversas vozes e experiências dos educandos, buscando superar a visão monolítica de um currículo centrado nas práticas de letramento tradicionais e dominantes. Ao incorporar múltiplas linguagens – visuais, sonoras, gestuais e digitais – oferece-se aos a eles a oportunidade de se expressarem de forma que suas identidades culturais e sociais possam ser refletidas, o que contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e reconhecimento no ambiente escolar.

Além disso, o uso de múltiplas linguagens pode instigar o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, uma vez que a capacidade de navegar por diferentes formas de comunicação e interpretar textos multimodais estimula a criatividade e a resolução de problemas. Esses atributos também são importantes em uma sociedade em constante transformação tecnológica, cultural e social.

A interação – pedagógica multiletrada, no viés da dialogicidade –, permeia o processo educacional e atravessa as múltiplas formas de compreensão do conhecimento em uma dimensão horizontal. Nessa dinâmica, a prática pedagógica passa a ser contemplada na dinâmica das relações estabelecidas com os outros, materializando-se na práxis, conforme observado por Vázquez (2007) em seus estudos.

Dante disso, é importante que o educador tenha olhar atento e reflexivo para enxergar o que parece invisível, mas, está o tempo todo diante dele: as “escrevivências”<sup>6</sup> dos educandos nos processos que envolvem os percursos de letramentos. Logo, numa perspectiva de escuta, de diálogo e de acolhimento, é possível avançar no processo de ensino e aprendizado, e ainda, na participação crítica de todas e de todos nas inter(ações) para além do espaço educacional.

## REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *The Things you do to know: an introduction*

---

<sup>6</sup> Conceito utilizado pela escritora Conceição Evaristo.

to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Springer, 2015.

CANCLINI, Néstor García. A cultura política: entre o mediático e o digital. **МАТРИЗES**, v. 1, n. 2, 2008. p. 55-71. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrices/article/view/38192>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. v. 97, n. 247, 2016. p. 534-551. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 102.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

LEITE, Maria Alzira; Jean Marcos Frandaloso. Leitura e Escrita Narrativa: das “escrevivências” às travessias acadêmicas. In. Cinara Franco Rechico Barberena (org). Diálogos Contemporâneos em Educação: da Pluraridade à Singularidade dos processos educativos. Roraima: Editora da UFRR, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://ufrr.br/editora/ciencias-humanas/>. Acesso em: 12 de nov. 2024.

PINHEIRO, Petrilson. (org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, relatórios técnicos e/ou científicos: Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**. 5. ed. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2023. Disponível em: [www.pucminas.br/biblioteca](http://www.pucminas.br/biblioteca). Acesso em: 12 de nov. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais – leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROXANE Rojo; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. 48<sup>a</sup> edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007, p. 222-267.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 139-141.



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA**  
DE SANTOS

---

Afiado

---



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Associação Brasileira de Editores Científicos

