

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CAMILA MARTINS JANUÁRIO DE FREITAS

**A DODISCÊNCIA FREIRIANA: TECENDO CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DA
RELAÇÃO EDUCANDO(A)-EDUCADOR(A)**

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2024

CAMILA MARTINS JANUÁRIO DE FREITAS

**A DODISCÊNCIA FREIRIANA: TECENDO CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DA
RELAÇÃO EDUCANDO(A)-EDUCADOR(A)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Valter Machado da Fonseca

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F866d
2024

Freitas, Camila Martins Januário de, 1993-

A didiscência freiriana: tecendo caminhos possíveis a partir da relação educando(a)-educador(a) / Camila Martins Januário de Freitas. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (123 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Orientador: Valter Machado da Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 116-123.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.607>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação popular. 2. Professores e alunos. 3. Análise de interação na educação. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Fonseca, Valter Machado da, 1957-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.115


CAMILA MARTINS JANUÁRIO DE FREITAS

**A DODISCÊNCIA FREIRIANA: TECENDO CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DA
RELAÇÃO EDUCANDO(A)-EDUCADOR(A)**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 14 de agosto de 2024.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 CAMILA MARTINS JANUARIO DE FREITAS
Data: 02/10/2024 22:38:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Camila Martins Januário de Freitas
Autora

Documento assinado digitalmente
 VALTER MACHADO DA FONSECA
Data: 05/10/2024 00:21:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Valter Machado da Fonseca
Orientador

Dedico este trabalho à minha filha Gabriela. Obrigada pelo seu amor, luz e sorriso que irradia todas as minhas manhãs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo seu amor e por iluminar os caminhos da minha vida, dando forças para seguir sempre.

Agradeço aos meus pais, José Flávio Januário e Iraci Fernandes Martins Januário, por todo amor e carinho, pelo incentivo aos estudos e por serem abrigo sempre que preciso.

Agradeço ao meu marido, William de Freitas Ferreira, que trilhou esse sonho ao meu lado, vivenciou cada momento, chorou o meu choro, sorriu com o meu sorriso. Aprendo a cada dia contigo e com sua perseverança. Obrigada por seu amor e por acreditar em mim.

Agradeço e dedico esse trabalho à minha filha, meu amor, Gabriela. Minha luz, meu motivo de continuar, de acordar todos os dias com motivos para ser feliz. Espero que este trabalho a incentive de alguma forma em sua jornada.

Agradeço ao apoio e incentivo do meu irmão, William Martins Januário, minha cunhada, Juliana, e às doces Lívia e Flávia por todo amor e carinho.

Agradeço aos meus sogros, João Ferreira e Santinha, e à minha cunhada, Poliana, e seu esposo, Silvio, por todo apoio, pelo carinho e pela torcida.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, por acreditar na minha pesquisa e por enxergar potencial em mim. Agradeço por todos os ensinamentos, pela escuta atenta e olhar sensível.

Agradeço imensamente à Prof. Ma. Carmen Lúcia Ferreira, por todas as aprendizagens, pelos saberes compartilhados, além de suas palavras de incentivo e pela delicadeza em se colocar sempre disponível para ajudar.

Agradeço em especial às professoras Arlene Amaral, Bethania Geremias e Thayná Luana, por todos os ensinamentos compartilhados que contribuíram para esta dissertação e por todo o incentivo, que guardarei com carinho para toda vida.

Agradeço as amigas que o Mestrado me proporcionou. Lucinéia e Daiane, obrigada pela amizade nesse processo e as palavras compartilhadas. Obrigada pelos cafés, pelas conversas e apoio.

Agradeço aos companheiros(as) do grupo de pesquisa NUPEADE, por todas as trocas de saberes, as formações compartilhadas e o incentivo ao longo da jornada.

Enfim, o presente trabalho foi realizado com o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

FREITAS, Camila Martins Januário de., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2024. **A dodiscência freiriana:** tecendo caminhos possíveis a partir da relação educando(a)-educador(a). Orientador: Valter Machado da Fonseca.

Esta dissertação buscou realizar uma análise sobre as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem a partir das relações estabelecidas entre educadoras(es) e educandas(os) em uma perspectiva apoiada na dodiscência, conceito elaborado pelo educador brasileiro Paulo Freire. Compreende-se que a dodiscência na prática pedagógica escolar corrobora como aporte para uma educação libertadora com potencialidade de transformação social. Propõe-se também a realização de estudos empreendidos por Paulo Freire na década de 1990 para compreender a conjuntura atual do século XXI, em seu contexto educacional e político. Os subsídios metodológicos para alcance dos objetivos foram a abordagem qualitativa e a realização de um estudo bibliográfico acerca do conceito dodiscência e a atualidade da epistemologia freiriana, tendo como embasamento teórico Freire (2001; 2019; 2022; 2024 entre outros), Chabalgoity (2015), Gadotti (1986; 2004; 2006), Saviani (2011), Mignolo (2017), Maia e Freitas (2019) entre outros autores. A realização de um Estado do Conhecimento permitiu a efetivação de um levantamento sistemático das pesquisas científico-acadêmicas brasileiras que discutem as relações dodiscentes na Educação Básica. Para esse Estado do Conhecimento, utilizou-se como base de dados as plataformas científicas *Scielo* e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – CAPES. Observou-se, nos trabalhos selecionados, que as produções podem ser categorizadas em: subjetividade presentes nas relações educadoras(es) e educandas(os); e metodologias pedagógicas dialógicas e participativas. Constatou-se, assim, que as pesquisas que abrangem a temática da dodiscência estão em movimento de ascendência nas produções científicas da pós-graduação brasileira, necessitando de maior incentivo e fomento de estudos e discussões sobre o conceito. O estudo de caso em uma escola pública do município de Viçosa- MG efetivou a *práxis* da dodiscência, através do projeto “Escola e Museus em Movimento”, realizado pelo grupo de Pesquisa NUPEADE- UFV. Em conclusão, afirma-se a pertinência das ideias e contribuições de Paulo Freire para a educação, principalmente a educação brasileira, além dos estudos desenvolvidos sobre a ontologia do ser humano para fins de superação das opressões e do sistema capitalista de desigualdade de classes.

Palavras-chaves: Dodiscência; Relação professor-aluno; Paulo Freire.

ABSTRACT

FREITAS, Camila Martins Januário de, M.Sc., Federal University of Viçosa, July 2024. **Freirean dodiscence:** Constructing potential pathways based on the student-educator relationship. Advisor: Valter Machado da Fonseca.

This dissertation aimed to examine the impact of educator-student relationships on teaching and learning processes from a perspective grounded in dodiscence, a concept pioneered by Brazilian educator Paulo Freire. It is evident that the implementation of dodiscence in educational settings has the potential to facilitate a liberating educational experience, which could ultimately contribute to social transformation. Furthermore, it is recommended that studies conducted by Paulo Freire in the 1990s be examined in order to gain insight into the present circumstances within the 21st century, particularly in terms of educational and political contexts. In order to achieve the aforementioned objectives, a qualitative approach was employed, in addition to a bibliographical study on the concept of dodiscence and the current state of Freirean epistemology. The latter was based on the works of Freire (2001; 2019; 2022; 2024, among others). Additionally, the following authors were consulted: Chabalgoity (2015), Gadotti (1986; 2004; 2006), Saviani (2011), Mignolo (2017), Maia and Freitas (2019), among others. A State of Knowledge was conducted to facilitate a comprehensive examination of Brazilian scientific-academic research pertaining to docent relations in basic education. In order to compile this State of Knowledge, the Scielo and Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) scientific platforms were utilized as databases. In the selected works, it was observed that the productions can be categorized into two main areas: the subjectivity present in the relationships between educators and students; and dialogical and participatory pedagogical methodologies. It was thus determined that research on the subject of dodiscence is increasing in scientific production in Brazilian postgraduate courses, and that there is a need for greater encouragement and promotion of studies and discussions on the concept. The case study, conducted in a public school in the municipality of Viçosa, MG, exemplified the praxis of dodiscence through the project "School and Museums on the Move," led by the NUPEADE-UFV research group. In conclusion, it can be asserted that Paulo Freire's ideas and contributions to education, particularly within the context of Brazilian education, are of significant relevance. Additionally, the studies that have been conducted on the ontology of the human being, with the aim of overcoming oppression and the capitalist system of class inequality, are also of great importance.

Keywords: Dodiscence; Teacher-student relationship; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Leitura do mundo – Leitura da palavra.....	21
Figura 2 - A casa amarela.....	22
Figura 3 - Caminhos da Leitura.....	24
Figura 4 - Exílio	25
Figura 5 - Manifestações pró-impeachment contra a presidente Dilma Rousseff.....	42
Figura 6 - Alguns saberes necessários à prática educativa do discente.....	47
Figura 7 - Esquema da didática freiriana	55
Figura 8 - Tema Gerador	61
Figura 9 - Trabalhos acadêmicos selecionados com enfoque na didática + subjetividade	83
Figura 10 - Duas metodologias pedagógicas em perspectiva do discente para a Educação Básica	93
Figura 11 - Exposição das artes das(os) educandas(os):	103
Figura 12 - Museu Ciência da Terra Alex Dorofeeff.....	104
Figura 13 - Parque Interativo Botânica	105
Figura 14 - Stop Motion com as(os) educandas(os):.....	106
Figura 15 - Culminância do projeto.....	107
Gráfico 01 - Distribuição por nível acadêmico a partir do descritor didática	68
Gráfico 02 - Distribuição de publicações por estado a partir do descritor didática	68
Gráfico 03 - Distribuição de publicações por ano a partir do descritor didática	69
Gráfico 04 -Distribuição por nível acadêmico a partir do descritor: Do- didática.....	70
Gráfico 05 -Distribuição de publicações por estado a partir do descritor do-didática	71
Gráfico 06 -Distribuição de publicações por ano a partir do descritor do-didática.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Bibliografia Anotada – Estado do Conhecimento Do-discência	69
Tabela 02- Bibliografia anotada – Estado do conhecimento Do-discência.....	72
Tabela 03 – Bibliografia Sistematizada Estado do conhecimento Do-discência.....	75
Tabela 04 -Bibliografia Categorizada – Estado do conhecimento Do-discência	78
Tabela 05 -Bibliografia propositiva – Estado do conhecimento Do-discência	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IA – Inteligência Artificial

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

NUPEADE – Núcleo de Pesquisa e Educação e Artes em espaços não formais

PIBID – Programa de Iniciação à Docência na Educação Inclusiva

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PT- Partido dos Trabalhadores

RAEX - Registro de Atividades de Extensão

SEC - Serviço de Extensão Cultural

SIA – Simpósio de Integração Acadêmica

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PRIMEIRAS PALAVRAS	13
CAPÍTULO 1 - A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVO-CRÍTICAS	16
1.1 Paulo Freire - Vida e obra testemunhante da práxis libertadora - notas bibliográficas	20
1.2 Atualidade em Freire: uma epistemologia do sul para a educação latino-americana	29
1.3 “Basta de Paulo Freire” – A atualidade de um educador temido	39
1.4 Paulo Freire e contexto atual das tecnologias	43
1.5 Dodiscência freiriana- em busca de uma relação dialógica entre educador(a) e educandos(as)	47
1.6 Metodologias possíveis à prática dodiscente	56
1.6.1. Temas geradores	59
1.6.2 Círculos Dialógicos Investigativos Formativos.....	62
1.6.3 Pedagogia de Projetos.....	63
1.6.4 Rodas de Conversa	64
CAPÍTULO 2 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR(A) -ALUNO(A) NA PERSPECTIVA DODISCENTE	66
2.1 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente	82
2.1.1 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente com enfoque na subjetividade do ser.....	82
2.1.2 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente com enfoque nas metodologias/práticas pedagógicas libertadoras	92
CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE CASO DO PROJETO “ESCOLAS E MUSEUS EM MOVIMENTO – NUPEADE	99
3.1 Grupo de pesquisa - Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em Diferentes Espaços – NUPEADE	99
3.2 Descrição sintetizada da Escola Municipal “Pedro Gomide Filho”	101
3.3 - Descrição do projeto “Escolas e Museus em movimentos” e suas etapas	102
3.4 Análise do projeto em busca de perspectivas dodiscentes	107
INCONCLUSÕES! CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	123

APRESENTAÇÃO

Ao refletir sobre minha trajetória escolar, percebo que, desde a tenra idade, cultivei uma grande admiração pelas professoras e professores com quem convivi e aprendi. Desde cedo, fui uma aluna que escrevia cartas, que ficava atenta aos olhares, gestos e instruções das docentes. A influência e admiração por essas profissionais femininas foram determinantes para a fluidez de um bem-estar no espaço escolar, sendo as relações tão significativas e marcantes que depois, quando adulta, influenciaram a minha opção pela graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Visto isso, as relações constituídas enquanto educanda com os meus educadores das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram marcadas por afeto e respeito, o que resultava no prazer de estar no espaço escolar e também no meu desempenho, refletido pelas notas alcançadas.

Por outro lado, as tecituras das relações construídas durante o Ensino Médio foram constituídas de forma discrepante às fases anteriores. As relações com meus educadores foram múltiplas e diversificadas, mais fortemente limitadas pelo tempo de convivência que se restringia à duração da aula de cada disciplina. Algumas dessas vivências relacionais foram positivas, baseadas em diálogo, afetividade e respeito, outras foram marcadas por distanciamento, medo e desconforto.

Especificamente nessa etapa do Ensino Médio, vivenciei uma relação do que o educador Paulo Freire (2019) interpreta como práticas educativas bancárias. Essa prática é baseada no antidiálogo e de um autoritarismo engessado na postura do educador. Assim era o clima em sala de aula, marcado pelo silenciamento e pela omissão das dúvidas e questionamentos. Freire (1985), em seu livro *Por uma pedagogia da pergunta*, ressalta que a questão formulada pelo aluno pode habitualmente abalar as certezas do educador, sendo interpretada negativamente por parte do docente. Entretanto, por outro lado, a questão do educando pode trazer novas possibilidades de reflexão crítica sobre uma nova perspectiva de uma temática.

Diante disso, mesmo com uma experiência bancária na relação educador-educando na minha trajetória escolar, a admiração e a vontade de contribuir com a Educação escolar foram mais significativas e me impulsionaram para iniciar o curso de Pedagogia. Através dos estágios e experiências práticas, associadas à leitura das obras da área educacional apresentadas na graduação, encontro perspectivas críticas da educação, principalmente aquelas que visam objetivos humanizadores e de transformação da realidade.

Em virtude de todos esses aspectos observados, compreendemos que o clima e/ou laços criados através da relação com os educadores, contribuíram (e continuam a contribuir) para o desenvolvimento da construção da minha aprendizagem. As relações baseadas na dialogicidade, no comprometimento mútuo, no respeito coletivo, foram fatores determinantes para resultados proveitosos e assertivos. De maneira oposta, relações baseadas no autoritarismo ou na licenciosidade excessiva do educador, na antialogicidade, no desinteresse e desrespeito de ambos sujeitos, educadores e educandos, resultam em aprendizagens mecânicas, domesticadoras, sem o poder de modificar a realidade dos sujeitos (Freire, 2019).

Além dessas reflexões acerca das relações educando-educador na trajetória escolar, que marcaram minhas perspectivas sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem, salientamos a realização da leitura das obras de Paulo Freire, com ênfase para *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* e *Pedagogia do Oprimido*. Especificamente na obra *Pedagogia da Autonomia encontramos o conceito de Dodiscência* (Freire, 2001), que se refere às relações entre educadoras(es) e educandas(es) de forma mais humanizadas e libertadoras.

Diante das somatórias das experiências e das leituras realizadas, questionamos se as tecituras estabelecidas nas relações entre educador e educando podem ser consideradas um dos fatores que influenciam na aquisição da aprendizagem. A partir desse questionamento, gera-se o interesse em explorar de forma imersiva as relações que permeiam o campo educacional, mais especificamente a relação entre educadoras(es) e educandas(os), na perspectiva freiriana dodiscente.

Dessa forma, essa dissertação se compromissou em efetivar um estudo exploratório e analítico do conceito da dodiscência e as atualidades do educador Paulo Freire, visto a conjuntura vivenciada nos últimos no Brasil, país que Freire queria ver desenvolvido e próspero. Os resultados serão apresentados nessa dissertação.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa 3: Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV).

O educador brasileiro Paulo Freire é reconhecido mundialmente por suas obras e contribuições para o campo da educação. Tendo sua atuação e trabalho desenvolvido durante a década de 90 do século XX, Freire desenvolveu teorias e práticas trabalhando a dicotomia inseparável entre a educação e a política. Assim, foi um educador que dialogou sobre a ontologia do ser, partindo do olhar daqueles em situação de injustiça e direitos negados, os oprimidos e as oprimidas, tendo um dos âmbitos de estudos mais conhecidos na atuação na alfabetização de jovens e adultos (EJA)¹.

Diante disso, Freire procurou promover uma educação que não se limitasse na aprendizagem dos conteúdos acumulados historicamente pela sociedade, mas que também adotasse uma perspectiva política e crítica da educação. Assim, os alfabetizados, em dialogicidade, eram estimulados a problematizar sua própria realidade e por meio da conscientização, esses sujeitos, vão reconquistando a sua palavra, para emancipação e transformação do mundo e com o mundo.

Uma vez que as ideias freirianas eram consideradas revolucionárias para sua época e tomavam proporções cada vez maiores por todo o Brasil, o educador Freire gerou incômodo aos sujeitos que, em favor de um *status quo*, eram contra a ideia da mudança da hegemonia dominante, assim como contra qualquer ação que favorece a criticidade política e a união popular.

Diante disso, em 1964, Paulo Freire foi exilado do Brasil. Suas ideias e desejo de ver sua pátria e seu povo em melhores condições foram distorcidos, interpretados como ameaças ao país. No século XXI, de 2016 até os dias atuais, Freire continua sendo atacado pelo movimento fascista que defende a manutenção do *status quo* e a continuidade da crise educacional e social no país.

Mediante o exposto, realizamos uma análise da epistemologia freiriana com a atual conjuntura social e política brasileira, especificamente entre 2015 e 2023, marcada por uma diversidade de conflitos e retrocessos. Esses eventos iniciados a partir do *impeachment* da

¹ A Educação de Jovens e Adultos – EJA (que também inclui a educação de pessoas na terceira idade) é uma modalidade de ensino reconhecida pela, MEC, LDB e pelo Governo Federal.

presidente Dilma Rousseff, fortaleceu a onda dos movimentos conservadores e fascistas, a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência e a crise pandêmica sanitária mundial gerado pela proliferação do vírus da Covid-19.

Dessa forma, entendemos que as contribuições de Paulo Freire para com a educação, principalmente a brasileira, continuam relevantes, visto que eventualmente enfrentamos os retrocessos emergidos pelos projetos hegemônicos, que priorizam políticas e metas para a educação que seguem em desacordo com uma educação crítica, libertadora e emancipatória. Moacir Gadotti (2004, p.16) afirma que “a atualidade desse pensamento decorre não somente de sua validade universal, mas de fato de que o contexto histórico de hoje não é radicalmente diferente daquele no qual Paulo Freire desenvolveu suas ideias”, ou seja, ainda se faz necessário a luta constante por uma educação para transformação social.

Nesta perspectiva, a partir das ideias de Freire e sua concepção de uma educação crítica, divergente da atual estrutura educacional escolar vivenciada, procuramos efetivar um estudo acerca de um fator relevante para o processo de ensino-aprendizagem em outra perspectiva: a relação entre educador(a) e educando(a). Assim, nos interrogamos com a seguinte pergunta: Como a relação entre educador(a)-educandos(as) pode contribuir para o processo do ensino e aprendizagem nos espaços formais e não formais da educação?

Dado o exposto, este trabalho está estruturado em três seções, conforme a seguinte estrutura capitular: no primeiro capítulo, trazemos a atualidade do pensamento freiriano – frente aos desafios contemporâneos ainda enfrentados no contexto atual. Buscamos relacionar temáticas atuais relevantes na sociedade com a gnosiologia de Paulo Freire. Entre as temáticas estão a decolonialidade dos estudos educacionais; as tecnologias e as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; a relação educador-educando a partir do conceito da didiscência; as práticas pedagógicas horizontais e libertadoras que buscam no seu exercer a criticidade dos educandos(as), sua autonomia, participação ativa e reflexão, como as rodas de conversas, pedagogia de projeto, círculo de cultura, temas geradores, entre outras.

No capítulo seguinte, realizamos um estado do conhecimento, a partir das considerações e preceitos das autoras Santos e Morosini (2021). Esse estado do conhecimento buscou a realização de um levantamento e organização sistemática das produções sobre a temática da relação professor(a) e aluno(a) na perspectiva didiscente a partir dos estudos acadêmicos científicos, como dissertações e teses, elaboradas entre os anos de 2017 até 2023. Para tal, utilizamos como base de levantamento bibliográfico o Banco de Artigos e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a Biblioteca Eletrônica *Scielo*.

No terceiro e último capítulo, buscamos apresentar uma análise de um estudo de caso realizado a partir do projeto realizado pelo Núcleo de Pesquisa e Educação e Artes em espaços não formais (NUPEADE-UFV), na Escola Municipal Pedro Gomide Filho, escola localizada no município de Viçosa – MG, no interior da Zona da Mata Mineira. Trata-se de um projeto de extensão realizado em 2018, no qual analisamos as práticas pedagógicas estabelecidas e a efetivação de ações que visam a didiscência freiriana.

Nesse sentido, compreendemos que a contribuição acadêmica gerada por essa produção acadêmica se dá pela ausência de maiores produções e estudo científico acerca da relação entre educadores educandos com o aporte da didiscência. Visto isso, concomitantemente, compreendemos ser uma oportunidade para contribuir para que os estudos freirianos continuem ativos e pertinentes, fazendo com que o seu legado se torne permanente e ativo, valorizando nossos intelectuais nacionais que conhecem e vivenciam a realidade da educação brasileira.

Além disso, compreendemos que esta pesquisa se justifica em termo de sua pertinência social, pois se compromete em contribuir acerca do engajamento de educadores comprometidos com uma prática educativa que potencialize os educandos(as) a serem mais. Ao trazer para a base dessa relação o diálogo como aporte instrumental de base, possibilitando que os educandos busquem um exercer mais consciência de cidadania, principalmente quando estes educandos são oriundos das escolas públicas.

Assim, os reflexos se darão aos embasamentos teóricos para formação de futuros educadores(as), nos estudos acadêmicos, aos currículos das graduações em Licenciaturas diversas, ou seja, na formação inicial e na formação permanente dos educadores e educadoras que atuam/atuarão sobre a educação brasileira, que busquem a promoção de uma educação de qualidade social e emancipatória para todos(as).

CAPÍTULO 1 - A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVO-CRÍTICAS

Este capítulo tem por finalidade a discussão e análise do pensamento e as ideias do educador Paulo Freire para compreensão crítica de temáticas hodiernas do contexto conjuntural atual da sociedade brasileira. Visto a centralidade da utilização da bibliografia freiriana para esses estudos, é pertinente que iniciemos essa pesquisa a partir das considerações sobre a epistemologia da práxis freiriana.

O nome do educador brasileiro Paulo Freire é um dos mais importantes que emergiram no século XX, no Brasil e no mundo, sendo que suas obras são traduzidas em diferentes línguas (Brandão, 2017). Suas escritas têm contribuído para a discussão de uma pluralidade de temáticas, abrangendo inúmeros campos de estudos, destacando entre eles, as produções nas áreas das humanidades especificamente das educativas e sociais. O professor Carlos Rodrigues Brandão, importante pesquisador e estudioso freiriano, afirma em seu livro *História do menino que lia o mundo* que:

Em muitos e muitos lugares do Brasil e do mundo, tem sempre alguém lendo um livro do professor Paulo Freire e aprendendo de novo com ele. Tem sempre alguém ensinando alguém a ler e a escrever, do jeito como Paulo Freire inventou e ensinou para a gente. Tem sempre gente querendo ajudar as outras pessoas a preparar o mundo como um jardineiro prepara um jardim de flores onde todas as crianças e toda a gente grande possam ser felizes de verdade (Brandão, 2014, p. 67).

O professor Freire é um intelectual que não se restringiu as escritas de teorias e ideias, pelo contrário, buscou testemunhar na realidade prática o que comunicava. Nas páginas dissertadas de seus livros, artigos e textos, podemos enxergar o homem, professor, pai, marido Paulo Reglus Neves Freire. Através das experiências pedagógicas/políticas narradas, conhecemos um educador imerso na teoria e na prática, ou seja, na *práxis*, a qual tanto destacou ser importante para a vida docente. A nitidez da coerência entre teoria e prática era crucial para o educador; a teoria jamais poderia estar separada de sua prática.

Compreendemos que a história de vida de Paulo Freire, desde a tenra idade, provocou reflexões importantes que moldaram o educador que se tornou. As vivências proporcionaram-lhe situações muito significativas e fortes, da miséria e fome vivenciadas na infância ao exílio, dos processos educativos/políticos a escritas dos livros. Recorremos mais uma vez a Brandão (2021), que destaca, por exemplo, que o exílio no Chile lhe fez escrever o livro *Pedagogia do Oprimido*, a sua vivência com os camponeses chilenos resultou na escrita da obra *Extensão ou*

comunicação, o trabalho de alfabetização nas ex-colônias portuguesas, *Cartas a Guiné-Bissau*, entre outros.

A partir da crise econômica de 1930 no país e do falecimento de seu querido pai, base financeira de sustento da família, Freire vê seu direito à educação e a outros direitos sociais fundamentais negados e interrompidos. Esse descontente episódio poderia fatalizar sua vida, como condena a vida de outros inúmeros cidadãos brasileiros. Entretanto, o determinismo de sua mãe em encontrar uma escola que o aceitasse como aluno bolsista, permitiu que Freire terminasse o segundo grau, que à época ainda era um privilégio de poucos, pois não havia escolas públicas neste nível de ensino.

Afastando qualquer ideia apreciativa de meritocracia, Paulo Freire concluiu seus estudos e se formou em Direito na Faculdade de Recife. Durante suas poucas experiências profissionais na advocacia, Paulo Freire logo percebeu que essa não era sua área vocativa. Influenciado especialmente pela esposa Elza, também educadora, Paulo Freire direcionou seu caminho à educação, experiência vivida em sua juventude quando foi professor de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, se torna necessário refletir sobre as questões: Quantos Paulos existiram, existem e vão existir por esse país? Quantos desses sujeitos não tiveram a mesma oportunidade? Quantas desses(as) terão uma oportunidade em potencializar seus conhecimentos? Quantos mais serão desumanizados? São questões como essas que devem ecoar em nossas mentes, educadores ou não, em nossas ações e escolhas que são essencialmente, políticas.

Visto o exposto, apreendemos a experiência de vida de Paulo Freire, especialmente na infância, no encontro com a fome e a miséria, ser um dos fatores determinantes, que marcou a sua vida e o lado da luta que assumiu escolher: a dos oprimidos. Não podemos deixar de remeter as contribuições de Maria Carolina de Jesus (2022, p. 29) que afirmou que “a fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças”.

Diante disso, Brandão (2017, p. 31), ao recordar esse período da vida de Paulo Freire, disserta que “uma austera condição de ‘pobre’, estaria no começo de sua vida, e uma vocação de colocar-se a serviço dos pobres e excluídos estaria seu destino”, sua opção pelos esfarrapados e esfarrapadas do mundo partia de uma vivência pessoal com a situação de opressão. Assim, é a partir do olhar do povo oprimido que parte a análise freiriana, dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo.

O termo “ontologia”, que tem suas origens nos estudos da Filosofia, tem sido ampliado para diversas áreas, como Filosofia, Ciências da Computação e Linguística, entre outras. Para

Aristóteles, o campo de investigação da Filosofia se divide em epistemologia, ontologia e no estudo do conhecimento de valores e ações humanas (Chauí, 2000). A ontologia é definida como “o estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente” (Chauí, 2000, p. 266). Assim, a ontologia busca estudar a concepção do ser humano, seus modos de ser e agir, e sua essência.

Na perspectiva da ontologia freiriana, a ontologia do educador, como mencionado, parte do olhar do oprimido (Chabalgoity, 2015). Em definições apresentadas no Dicionário Paulo Freire, Romão (2007, s/p) apresenta uma síntese significativa da Ontologia freiriana:

diferença da tradição presente na Filosofia, o diferencial exclusivo dos seres humanos não se está na vontade de ser livre, ou em sua inteligência, mas na nossa consciência que somos seres incompletos, inconclusos e inacabados. Conscientes de nossa condição, vivenciamos assim, “a esperança de ser mais”.

Dessa forma, conscientes de sua inconclusão e de seu inacabamento, homens e mulheres se colocam em uma permanente busca por “ser mais”. Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental, pois se torna o meio pelo qual esses indivíduos podem explorar suas potencialidades e desenvolver-se integralmente. Além disso, na epistemologia freiriana, a educação visa não somente a aquisição do conhecimento, mas um meio oportuno para reflexão de si e de sua realidade.

Assim, compreende-se que a epistemologia do educador Paulo Freire se aprofunda na compreensão da busca do ser mais em que nós seres humanos devemos estar engajados permanentemente. Essa busca permanente advém da consciência em que o homem se compreende e constitui como um ser inacabado, tendo como sua vocação histórica e ontológica a sua humanização (Freire, 2019).

Contrapõe-se à vocação ontológica do ser humano o processo de desumanização, que, segundo Paulo Freire, não é legítimo para homens e mulheres. Freire (2019) afirma que a desumanização representa uma realidade possível na história da humanidade, mas não deve ser considerada sua vocação histórica, pois não é algo definitivo ou imutável. O educador acredita que, em algum momento, as pessoas reconhecerão a situação de desumanização em que se encontram e buscarão a libertação da humanidade que lhes foi roubada.

Esse movimento é característico dos oprimidos; não é algo imposto ou gerado externamente, mas surge a partir do empenho e da ação individual. Para que essa transformação ocorra, é fundamental que os oprimidos desenvolvam a consciência de sua situação concreta, percebendo que vivem em condições que desrespeitam sua dignidade humana. Ao contrário da

humanização, essa condição os transforma em objetos, cuja existência é ignorada em favor de um sistema que favorece os opressores.

É importante destacar que, para alcançar uma verdadeira libertação, tanto os oprimidos quanto os opressores devem se envolver ativamente na luta por essa mudança. Um não liberta o outro; na verdade, ambos devem se libertar juntos, em comunhão. Essa abordagem teórica abrange duas etapas fundamentais: a primeira é a conscientização, e a segunda é a transformação revolucionária (Freire, 2019).

O primeiro momento da conscientização, compreende a educação como não redentora e salvadora, mas como caminho possível para que o indivíduo com a colaboração de outrem ou sozinho, começa a questionar situações de sua realidade, identificando as opressões que vivencia. Trata-se da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica da realidade.

O sujeito realizará reflexões sobre as situações limites (Freire, 2019) e como a sua liberdade de ser lhe foi roubada. Após o processo de conscientização da sua realidade, o sujeito poderá agir para se engajar em ações e na luta para buscar a transformação de seu contexto. Outra escolha, seria mesmo que consciente de sua situação e a de seus, não agir sobre essa realidade, caindo no fatalismo, acreditando ser impossível que se modifique algo sobre a história.

Freire em uma de suas primeiras obras *Educação como prática da liberdade*, assume a importância da ação educativa para possibilidade de se alcançar essa conscientização. Certamente o educador também deixa claro, que não seria qualquer tipo de educação que alavancaria essa ação, mas sim uma educação crítica (Freire, 1967). Em *Pedagogia do Oprimido*, o educador Paulo Freire trabalha com duas possibilidades de educação que se diferenciam em dois tipos: educação bancária e educação problematizadora/libertadora. O primeiro tipo de educação, a bancária, é a mais frequente nos currículos escolares.

O termo “bancária” foi utilizado por Freire como uma analogia na qual compara o processo educativo como o procedimento que se ocorre nas transações de um banco, há um depósito há ser feito, um sujeito que deposita e aquele que aguarda o recebimento desse conteúdo depositado. Já na prática educativa, o conteúdo escolar é o depósito, que seria realizado pelo sujeito, o(a) professor(a), na cabeça dos(as) educandos(as) que aceitam passivamente. Nesse processo, a educação é entendida como uma doação, algo a ser imposto, baseado no ato de decorar mecanicamente o que se é ensinado (Freire, 2019).

A postura do(a) professor(a) nessa dinâmica é determinante para potencializar a desumanização dos seus alunos(as). Agindo de forma a reverter todo o processo de ensino e aprendizagem para si ele se torna o detentor de conhecimentos, o sujeito ativo do processo.

Desumaniza seus alunos(as), “roubando” a oportunidade de potencializar a sua criatividade, sua autonomia e reflexão crítica sobre o que estuda. Os educandos e as educandas são seus espectadores, objetos do processo e, como objetos, passíveis de serem formados de acordo com as concepções impostas por terceiros. Esse tipo de educação não implica uma criticidade por parte do educando e da educanda, que dessa forma, não o leva a um exercício de desvelamento de sua realidade (Freire, 2019).

Essa concepção bancária que Freire apresenta em 1987 é legitimada ao longo dos anos nas escolas, ajudando a constituir as massas homogêneas e acríticas as problemáticas sociais que as permeiam, sustentando o status quo da sociedade vigente capitalista. Ela é um dos principais condicionantes da manutenção do *status quo* que vivenciamos, da opressão social vivenciada pelas grandes massas, além de ajudar a reforçar as ideias coloniais enraizadas e, distanciar o relacionamento entre os envolvidos nos processos, objetificando o(a) educando(a) e educadores(as), desumanizando-os.

Além da busca pelo ser, tarefa intrínseca a cada sujeito, Freire também destaca as experiências que vivenciamos na realidade da opressão e da desumanização. Sua pedagogia ressoa especialmente para aqueles que, diante das dificuldades do cotidiano, enfrentam as diversas formas de opressão. Ela ecoa para aqueles que, em algum momento, tiveram seu direito de ser negado, sofrendo a desumanização que os transforma em objetos (Freire, 2019).

A seguir apresentamos alguns momentos da vida do educador Paulo Freire que demonstram como foi demasiadamente marcada pelo testemunho prático de sua coerência e como essas experiências e andarilhagens pelo mundo, contribuíram para a sua formação enquanto um educador comprometido com os oprimidos e as oprimidas do mundo.

1.1 Paulo Freire - Vida e obra testemunhante da práxis libertadora - notas bibliográficas

[...] eu me sinto profundamente latino-americano, mas necessariamente, para ser latino-americano, tenho primeiro que ser alguma coisa dentro do contexto geral da América Latina. Essa “qualquer coisa” é: brasileiro. Para que eu pudesse me sentir depois mundial, um ser do mundo, era preciso que eu tivesse sobretudo, em primeiro lugar, um local. Esse local é o Recife, com cuja memória eu ando pelo mundo (Freire; Guimarães, 2011, p. 43-44).

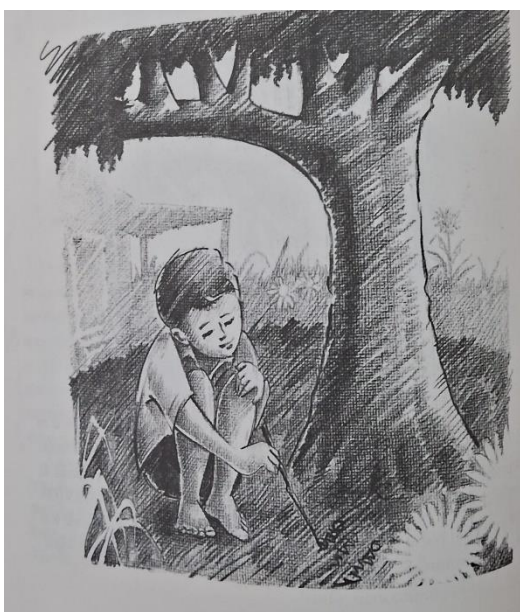
Acreditamos ser importante apresentar, de maneira sucinta, a história de vida do educador Paulo Freire nesta dissertação. As experiências de sua infância e de sua vida refletem a fundamentação da ontologia freiriana, uma vez que Paulo vivenciou tanto momentos

significativos de alfabetização quanto as angústias decorrentes de situações de opressão ao longo de sua trajetória.

Durante as décadas de 1960, especialmente no Nordeste do Brasil, um período marcado pela Revolução de 1930, crises políticas e o golpe civil-militar, a formação dos docentes buscava não apenas consistência acadêmica, mas também uma orientação política capaz de fazer da prática pedagógica um esforço para superar as contradições presentes na escola, em seus métodos e conteúdo, assim como nas relações entre educador e educando (Gadotti, 2007, p. 8). Nesse contexto, a educação e a política estavam intrinsecamente ligadas; uma refletia os interesses da outra. Foi assim que Freire iniciou seu legado, repleto de lutas, vivências e experiências, propondo uma educação progressista que ia além dos moldes tradicionais.

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife, Pernambuco, Brasil, no dia 19 de setembro de 1921. Era filho de Joaquim Temístocles Freire, tenente da polícia militar, e de Edeltrudes Neves Freire, que se dedicava aos cuidados do lar e da família. Sob as sombras das mangueiras do quintal de sua casa, Paulo começou a transformar a leitura de seu mundo na leitura das palavras. Seus pais foram os primeiros responsáveis por lhe ensinar as letras e desvelar os códigos alfanuméricos.

Figura 1 - Leitura do mundo – Leitura da palavra

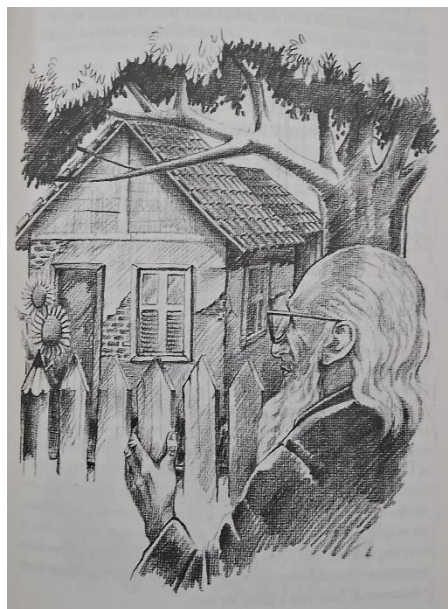


Fonte: Brandão (2014)

Paulo Freire, um nordestino oriundo de uma família considerada de classe média, teve acesso a direitos sociais fundamentais, como moradia, saúde e educação. Os relatos de Brandão

(1997; 2014; 2017), Gadotti (1996; 2007), Beiseigel (2010) e Chabalgoity (2015) em suas biografias abordam as boas memórias de sua infância na casa amarela em Recife, retratando um ambiente familiar acolhedor e repleto de afetos.

Figura 2 - A casa amarela



Fonte: Brandão (2014)

Ao analisarmos a figura 2 – “A Casa Amarela”, podemos notar a rica abundância de detalhes presente na ilustração, muitos dos quais podem passar despercebidos. As cercas que cercam a famosa casa amarela onde Freire passou sua infância são singulares e, gradualmente, se transformam em lápis. Um desses “lápiz” está nas mãos de Paulo Freire, que ao longo de sua vida utilizou o lápis e o papel para desenvolver suas teorias e ideias. O simbolismo da imagem revela que, a partir das experiências vivenciadas em sua casa, como a aprendizagem das primeiras palavras no quintal com seus pais e os momentos significativos em família, um mundo de possibilidades se abriu para que Freire pudesse realizar sua interpretação do mundo. É relevante mencionar o relato do próprio Freire sobre seu retorno à casa, anos depois:

Antes de tornar-me cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela. [...] Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço de seus cantares. [...] Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não eu geográfico, pois os meus não eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dada, uma bem-amada negra que, menina ainda, se juntou à família nos fins do século passado. Foi com esses diferentes não eus que eu me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante. (Freire, 1995, p.24-25).

Com a crise econômica de 1930 que se espalhou pelo mundo, o Brasil também foi fortemente afetado. A família de Paulo Freire enfrentou as dificuldades resultantes dessa crise, lidando com a nova realidade da miséria e da fome. Um evento triste e marcante durante esse período foi a morte de seu pai, Temístocles, que deixou sua esposa e filhos em meio a essa adversidade (Brandão, 2014).

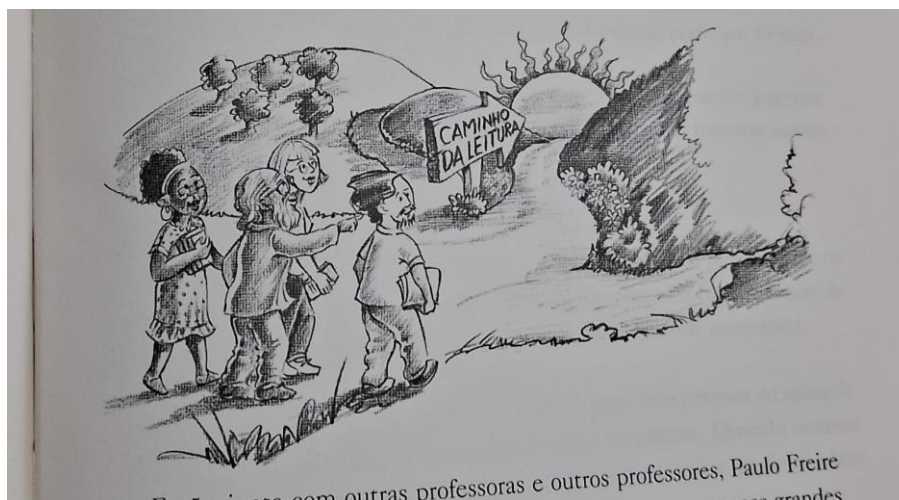
Durante sua infância, que fora preenchida por momentos bons e confortáveis, Freire de repente se viu imerso em uma nova realidade, onde os direitos constitucionais que antes eram assegurados começaram a se tornar incertos. De maneira abrupta, ele e sua família perderam sua moradia confortável, e Paulo teve de interromper seus estudos, enfrentando diretamente a dura realidade da fome. A fome, impiedosa, não faz distinções; ela se impõe com urgência.

A família de Paulo Freire se mudou para Jaboatão, um município próximo a Recife, na tentativa de recomeçar suas vidas. No Recife, o ensino secundário era oferecido apenas em escolas privadas, com acesso restrito a aqueles que possuíam condições financeiras. Determinado a continuar seus estudos, Freire contou com os esforços incansáveis de sua mãe, Edeltrudes, que “bateu de porta em porta” em busca de uma vaga para ele. Após inúmeras negativas, o Colégio Oswaldo Cruz finalmente concedeu uma bolsa a Freire, permitindo que ele concluísse seus estudos (Gadotti, 2006). Nesse colégio, Paulo Freire teve suas primeiras experiências como educador, lecionando Língua Portuguesa.

Desse modo, Freire ingressou no Ensino Superior e formou-se em Direito na Universidade de Recife, mas logo percebeu que a advocacia não era seu verdadeiro caminho. Após conversas com sua esposa, Elza, decidiu dedicar-se à educação. Sua carreira começou na Instituição do Serviço Social da Indústria (Sesi) em Recife, onde trabalhou como diretor. Durante sua vivência no Sesi, Freire inicia projetos voltados para a educação de adultos, desenvolvendo abordagens pedagógicas dialógicas e participativas.

Visto isso, a experiência com o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, juntamente com os Círculos de Cultura (Gadotti, 1996) foram fundamentais para sua formação como educador. Freire trabalhou com adultos analfabetos, adotando uma abordagem que transcendia a mera instrução básica, oferecendo uma oportunidade de compreensão e desvelamento da realidade. Assim, foi consolidado o Método de Alfabetização Paulo Freire, que tinha como objetivo não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a problematização e a inserção na realidade vivenciada pelas populações, possibilitando um caminho para a conscientização.

Figura 3 - Caminhos da Leitura



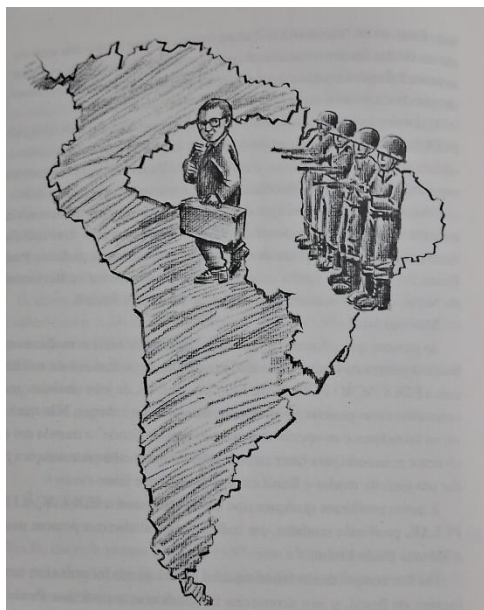
Fonte: Brandão (2014)

A proposta alfabetizadora de Paulo Freire foi de suma importância no contexto brasileiro, especialmente considerando que, até 1981, apenas os alfabetizados tinham o direito de voto no Brasil (Dore; Ribeiro, 2009). Essa realidade gerava a marginalização de uma parcela significativa da população, que ficou privada do exercício pleno de sua cidadania e da participação nas decisões sociais e políticas. As vozes dessas pessoas eram silenciadas, suas súplicas, ignoradas.

Com o passar do tempo, as ideias de Freire começaram a influenciar fortemente o cenário educacional no Brasil, inspirando muitos educadores que buscavam novas abordagens para a educação. No entanto, era inevitável que suas propostas gerassem desconforto em setores que viam suas concepções como uma ameaça ao *status quo* da sociedade da época. Durante o auge da repressão do golpe militar de 1964, sua prática pedagógica foi alvo de ataques. Experiências que aplicavam seu método de alfabetização chegaram a ser implementadas por diversos movimentos envolvidos na educação popular (Beiseigel, 2007, p. 19).

Com a ascensão da ditadura civil-militar em 1964, os movimentos de cultura popular foram imediatamente colocados sob suspeita, assim como outras frentes de mobilização e luta no campo e na cidade (Brandão, 2017, p. 37). Paulo Freire foi acusado de subversão da ordem, visto que seu método foi rotulado pelos militares como perigoso, apresentando-o como um traidor da pátria e uma ameaça comunista ao país. Em 1964, Freire foi preso e permaneceu 70 dias detido em Brasília, sem qualquer contato com seus familiares e amigos (Gadotti, 2006).

Esses eventos evidenciam o impacto profundo e controverso do trabalho de Freire na sociedade brasileira, destacando a resistência a novas ideias e a luta pela alfabetização e pela conscientização social em um período de repressão.

Figura 4 - Exílio

Fonte: Brandão (2014)

A figura que representa o momento do exílio na vida de Paulo Freire carrega diversos simbolismos profundos. Ao carregar em uma mão uma mala, que simboliza sua vida material reduzida, e na outra alguns livros, Freire expressa a importância primordial da educação em sua trajetória. O zelo com que sustenta os livros perto do peito evidencia que, apesar dos desafios enfrentados, ele nunca renegou seus ideais de uma educação crítica e libertadora. Mesmo diante do exílio e da negação de residir em sua amada pátria, Freire manteve-se consciente de que suas ideias, teorias e práticas estavam voltadas à emancipação dos oprimidos e subalternos do Brasil. Seu trabalho buscava conscientização e ações transformadoras, visando modificar o *status quo* e promover mudanças significativas na sociedade.

Outro aspecto relevante que se destaca na ilustração do exílio é a representação do Brasil, que se distingue dos outros países em uma única cor, simbolizando a rejeição das ideias de Freire durante a Ditadura Militar. Enquanto se via privado de retornar ao seu país, ele se tornou um “andarilho do mundo”, como ressalta Brandão (2014, p. 46), ao afirmar que era “um professor proibido de voltar à sua terra e querido e procurado por pessoas do mundo todo”.

Diante das ações repressivas do regime militar, Freire, temendo por sua vida, optou por deixar o Brasil. A Bolívia foi seu primeiro destino, mas logo percebeu que aquele país também enfrentava uma ditadura militar (Chabalgoity, 2015). O Chile se tornou seu principal local de exílio, onde ele permaneceu por vários anos. Este período trágico da história chilena, marcado pela tomada do poder e pelo silenciamento da democracia, intensificou sua saudade de sua gente e de sua terra (Chabalgoity, 2004) e iniciou suas andanças pelo mundo.

Os anos fora do Brasil proporcionaram a Freire ricas experiências e uma diversidade de leituras, que contribuíram para a radicalização de seu pensamento (Chabalgoity, 2015). Embora suas teorias pedagógicas não se conectassem diretamente aos estudos marxistas, isso ocorreu mais tarde, como se pode observar em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Esse livro, por sua vez, representa um marco na forma como Freire articulou suas experiências de vida e os desafios sociais com suas ideias pedagógicas, oferecendo um novo olhar sobre a educação como um meio de transformação social:

Em 1959, as ideias de Paulo Freire sobre a educação em geral eram inovadoras. Em 1963, eram ainda inovadoras, mas seriam traduzidas na prática, em parte das experiências realizadas, sob outras exigências teóricas, de grupos que interpretavam a realidade sob quadros de referenciais teóricos diferentes e, em alguns casos, mais radicais do que os expostos pelo educador (Beiseigel, 2007, p. 75).

A trajetória de Paulo Freire, marcada pelo exílio e pelo retorno ao Brasil, é uma rica jornada de reflexão e prática pedagógica que evolui ao longo dos anos. De forma cronológica, embora não intencional, é possível perceber a transição em suas obras e em seu pensamento, especialmente nas publicações *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire enfatiza a conscientização das mentes, destacando a transição da consciência ingênua para uma consciência crítica. Esse foco inicial na conscientização individual é fundamental para entender como ele preparava o terreno para suas ideias mais radicalizadas que se desenvolveriam posteriormente.

Já com a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, escrito após sua experiência de exílio e embasado por leituras marxistas, Freire aborda a necessidade de ruptura com a estrutura da sociedade de classes e a luta pela libertação dos oprimidos. Neste livro, mesmo ao incorporar teorias marxistas, Freire mantém suas influências cristãs, o que resultou em críticas. Ele não foi completamente aceito por cristãos, que o viam distante do conceito de educador cristão, nem pelos marxistas, que não o consideravam um purista marxista. Essa dualidade é evidente nas suas terminologias e na ênfase na teoria dialógica, que é a essência da educação como prática da liberdade. Sua citação, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2019, p. 110), reflete um amor fraternal, que pode ser identificado como amor *philia*.

Além disso, Freire também se tornaria um verdadeiro “andarilho do mundo”, compartilhando suas experiências pedagógicas e políticas em diversos países, seja como professor nos Estados Unidos, como diretor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas na Suíça ou participando ativamente de iniciativas educacionais em países

africanos. Sua vivência esteve sempre ancorada em um compromisso com a práxis, que unia teoria e prática de forma coerente.

O retorno de Paulo Freire ao Brasil, em agosto de 1979, foi possibilitado pela Lei da Anistia, que permitiu que muitos exilados retornassem a sua terra natal. Com saudade de sua gente e do seu país, Freire se reengajou na realidade brasileira, buscando “reaprender” o que havia mudado durante seus anos fora (Gadotti, 2006). Ao retornar, ele retomou sua atuação no Ensino Superior em instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Além de sua atuação acadêmica, Freire foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) e se envolveu na constituição da proposta educativa do partido. Ele acreditava que o partido deveria estar em sintonia com o povo e ouvir suas vozes, defendendo que a política não era apenas sobre conquistar poder, mas também sobre engajamento e conscientização social (Chabalgoity, 2015).

De forma contributiva, é que Freire contribuiu com uma série de artigos para promover debates dentro do partido, um deles intitulado *O partido como educador-educando*, que integrava uma coletânea de outros autores, como Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão. Esse texto serviu como subsídio para a elaboração de um Plano Nacional de Educação para o Brasil, sublinhando a importância da coerência entre a proposta pedagógica e política do partido e os interesses dos setores sociais que ele defendia. A ética do educador, para Freire, estava profundamente enraizada na coerência entre o que se defende e o que se pratica, um princípio que ele exemplificou em toda sua trajetória:

E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito (Freire, 2003, p.38).

Aceitou e abraçou a proposta de se tornar secretário da educação na cidade de São Paulo durante o governo de Luiza Erundina (PT-SP) em 1989. Sua gestão na educação paulista foi marcada por um enfoque democrático, participativo e dialogado, envolvendo professores, diretoras, pais, responsáveis e comunidades (Chabalgoity, 2015).

Freire dedicou-se intensamente à participação em seminários, conferências, reuniões e palestras educativas, colaborando ativamente com os(as) professores(as) no planejamento e na execução das atividades. Ele não hesitou em se envolver em debates que pudessem enriquecer o processo educativo. Paulo nos deixou em 2 de maio de 1997, em decorrência de complicações relacionadas a um infarto. Ao longo de sua trajetória na educação e na ação social,

ele nos legou uma rica base teórica, com a publicação de diversos livros, tanto de sua autoria quanto em colaboração com outros autores, como Ira Shor, Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti.

Entre suas obras mais conhecidas estão *Pedagogia do Oprimido*, de 1968 (o terceiro livro mais referenciado mundialmente nas pesquisas da área das humanidades), *Pedagogia da Autonomia*, de 1996 (seu último livro publicado em vida), e *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967 (considerado seu primeiro livro, lançado enquanto estava exilado no Chile).

Visto isso, Paulo Freire deixou um legado de comprometimento com uma *práxis* pedagógico-política voltada para as causas dos oprimidos. Seu testemunho ressalta a consistência de seu compromisso político progressista, afirmando que “todo o meu pensamento e busca fizeram e fazem, realmente, parte de um quadro de referência político, sem o qual todo meu empenho não teria sentido” (Freire, 1990, p. 116). A educação assume necessariamente um compromisso político, assim sendo, todo ato pedagógico-educativo nunca poderá se abster em neutralidade:

Os educadores devem indagar-se para quem e em benefício de quem estão trabalhando. Quanto mais conscientes e comprometidos estejam, melhor compreenderão que seu papel como educadores exige que corram riscos, entre os quais até mesmo o de perder seus empregos. Os educadores que fazem seu trabalho de maneira não crítica, apenas para defender seus empregos, não captaram ainda a natureza política da educação”. (FREIRE, 1990, p.115).

Freire testemunhou em vida o comprometimento legítimo, íntegro e prático com os inúmeros esfarrapados e esfarrapadas espalhados pelo Brasil e o mundo em prol de sua liberdade. Acreditou na potencialidade do ser mais dos sujeitos e não se deixou cair no fatalismo das mobilidades das coisas. Homens e mulheres, sujeitos históricos, são responsáveis pela luta constante pela liberdade, pela restauração do amor e pela da própria humanização, assim como pela da humanização de seus opressores.

Mesmo não estando mais entre nós, Paulo Freire nos deixa um legado vivo, que continua a ecoar nas questões atuais da nossa sociedade. Suas ideias sobre a educação libertadora e a conscientização permanecem relevantes diante dos desafios contemporâneos. Apesar dos avanços e dos direitos conquistados ao longo das décadas, ainda enfrentamos velhas problemáticas sociais, como a desigualdade, a exclusão e a violência, que ainda assombram o país.

Além disso, todas as vezes que as sombras obscuras do fascismo despertam, se torna importante retomar as contribuições das e dos intelectuais e teóricos comprometidos com justiça social e engajados em um mundo mais humano.

1.2 Atualidade em Freire: uma epistemologia do sul para a educação latino-americana

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador. Provérbio africano.

O educador Paulo Freire sempre se definiu como um homem de seu tempo, envolvendo-se ativamente nas discussões sobre os temas que surgiam em seu contexto. Ele abordou as questões que lhe eram apresentadas com uma postura crítica e coerente, sempre alinhado aos interesses dos oprimidos. Dessa forma, começamos a explorar a relevância do pensamento freiriano para entender a realidade do século XXI em que vivemos.

Entre os diversos temas que podemos explorar e relacionar com os estudos de Freire, consideramos particularmente relevante discutir, neste capítulo, a contribuição da epistemologia freiriana para os estudos decoloniais. Nosso objetivo é refletir sobre a realidade a partir da perspectiva latino-americana. Para isso, estabelecemos uma conexão entre teorias pós-coloniais/decoloniais/descoloniais² e a abordagem crítica de Freire, bem como sua ontologia do oprimido. Utilizamos uma revisão bibliográfica de artigos que tratam da temática da decolonialidade e das obras de Freire, destacando o livro "Pedagogia do Oprimido" como principal referência para este estudo.

Romão (2008) entende que a proposta de Freire abre as possibilidades para as “epistemologias alternativas” quando oportuniza nos círculos de cultura a escuta ativa de todos, inclusive os oprimidos, com “a possibilidade do resgate das racionalidades silenciadas, como também o das epistemologias contemporâneas que tenta a reconstrução de uma nova geopolítica do conhecimento fora do âmbito das epistemologias hegemônicas” (Romão, 2008, p.81).

Diante do exposto, acreditamos ser pertinente a contextualização da história da constitucionalidade brasileira e do continente americano de maneira ampla. O processo de colonização do continente americano foi marcado por muita violência, exploração, apropriação e “encobrimento” da história e cultura dos povos que aqui já habitavam (Maia e Freitas, 2019). A vinda dos colonizadores europeus e o processo de colonização das Américas resultou na tentativa de apagamento das subjetividades das populações originárias, de seus sistemas estruturais de organização e sua identidade social (Maia e Freitas, 2019).

² Podemos utilizar qualquer um dos termos pós-coloniais, descloinais ou decoloniais para trabalhar com a temática, sendo somente uma opção de escrita.

A partir dos processos de colonização promovidos pela Europa, o continente europeu acumulou riquezas e dominou o mercado global através da exploração dos territórios conquistados e dos povos nativos, utilizando mão de obra escravizada. Historicamente, foi a partir da América que a Europa se estabeleceu como padrão global de saber, subjetividade e poder (Quijano, 2009). Esses padrões foram construídos com base na noção de superioridade europeia em relação aos não europeus, sustentada por características biológicas como critérios de discriminação (Maia; Freitas, 2019). Em outras palavras, a invasão das terras americanas originou o conceito de raça.

As autoras Maia e Freitas (2019), fundamentadas nos estudos de Mignolo, explicam que, inicialmente, o conceito de raça foi utilizado para legitimar a dominação europeia por meio da construção de identidades sociais (negros, índios, mestiços, brancos). Essas identidades moldaram as relações sociais, definindo as posições na divisão do trabalho, o que seria considerado conhecimento científico e o que seria questionável, os padrões estéticos, a linguagem, entre outros aspectos (Maia; Freitas, 2019).

Visto isso, mesmo após o fim do período colonial no Brasil, marcado pela Independência no início do século XIX e pela separação política entre Brasil e Portugal (Pimenta *et al.*, 2014), as marcas deixadas pela história colonial permanecem profundamente enraizadas nas estruturas da sociedade atual. Essas marcas, ou heranças, referem-se ao conceito de colonialidade, que estabelece modos e padrões para a cultura, epistemologias, economia e subjetividades baseados nos padrões impostos pelos colonizadores. O processo de modernização/colonialidade subalternizou os sujeitos não europeus que habitavam as terras, perpetuando a opressão sobre grupos e populações periféricas ao longo da história (Neto, 2016).

Assim, durante muito tempo, a história da América focou na celebração de sua “descoberta” e no desenvolvimento que se seguiu, minimizando os aspectos da colonização, como a exploração, escravidão e os altos índices de mortalidade entre indígenas e negros, que tiveram sua humanidade negada (Mignolo, 2017; Freire, 2019).

Apesar de todo o histórico de violência, repressão, mortes e desumanização, é crucial reconhecer que o processo colonial e a colonialidade não se estabeleceram de forma pacífica e gradual, sem resistência. Os povos originários, por exemplo, têm uma longa trajetória de resistência e luta pela preservação de sua terra e cultura, marcando uma das formas mais antigas de decolonialidade no continente americano (Neto, 2016). Da mesma forma, os africanos e afro-brasileiros escravizados durante a colonização desenvolveram um legado de resistência que perdura até os dias atuais:

A resistência revelou-se desde a recusa vã em deixar suas terras, famílias, culturas e histórias na África, passando pela rebelião durante a insalubre travessia do Atlântico, até às formas mais radicais, como assassinato de seus escravizadores, nos locais de trabalho forçado. No entanto, são os movimentos organizados durante o processo de escravização- fugas e formação de quilombos - que revelam a dimensão da resistência à escravidão. Assim como os movimentos ocorridos depois da Abolição, são os que melhor explicam a luta dos ex-escravos por liberdade, respeito, dignidade e direitos no Brasil (Leite, 2017).

Assim, a resistência à lógica fundadora da colonialidade deu origem aos pensamentos, teorias e estudos pós-coloniais, que surgem como respostas às imposições opressivas e imperialistas dos ideais europeus modernos sobre o mundo não europeu (Mignolo, 2017, p. 2).

Por muitos anos e ainda hoje, persiste o mito da superioridade europeia, manifestado tanto na valorização do conhecimento europeu sobre o sistema-mundo, em detrimento dos saberes subalternos do sul global (Grosfoguel, 2009), quanto em outros aspectos. Em termos de estudos, epistemologias e ciência, os saberes provenientes do padrão eurocêntrico são considerados superiores, científicos e racionais, enquanto os saberes originários de outras regiões geográficas são frequentemente questionados, desconsiderados como científicos e tidos como não racionais (Maia; Freitas, 2019).

Para abordar a temática da decolonialidade, é fundamental estabelecer uma definição clara e consistente. Utilizamos como base a tese de Neto (2016), que oferece uma análise abrangente e bem fundamentada sobre o conceito de decolonialidade:

seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas do pensamento e da educação (Neto, 2016, p.44).

A decolonialidade busca debater e questionar todo um sistema que a sociedade foi constituída a partir do pensamento eurocêntrico, para assim, descolonizar as mentes do domínio civilizatório imperialista. Gestando e construindo uma perspectiva decolonial para os estudos e desvelamento da história dos nossos países ocidentais. Para Silva (2013, p.480):

La decolonialidad es una especie de descolonización —ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica— cultural que rompe con las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento —eurocéntricos/norteamericanos— que “naturalizan” los varios patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaliza.

Diante do exposto, para entender a nossa história e assim gerar soluções para nossas problemáticas latino-americanas, precisamos de um olhar epistemológico para dentro, não mais

unicamente com a ótica externa que projetam em nós as sombras de si e/ou nos concebem como fonte de extração lucrativa.

Na busca por descolonizar cada vez mais as amarras ainda enraizadas nas mentes e corpos do nosso povo, consideramos pertinente iniciar nosso caminho pela compreensão do processo de constituição da nossa sociedade a partir de uma perspectiva decolonial. Encontramos nas obras de Paulo Freire importantes reflexões analíticas sobre a colonização do nosso país, as consequências da colonialidade e sua visão para a superar as condições limitantes herdadas do período colonial de uma sociedade fechada, por intermédio da educação. Freire rejeitava o termo “descobrimento das Américas” e alinhava-se com outros autores decoloniais ao afirmar que a América foi, na verdade, conquistada pelos colonizadores. Antes da chegada destes, o território já era habitado por povos com suas próprias estruturas sociais, culturais, econômicas e crenças. Em vez de descobrir novas terras, os colonizadores estavam invadindo terras já ocupadas.

Já na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire destaca que a sociedade pós-colonial estava isolada, sem experiências democráticas e marcada por um autoritarismo excessivo, com uma população acrítica, caracterizada por altos níveis de analfabetismo e ausência de participação nas decisões sociais. Esse cenário resultava da alienação cultural e econômica, dependente de um mercado externo (Freire, 2024). Essa condição refletia a visão dos colonizadores, que viam o Brasil mais como uma empreitada comercial do que como um espaço para o desenvolvimento de uma civilização (Freire, 2024).

Com o fim do período colonial e os avanços contínuos da industrialização, a sociedade passou por uma transformação significativa, transitando de uma sociedade fechada para uma sociedade em evolução, que buscava se descolonizar progressivamente (Freire, 2024, p. 51). Esta nova sociedade procurava explorar temas e desafios emergentes, como a democracia e a liberdade, sendo a efetivação desses temas dependente das escolhas concretas feitas pelos indivíduos (Weffort, 2024, p. 25).

Era necessário superar a situação da inexperience participativa e democrática por parte do povo, que, anteriormente eram vistos como “não-sujeitos” e “não-povo”, estavam assim, cessados das tomadas de decisões, acrícos e alheios as coisas públicas. Freire (2024) enfatizava ser necessário que os homens se apropriassem e se integrasse aos temas de sua época. Nesse sentido, a educação se apresentava como um dos caminhos mais relevantes para o educador.

Estávamos convencidos, e estamos de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro, à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. (Freire, 2024, p.113)

Assim, para Paulo Freire, a transição de uma consciência ingênua da realidade para uma mentalidade mais crítica em relação às situações de opressão enfrentadas pelo povo só era possível por meio de uma educação crítica e conscientizadora. Essa nova abordagem exigia uma reforma educacional que atendesse às necessidades do contexto brasileiro, integrando a educação à política. A educação bancária, domesticadora e acrítica, que não promovia transformação, deveria ser substituída por uma educação que reconhecesse todos os indivíduos como sujeitos autênticos, participativos e autônomos, baseada na dialogicidade das relações e em práticas de ensino comprometidas (Freire, 2001; 2019).

É importante apresentar que, até 1985, os analfabetos não tinham direito ao voto, o que os excluía da participação na vida pública e os submetia a um processo de desumanização por meio das opressões sofridas. Foi nesse contexto que Paulo Freire e sua equipe iniciaram o trabalho de alfabetização de jovens, adultos e idosos, desenvolvendo o famoso “Método Paulo Freire de Alfabetização”. Freire acreditava que a educação e a política eram indissociáveis, e propôs uma alfabetização que não apenas ensinasse códigos alfanuméricos, mas também estimulasse a crítica dos alfabetizandos, levando-os a refletir sobre sua realidade e, por meio de uma consciência crítica, agir para transformá-la.

Assim, uma educação crítica que capacite o indivíduo a questionar e problematizar as situações concretas que vivencia (Freire, 2020) possibilita a análise das opressões enraizadas no âmago social. A decolonialidade, nesse contexto, é um exercício de reflexão crítica sobre as práticas nas diversas instituições da sociedade. Semelhante aos ensinamentos de Freire, Catherine Walsh (2020) também aborda um exercício de práxis que ressoa com a abordagem freiriana.

Desde minha perspectiva, a decolonialidade, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política, como também epistêmica e existencial), de dirigir a atenção às gretas e ao fazer agrietar, as práticas (de fato, pedagógicas-metodológicas) que interrompem, desafiam, transgridem a matriz ou matrizes, de poder capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno/colonial, que constroem algo outro e muito distinto (Walsh, 2020, p.264 *apud* Figueredo, 2021).

A escolha por uma abordagem educacional objetiva foi temida pela classe que desejava manter o status quo, levando ao exílio de Freire com o golpe militar. O livro *Educação como Prática da Liberdade* foi concluído durante seu exílio no Chile, após a intervenção militar no Brasil.

Os períodos de exílio e deslocamento vivenciados por Freire foram cruciais para o desenvolvimento de seu pensamento, especialmente no que diz respeito à decolonialidade. Durante sua estadia no Chile, Freire teve a oportunidade de vivenciar novas realidades e se aprofundar em estudos como o marxismo. Esse período proporcionou um salto crítico em suas obras e aprofundou sua análise qualitativa (Chabalgoity, 2015). O debate com outros intelectuais sobre questões político-pedagógicas fez com que Freire se reconhecesse como latino-americano, influenciando significativamente seu pensamento decolonial (Neto, 2016).

Além disso, as experiências de alfabetização em países africanos pós-coloniais como Zâmbia, Tanzânia, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola foram fundamentais para o desenvolvimento de sua perspectiva decolonial. O trabalho realizado nesses países não se limitou à alfabetização, mas buscou promover uma alfabetização decolonial, voltada para a redescoberta da cultura e identidade dos povos (Neto, 2016).

É importante destacar que a colonização, juntamente com a colonialidade, estabeleceu uma classificação racial que moldou as posições ocupadas e os papéis na divisão do trabalho. Além disso, as formas de apropriação e acumulação de recursos durante o período colonial contribuíram para o fortalecimento do capitalismo como uma estrutura global de controle produtivo e social (Maia; Freitas, 2019).

Além disso, com a divisão social do trabalho, a exploração da mão de obra e a acumulação de propriedades e meios de produção, o capitalismo estabelece uma nova ordem mundial. Nesse contexto, emergem dois grupos antagônicos: os exploradores/opressores, que ocupam posições privilegiadas sociocultural e economicamente, e os oprimidos, cuja humanidade é subtraída (Freire, 2019).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1967 durante seu exílio no Chile, Paulo Freire explora profundamente a estrutura de classes sociais, dividindo-a em dois grupos: os oprimidos e os opressores. É crucial distinguir o conceito de “oprimido” do termo “subalterno”, frequentemente utilizado nas discussões sobre a história do capitalismo europeu (Chabalgoity, 2015).

O termo “subalterno”, no contexto europeu da ascensão capitalista, refere-se àqueles cujos direitos ao capital foram usurpados. Em contraste, o conceito de “oprimido” na América Latina vai além da mera questão da acumulação de capital. Os oprimidos latino-americanos, devido ao processo de colonização e colonialidade, enfrentam uma opressão que transcende a questão econômica. Eles experimentam a negação de suas culturas, organizações sociais e identidades, que são sobrepostas pelo subjetivismo europeu (Maia; Freitas, 2019), projetando e impondo a sombra da “superioridade” eurocêntrica na América.

Os opressores são aqueles que não reconhecem a humanidade dos outros homens e mulheres e roubam-lhes essa humanidade. Eles se consideram únicos e superiores, enquanto os demais são vistos como “as massas” ou “essa gente” (Freire, 2019), que servem para manter a base da pirâmide de privilégios de classes firme e funcionando. São esses privilegiados que detêm o poder e excluem qualquer possibilidade de crítica e transformação social. A opressão foi introduzida no Brasil colonial através da colonialidade do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz referência direta ao termo colonial. A primeira vez é quando ele analisa o trabalho do escritor francês Albert Memmi, em seu livro *Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador* (2007). Freire destaca: “É interessante observar como Memmi, em uma análise excepcional da 'consciência colonizada', descreve a repulsa do colonizado pelo colonizador, mesclada, no entanto, com uma 'apaixonada' atração por ele” (Freire, 2019, p. 68-69).

Além disso, Freire aborda a autodesvalorização que os oprimidos internalizam, motivada pela visão que os opressores têm deles mesmos (Freire, 2019). As marcas da colonialidade na história dos oprimidos latino-americanos permanecem profundamente enraizadas na sociedade. Carregamos dentro de nós a sombra dos colonizadores: seus gostos, gestos, modos de vida, sua cultura e a visão inferiorizada que têm de nós mesmos.

Quantas vezes acreditamos nas falas preconceituosas de estrangeiros que se referem ao nosso país como atrasado, violento e sexualizado? Não seriam essas as sombras da exploração realizada pelos colonizadores e o que os atuais exploradores esperam do nosso país? A história oculta da colonização inclui a exploração sexual das mulheres indígenas, o roubo e a exploração das nossas riquezas naturais e uma educação bancária e doutrinária religiosa. Como acrescenta Memmi (2007, p. 45), “o privilégio é relativo: em maior ou menor grau, todo colonizador é privilegiado na medida em que o é comparativamente ao colonizado, em detrimento deste”.

A segunda citação do termo colonial feita por Freire em *Pedagogia do Oprimido* refere-se ao trecho que aborda a busca por conteúdos programáticos:

[...] simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes do que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bons homens, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (Freire, 2019, p. 117).

Paulo Freire retrata que os futuros educandos estão inseridos em contextos que herdaram o colonialismo e a exploração, muitas vezes vistos como objetos que não se percebem como sujeitos e criadores de suas próprias ações, desconhecendo, assim, a possibilidade de transformar o mundo. Sem uma prática educativa dialogada que busque conhecer e problematizar as realidades vivenciadas, é difícil que o educando seja capaz de expressar sua voz e lutar pela sua libertação. É contraditório esperar que o opressor ofereça alguma oportunidade para que os oprimidos reconheçam sua condição de exploração e conheçam sua realidade a ponto de questioná-la, se as condições de vida não são realmente justas (Freire, 2019).

Em *Pedagogia do Oprimido*, no capítulo 4, sobre a Teoria da Ação Antidialógica, Freire aborda diretamente as práticas não esperadas pelas lideranças revolucionárias em uma ação cultural que favorece o antidiálogo, reduzindo o ser humano ao puro fazer, sem práxis e sem poder de transformação, beneficiando assim seus opressores (Freire, 2019). Ele sintetiza as características antidialógicas reveladas nessas práticas em quatro aspectos: conquista; dividir para manter a opressão; manipulação; e invasão cultural.

Essas características antidialógicas opressivas podem ser comparadas ao processo de colonização na América. No primeiro momento, a conquista, Freire destaca que “todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina as finalidades do objeto conquistado, que passa, por isso, a ser algo possuído pelo conquistador” (Freire, 2019, p. 186). No contexto da colonização, o colonizador é o sujeito da conquista, enquanto as terras americanas, juntamente com todos os seus sujeitos e culturas, são o objeto conquistado. Freire compreende que vários mitos são gerados pela conquista, incluindo o mito da inferioridade ontológica do conquistado e da superioridade do conquistador” (Freire, 2019, p. 189).

Já a categoria “dividir para manter a opressão” pode ser relacionada à sociedade fechada discutida por Freire em *Educação como Prática da Liberdade*. Nessa sociedade fechada, marcada por resquícios coloniais, as políticas e economias eram fortemente dependentes externamente e caracterizadas pelo autoritarismo das elites. Nesse período, o povo estava ausente das decisões coletivas e era acrítico em relação às situações opressivas vivenciadas, movido por uma maior dominação. A perpetuação da desunião das massas populares era necessária para manter a hegemonia (Freire, 2019).

Da mesma forma, a “manipulação” pode ser analisada, pois, conforme Freire (2019, p. 200), “na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem”. A sociedade fechada da época estagnava as massas na

omissão dos assuntos políticos e sociais. A educação oferecida no período era monopolizada pelos jesuítas, que tinham como missão a catequização dos gentios e a aculturação através do ensino dos costumes e da cultura dos colonizadores (Saviani, 2011). A educação conteudista perdurou por muitos anos na sociedade, sendo desafiada por educadores e políticos que buscavam uma perspectiva crítica para a educação, como Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960.

Entre as características da ação cultural antidialógica, a “invasão cultural” se destaca especialmente no período de colonização. Freire compreende que “toda invasão cultural é uma violência à cultura invadida” (Freire, 2019, p. 205). O processo de colonização do continente americano foi fundamentado em violência física e simbólica. Na constituição desse processo, os colonizadores se assimilam ao conceito de invasor, enquanto os colonizados são os invadidos, os povos originários que habitavam as terras e foram moldados pelos objetivos coloniais (Freire, 2019).

Para a efetivação plena da invasão cultural, é necessário que os “invadidos se reconheçam como ‘inferiores’ e, conseqüentemente, reconheçam a ‘superioridade’ dos invasores” (Freire, 2019, p. 206). Assim se concretizou a colonização e a colonialidade nas terras americanas, com a implementação dos padrões europeus para os modos de pensar, agir e ser dos colonizados/invadidos. Maia e Freitas (2020) argumentam que:

América foi a primeira identidade Outra da Europa, reconhecida como tal quando os europeus se nomearam como o ego do mundo e encontraram no novo mundo seu oposto a ser dominado e colonizado, a periferia da sua centralidade, o não ego da sua identidade. A sua existência só poderia ser justificada por meio da subserviência às vontades da metrópole. Ao tomar para si a posição de superioridade em relação às outras culturas e se colocar como centro do mundo, o europeu considerou inexistente ou indigna de existir a cultura dos povos encontrados. Assim, a identidade americana é inicialmente formada pelo seu encobrimento por meio do reconhecimento da identidade dos invasores, passando por um processo de sujeição ou negação. (Maia e Freitas, 2020, p.588)

Assim, o processo de internalização e hospedagem do opressor pelo oprimido (Freitas, 2019) é um fenômeno cultural e histórico, resultante da projeção das sombras europeias e dos seus padrões sobre os continentes invadidos. Com isso, compreende-se a perpetuação da superioridade da epistemologia e das subjetividades eurocêntricas.

O educador Paulo Freire, nas cartas da obra *Pedagogia da Indignação*, expressa sua celebração ao ressaltar as resistências dos corpos e das almas dos homens e mulheres — povos originários, negros, negras, brancos, brancas, mamelucos — todos que nasceram no chão americano e que dizem não à dominação estabelecida (Freire, 2000). Esta resistência abrange a luta contra a dominação de “um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe

social sobre a outra” (Freire, 2000, p. 34). As resistências continuam a se manifestar atualmente, após mais de 500 anos de “descobrimento” da América, através de gestos de rebeldia que se repetem na luta dos “sem-terra”, dos “sem-casa”, dos moradores de favelas, e na luta contra a discriminação racial, de classe e de gênero (Freire, 2000, p. 34).

No que diz respeito à luta dos povos originários e afro-brasileiros, houve avanços nas políticas públicas educativas com a aprovação da Lei nº 11.645, de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino básico, públicas e particulares. Entretanto, ainda há muito a ser feito no campo da educação. Segundo Alves (2012), para a reeducação nas relações étnico-raciais não basta apenas aumentar a divulgação das informações e a politização dos educadores; é necessário também considerar fatores intrínsecos como a vontade política, a gestão de financiamento, o acompanhamento, a avaliação e o monitoramento pelos órgãos competentes e pelos centros formativos docentes envolvidos neste trabalho pedagógico.

Além disso, a luta e a resistência precisam continuar ativas contra os retrocessos que surgem. Recentemente, a Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, restringiu o Marco Temporal, e o Congresso derrubou o veto do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mantendo a compreensão de que as terras indígenas são aquelas ocupadas e utilizadas até a data da Constituição Federal. A escritora indígena Elaine Potiguara, em seu artigo “Identidade e Voz Indígenas”, denuncia a omissão dos governantes em relação às necessidades dos povos indígenas:

A demarcação das terras indígenas nunca foi uma prioridade governamental. Nunca se criou uma política que garantisse e respeitasse os povos indígenas como unidades sócio-político-culturais distintas. Nunca se cogitou de uma política voltada para os interesses e projetos, propostos pelos povos indígenas, de auto-sustentação econômica, baseados em sua biodiversidade com segurança para a saúde, educação, agricultura, trabalho, desenvolvimento e direitos humanos e reprodutivos (Potiguara, 2007, p.82).

Segundo Osowski (2012), “a lembrança das violências, dos deslocamentos forçados e da usurpação de terras por parte dos brancos continua na esfera do memorável para os povos indígenas” (Osowski, 2012, p. 337). As marcas da colonialidade permanecem presentes nos dias atuais, manifestando-se na criação e categorização das raças para defender os interesses dos brancos privilegiados, como os grandes latifundiários interessados na exploração das terras indígenas, em detrimento dos não-brancos, como os indígenas.

No debate sobre a colonialidade do saber no campo educacional, é evidente a superioridade da epistemologia europeia. Os próprios estudos pós-coloniais chegaram tardiamente às ciências sociais no Brasil (Ballestrin, 2013). Por muito tempo, as visões teóricas

não oriundas da Europa Ocidental foram marginalizadas devido à preponderância eurocêntrica na produção de ciência e conhecimento.

A autora Grada Kilomba (2019) aponta que o conhecimento produzido por homens e mulheres negras tem sido desqualificado e ignorado, sendo frequentemente considerado uma ‘aciência’, constituído por experiências e perspectivas muito subjetivas. “Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica do conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir uma ciência credível” (Kilomba, 2019, p. 53).

Dessa forma, os estudos de Paulo Freire contribuem para refletirmos sobre a atualidade, pois a educação ainda enfrenta velhos desafios e adversidades provenientes das marcas de um passado colonial. A proposta de uma educação crítica visa possibilitar a construção de uma nova realidade, por meio da conscientização sobre o *status quo* da sociedade de classes e dos problemas de desigualdade resultantes dessa estrutura.

1.3 “Basta de Paulo Freire” – A atualidade de um educador temido

Vivenciamos, nos últimos anos, um movimento crescente antidemocrático e de retrocessos políticos e sociais no Brasil, que estimulou ondas de violência e discriminação, colocando povo contra povo e impactando diretamente os grupos das minorias menos favorecidas. Este é um período histórico e político que germina com o avanço da extrema direita no mundo, chegando ao Brasil.

Desse modo, é possível que o *impeachment* da presidente Dilma e, mais especificamente, as manifestações de rua em 2013, sejam um marco na percepção pública desta forma de conceber a política no Brasil, especialmente com a eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL), do Movimento Escola sem Partido e um conjunto de candidatos “*outsiders*” na campanha presidencial brasileira de 2018.

Autores como Mattos (2022) e Freitas (2018) apontam alguns marcos importantes para o movimento político dos últimos anos na conjuntura brasileira. As manifestações ocorridas em junho de 2013, nas quais jovens e trabalhadores reivindicavam passagem livre em ônibus em São Paulo, foram um movimento de protesto apropriado pela direita. Em 2014, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleita em um cenário eleitoral apertado, com uma margem de diferença pequena em relação ao seu concorrente.

Nos anos de 2015 e 2016, manifestações se sucederam associadas às pautas anticorrupção e antipetismo. O governo da presidente Dilma Rousseff sofria as pressões das classes dominantes devido à crise econômica enfrentada no país, à alta da inflação e à grande rejeição por parte da classe burguesa, culminando no golpe jurídico-parlamentar. É importante

dizer que, após o encerramento do governo do vice Michel Temer e receando a candidatura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Mattos (2022) aponta que um segundo golpe seria arquitetado para que, em tempo recorde, houvesse a condenação em segunda instância de Lula.

Apropriando-se das pautas anticorrupção, antipetismo e da pauta anti “ideologia de gênero”³, o governo de Jair Messias Bolsonaro foi eleito em 2018 como presidente da República do Brasil. Com um discurso inflamado em sua campanha e em todo seu mandato, ele discursou sobre pautas conservadoras, vangloriando o “cidadão de bem”: o cristão, heterossexual e de família tradicional brasileira. Com o lema "Deus, pátria e família", assumiu contraditoriamente um discurso de ódio e violência, principalmente contra comunidades indígenas, LGBTQIAP+, mulheres e negros. Esse discurso antidialógico e violento acabou convencendo a população, garantindo, de forma oculta, a defesa de seus próprios interesses. Os resultados foram mais desigualdades, desconstrução e retrocessos nos direitos sociais.

Com o surto sanitário ocasionado pelo surgimento do coronavírus - COVID-19, em 2019, a população mundial enfrentava uma emergência de saúde pública. Em um cenário de incertezas, medo e receio diante do enfrentamento de uma doença ainda sem vacina para combate, foi instaurado o isolamento social como forma de prevenção da transmissão do vírus. Entretanto, o governo bolsonarista, diante da realidade enfrentada, assumiu uma postura negacionista, que gerou o vasto número de mortes no Brasil:

Opondo-se desde o primeiro momento às medidas sanitárias e estimulando abertamente tratamentos com medicamentos sabidamente ineficazes, enquanto procurava boicotar as soluções efetivas (como a vacinação), o Governo Bolsonaro e seus seguidores tiveram peso decisivo no balanço das mortes pela doença (Mattos,2022, p.34).

Assim, em 2023, o governo de Jair Bolsonaro não alcançou os números suficientes para ser reeleito, marcando um marco histórico como o primeiro presidente da história a não conseguir tal empreendimento. Entretanto, as disputas eleitorais entre o então presidente Jair Bolsonaro e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foram demarcadas por uma concorrência acirrada, gerando muitos embates entre a população.

O ápice do projeto antidemocrático foi o violento episódio ocorrido no dia 8 de janeiro de 2023, quando um grupo denominado “patriotas” invadiu e depredou o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal, conspirando para fomentar um golpe e uma intervenção militar no país. Esse ato marcou um ataque direto à democracia, visto que no

³ Ideologia de Gênero é um termo oriundo da Igreja Católica, no qual não pertence ao campo de estudos de Gênero.

ano anterior o presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito pela maioria do povo brasileiro em eleições presidenciais (UOL, 2023).

Visto isto, entendemos que a aderência, consciente ou inconsciente, de uma parcela considerável do povo, que comunga das mesmas ideias, pode ser percebida, despertando uma preocupação sobre a questão que Freire (2019) nos alertava sobre a hospedagem dos opressores dentro dos oprimidos. O fato é que muitos desconhecem os perigos que decorrem da ausência da democracia, e também de uma impensável solicitação de uma intervenção militar, conforme aconteceu em 1964.

Os envolvidos nos atos de manifestação dos últimos anos constituem uma parcela considerável do povo que, vivendo a “dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (Freire, 2019, p. 43), aderem às ideias e atitudes destes, sem identificar a contradição que vivenciam. São algozes de si mesmos, inconscientes de seus atos; precisam se reconhecer como povo, como classe, por meio da “descoberta crítica” (Freire, 2019, p. 43). No entanto, esse é um ato que só pode partir de si mesmo, na busca de sua libertação.

No campo educativo, diante das suas propostas e de seu legado, temos no educador brasileiro Paulo Freire uma antítese aos projetos que estão sendo arquitetados para a educação. Nas manifestações já citadas anteriormente, Paulo Freire, que faleceu em 1997, novamente sofreu ataques e acusações, sendo desenhado como uma “caricatura comunista” (Di Mari, 2022) e um fantasma do comunismo, perigoso e subversivo da ordem.

Nessas manifestações, foram expostos e levantados faixas e banners com frases escritas como: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire.” Entretanto, frente a tanto ódio e repulsa ao educador, perguntas podem ser feitas a esses manifestantes: Por que Paulo Freire não? Por que Freire, que já faleceu em 1997, ainda é considerado uma ameaça? Quais são as ideias desenvolvidas por ele que a disseminação é considerada perigosa? Por que, entre tantos ensinamentos deste educador, alguns devem ser contidos? Quais grupos ou pessoas temem a Paulo Freire?

Figura 5 - Manifestações pró-impeachment contra a presidente Dilma Rousseff



Fonte: Revista Fórum (2015)

Diante disso, torna-se pertinente destacar que, ao sofrer ameaças e questionamentos, Paulo Freire não respondia diretamente às acusações que recebia; preferia sempre a explicação de seu pensamento e posicionamento (Gadotti, 2007). Assim, de forma reflexiva, Paulo Freire desenvolvia suas ideias de maneira dialógica e não violenta. Hoje, o educador vive por meio de seu legado e na prática de muitos educadores progressistas que insistem em contrabalançar a lógica alienante e intolerante.

Visto o atual cenário vivido, é possível compreender por que Paulo Freire é tão temido por determinados grupos de controle. O educador partia do olhar do oprimido e dialogava com as grandes massas da população brasileira que enfrentam situações de desigualdade social e violência. Ele dialogava com os excluídos, propondo uma pedagogia que emergisse dos marginalizados, que, por meio da luta, alcançariam sua própria libertação. Concordamos com Ferreira, que afirma que:

Quando contrapõe a imagem do professor Paulo Freire à do próprio país que ele tanto quis ver autônomo, aguerrido, senhor de si, é justamente pelo fato de sua proposta ser libertadora demais para a massa que os opressores desejam ver submisso (Ferreira, 2022, p. 53).

O educador Freire salientava a importância da conscientização sobre as situações de opressão vivenciadas, enquanto os grupos dominantes insistem em manter as grandes massas acríticas em relação às condições de opressão que enfrentam, perpetuando assim o controle e o status quo de uma sociedade que as favorece. O olhar do educador se voltava para o camponês, para o sem-terra, para o sem-teto, para os analfabetos, para os indígenas e para todos aqueles que tiveram seus direitos negados — direitos que trazem dignidade ao sujeito.

Com base no que foi exposto, percebemos o porquê do receio em relação a Paulo Freire e o medo que ele desperta em grupos que, conscientes ou não, disseminam ideias errôneas sobre o educador para a sociedade. Em tempos de ameaça à democracia e de redução dos direitos sociais, buscam novamente caricaturar Freire e silenciar a voz e a história que ecoam ao longo dos anos. Freire (2019, p. 190) afirma que “o que interessa ao poder do opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os e criando e aprofundando cisões entre eles, por meio de uma gama variada de métodos e processos”.

Face ao exposto e diante de faixas em protestos e manifestações que apresentam “Basta de Paulo Freire” ou de outros educadores e figuras importantes que defendem os oprimidos, a educação e demais direitos sociais, devemos fazer um exercício crítico e devolver a questão: Por que Paulo Freire não? A resposta revelará o sombrio projeto que se busca perpetuar.

Para além de uma utopia engessada no irreal, mas como o primeiro passo para as transformações e a realização de sonhos possíveis, caminharemos juntos em busca dos inéditos viáveis, assim como Paulo Freire passou sua vida lutando.

1.4 Paulo Freire e contexto atual das tecnologias

Como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, cursei a disciplina Estágio em Docência. Essa disciplina é um momento importante para os mestrandos e mestrandas acompanharem um(a) professor(a) em uma disciplina da graduação, realizando diferentes tipos de práticas, acompanhando as aulas e participando de atividades supervisionadas, entre outras. Uma vivência no Ensino Superior que permite experimentar novas aprendizagens nesse nível educativo.

Assim, no segundo semestre de 2023, tive a oportunidade de cursar a disciplina Estágio em Docência, acompanhando a professora Doutora Bethania Medeiros Geremias na matéria EDU 350 – Tecnologia na Educação. Essa disciplina é oferecida como obrigatória para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e como optativa para as licenciaturas em Biologia, Educação Infantil e Química.

Durante essa disciplina, tive a chance de discutir a relação entre o educador Paulo Freire, que é o principal foco da minha pesquisa de dissertação de mestrado, e o uso das tecnologias na educação. Considerando que o uso das tecnologias nos contextos sociais e educacionais é uma temática atual, é pertinente apresentar algumas reflexões geradas a partir das teorizações estudadas.

Na década de 90 do século XX, período em que Paulo Freire estava ativamente envolvido com estudos e ações educativas, ocorreram intensas mudanças e transformações na sociedade brasileira e mundial. Freire se considerava um homem do seu tempo e não exilado dele. Ele utilizava recursos tecnológicos que eram atuais em sua época, como projetores, computadores e gravadores de voz, e em diversas obras e entrevistas, mencionou ser um espectador crítico da televisão.

O educador dialogou sobre técnicas e novas tecnologias, reconhecendo que os avanços tecnológicos aceleravam o tempo das mudanças históricas (Freire, 1997). Assim, não era possível ignorar o contexto atual ou negar o uso das tecnologias na sociedade. A tecnologia, fruto da criação humana e expressão da criatividade, é desenvolvida por homens e mulheres com finalidades específicas, demonstrando as possibilidades de criação e recriação do ser humano (Freire, 1968).

Hoje, vivenciamos um fervor das tecnologias, especialmente as de comunicação e informação, que estão cada vez mais presentes em nossas vidas e moldam as dinâmicas cotidianas. Diante das novas competências tecnológicas que emergem, a escola, como instituição social, também deve se atualizar, utilizando cada vez mais os recursos tecnológicos nas ações educativas, resultando em novas propostas metodológicas, novas formas de armazenamento de dados dos(as) alunos(as) e novas abordagens para capacitação e formação continuada dos profissionais da educação, entre outros.

Como mencionado, Freire, um homem de seu tempo, não era contrário ao uso das tecnologias. Em diálogo com Sérgio Guimarães durante um debate sobre o uso das mídias, o educador ressaltou a importância da atualização dos(as) professores(as) em relação ao uso das tecnologias: “inclusive no sentido de o professor se atualizar. O uso dos meios, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando” (Freire; Guimarães, 2011, p. 71).

Freire entendia que existiam possibilidades no uso de meios e instrumentos tecnológicos para fomentar novas estratégias e práticas pedagógicas. No entanto, não deveríamos simplesmente demonizar ou divinizar a tecnologia; era necessário refletir sobre ela. Assim, o ponto crucial para um uso consciente das tecnologias era fundamentar-se em uma educação crítica (Freire, 2000). Paulo Freire argumentou que:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirmar a necessidade de rigorosidade vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes. De sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estrita e malvada, como a do lucro, a do mercado (Freire, 2000, p.46).

A partir do fragmento textual de Freire, podemos elucidar novamente dois pontos: o uso político e ético das tecnologias. Uma educação que promova o uso da tecnologia como aparato metodológico deve ser realizada de maneira crítica. Não podemos agir ingenuamente diante dos recursos tecnológicos; é necessário indagar: a favor de quem, ou contra quem, esse recurso, essa técnica, age?

Visto isso, a tecnologia também é política, visto que é um produto da criatividade humana, como mencionado por Freire. Os homens e mulheres que criam a tecnologia estão imersos em determinadas ideologias e visões de mundo. Assim, as tecnologias, principalmente as de comunicação e informação, estão sobrecarregadas de interesses e concepções ocultas que são transmitidas através de propagandas, programas televisivos etc. (Freire, 2011). Esses meios podem alienar uma grande parcela da população, principalmente as menos favorecidas.

Os autores Moran, Masetto e Behrens (2000) discutem que o contexto atual da sociedade da informação nos leva a buscar respostas rápidas advindas da televisão, da internet e de outros meios midiáticos e tecnológicos. Segundo eles, “os meios de comunicação, principalmente a televisão, vêm nos acostumando a receber tudo mastigado, em curtas sínteses e respostas” (Moran; Masetto; Behrens, 2000, p. 20-21). Assim, somos levados ao imediatismo das respostas curtas e rápidas, e as conclusões frequentemente são precipitadas, sem uma verificação da autenticidade das informações coletadas, o que pode levar a alienações.

Uma questão central na visão de Freire sobre a não neutralidade das tecnologias se refere à sua produtividade. Ele afirma que “com o consumismo, dificilmente se evitará a mitificação da tecnologia” (Freire, 1968, p. 99), que acaba servindo ao capitalismo. Em diálogo com Guimarães, Freire questionava a “insistência” no uso da informática nas escolas, acreditando que há uma multinacional interessada na venda de computadores para as instituições educacionais (Freire, 2011), o que reforçaria ainda mais as desigualdades sociais e a massificação da classe menos favorecida.

A pandemia do SARS-CoV-2, que ocorreu em 2020, exigiu a instauração do isolamento social, interrompendo vários serviços presenciais, incluindo as aulas escolares. Em meio a essa nova conjuntura, cercados de medos e incertezas, foi necessária uma adaptação das dinâmicas familiares, trabalhistas e escolares. Neste último contexto, a utilização das

tecnologias (internet, computador, celular) como instrumento metodológico emergiu como estratégia para que não se prolongasse o fechamento das escolas, permitindo que as aulas ocorressem, mesmo que de forma virtual/online.

Esse cenário pandêmico trouxe à tona as desigualdades sociais presentes no Brasil em virtude do uso das tecnologias e da ausência de letramento digital por parte da população. Durante a pandemia, as notícias sobre as dificuldades de acesso aos instrumentos tecnológicos pelas populações mais pobres acentuaram o antigo desafio das desigualdades sociais.

Esse era o receio de Paulo Freire, ao perceber que “o meu receio, inclusive, é que a introdução desses meios mais sofisticados no campo educacional, uma vez mais, vá trabalhar em favor dos que podem e contra os que não podem” (Freire; Guimarães, 2011, p. 102). A tecnologia, como construção humana, não deveria ser mais um instrumento para promover desigualdades entre aqueles que têm condições socioeconômicas favorecidas e aqueles que estão desfavorecidos.

Outro ponto imprescindível para pensarmos na atualidade das tecnologias na educação é que, conforme Moran (2000) aponta, cada vez menos o(a) professor(a) será o(a) único(a) responsável por transmitir informações, visto que as tecnologias podem fazê-lo de uma forma mais atraente. O papel do(a) educador(a) será o de ajudar o(a) educando(a) a interpretar esses dados e a relacioná-los e contextualizá-los. No entanto, ainda enfrentamos o desafio da tecnofobia entre professores(as), que receiam lidar com as tecnologias ou temem que essas possam os substituir, levando a uma perda de espaço profissional.

Na época vivida por Paulo Freire, as tecnologias estavam eclodindo, e eram uma novidade popular em ascensão. Hoje, com a imensidão ocupada pelas tecnologias, principalmente nas comunicações e na informação, é cada vez mais necessária uma vigilância ética e um posicionamento crítico diante da imensa quantidade de informações que são constantemente disponibilizadas para nós:

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais o que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. (FREIRE, 2000, p. 46).

Diante disso, qual postura deveríamos ter diante da utilização ou adaptação a uma determinada tecnologia? Faz-se necessário adotar uma postura crítica em relação a essa questão. É fundamental questionar, conforme Paulo Freire dissertou: a favor de quem e contra quem, a serviço de quem ou de que essas tecnologias chegam até nós? Esse é um exercício árduo, especialmente nos tempos atuais, em que o tempo é cada vez mais escasso. Vivemos na era da

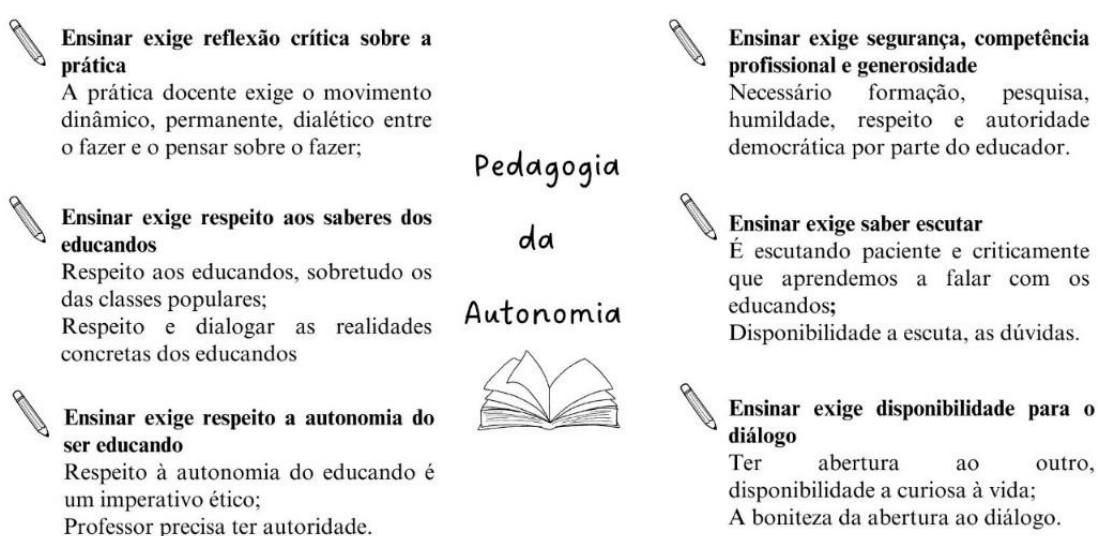
alta produtividade, onde não assistimos a vídeos com mais de três minutos, aceleramos falas nas redes sociais e adoecemos com esse ritmo desenfreado a serviço do capitalismo.

Apesar de todos os desafios enfrentados pela educação, acredita-se que ela possa ser um agente que possibilite a construção de uma nova realidade e promova uma educação crítica e problematizadora. Na imersão nas obras de Paulo Freire, outras questões podem ser levantadas sobre o uso das tecnologias na educação e seus reflexos nos contextos sociais. As contribuições de Freire sobre as tecnologias permeiam diversas de suas obras, sendo uma temática que, infelizmente, ainda não é suficientemente explorada.

1.5 Dodiscência freiriana- em busca de uma relação dialógica entre educador(a) e educandos(as)

A obra freiriana *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996, é a última escrita pelo educador Paulo Freire em vida, pois ele faleceu em 1997, deixando outros escritos ainda em produção. No livro, Paulo nos apresenta 27 saberes necessários à prática educativa, destinados ao(a) educador(a) progressista, comprometido(a) com uma educação libertadora. Entre esses saberes, um termo é enunciado e criado por Paulo Freire para pensar a práxis educativa dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem: o neologismo dodiscência.

Figura 6 - Alguns saberes necessários à prática educativa dodiscente



O termo *didiscência*, embora não seja recorrente em suas outras obras, pode ser visto como uma expressão da totalidade das discussões pedagógicas que Freire construiu ao longo dos anos, pois remete à postura do(a) educador(a) e ao protagonismo do(a) educando(a), focalizando a relação entre esses sujeitos.

Assim, embasando-nos nos fundamentos que Freire explora em suas obras e em outros autores que dialogam com a temática, buscamos entender um pouco mais sobre o conceito. É importante ressaltar que nossa proposta não visa “colocar palavras na boca” do educador Paulo Freire, nem de deturpar ou desonrar suas ideias. Pelo contrário, nosso objetivo é fomentar os estudos acerca do tema, para que a obra freiriana seja cada vez mais expandida e discutida na reflexão sobre a educação nacional.

Já no final do subtópico 1.1 – “Ensinar exige rigorosidade metódica”, Freire (2001, p. 31) menciona que “a *didiscência* – *docência-discência* – e a pesquisa, indissociáveis, são práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” Entende-se que a *didiscência* visa discutir a relação que se estabelece entre os sujeitos que estão conjuntamente construindo as pontes para o saber.

A relação abordada por esse termo não se limita à explicação da obrigatoriedade da existência, ao menos, de um sujeito aprendiz e um sujeito ensinante. Embora saibamos que a relação entre professor e aluno “só se define em troca com o outro” (Mattos; Perez; Castro, 2013, p. 370), é crucial entender que, nessa dinâmica, o(a) educando(a) pode prover sua própria formação e repensar sua trajetória formativa (*práxis* pedagógicas), assumindo a “responsabilidade” sobre sua educação.

Nessa relação *didiscente*, a conexão com o saber se dá em um processo de formação permanente. Os sujeitos, na dinâmica do aprender-ensinar, devem compreender e reconhecer que é fundamental “conhecer o conhecimento já existente, assim como saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimentos ainda não existentes” (Freire, 2001, p. 31). Dessa forma, tornam-se propensos a adquirir saberes pré-determinados, mas também são capazes de superá-los, tendo, assim, o potencial para alcançar novos patamares. Essa dinâmica está em harmonia com a visão ontológica freiriana do ser humano, que defende que o ser humano é um ser de historicidade, incompleto e inconcluso, o que explica sua capacidade de ser mais, sua capacidade de aprender, agir e transformar.

Os autores Souza e Maurício (2021, p. 2) apresentam o conceito de *didiscência* “como possibilidade de compartilhamento de experiências, individuais, coletivas e sociais, entre o/a docente e o/a discente, a partir de seus saberes pertinentes, na construção insurgente do conhecimento, que por vezes é sistêmico e entrelaçado na própria existencialidade”.

Já, o *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitzoski, reúne uma diversidade de verbetes sobre os conceitos presentes nas obras de Freire ao longo de sua trajetória. Os termos “discência” e “docência” são explicados de forma bifurcada. A professora Doutora Maria Isabel Cunha, responsável pela explicação desses conceitos, aponta que, segundo Freire (2008, p. 123), “os processos de ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles”. Essa bifurcação revela-se intencional, diante da necessidade de separar a relação convergente entre os sujeitos que buscam aprendizagens:

Para explicitar com mais intensidade a relação entre docência e discência Freire (1997, p. 31) cunhou a expressão “do-discência”, afirmando que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (Cunha, 2008, p.123)

No processo de ensino e aprendizagem, as relações e trocas entre os sujeitos (educador(a) e educando(a)) tornam-se relevantes e essenciais para o fluxo e alcance da aquisição das competências de aprendizagem. Para favorecer um ambiente propício à aprendizagem, os laços entre esses sujeitos devem ser positivos. Nesse contexto, hooks (2020) trabalha com a dimensão da pedagogia engajada, na qual propõe que a educação e seus processos pedagógicos sejam pensados com o envolvimento e participação ativa de todos os sujeitos, alunos(as) e professores(as), comprometidos e confiantes mutuamente.

bell hooks⁴, pseudônimo de Glória Jean Watkins, foi uma escritora, professora e ativista feminista e antirracista (Machado, 2023). Os anos escolares da educadora foram marcados pela vivência nas escolas segregadas do Apartheid (Machado, 2023). Entretanto, hooks destaca que os professores e professoras dessas instituições estavam preocupados em oferecer uma boa educação para crianças e jovens, demonstrando um forte compromisso com a justiça social (hooks, 2010). Isso mostra como esses educadores foram fundamentais para fomentar em bell hooks um pensamento crítico sobre a realidade vivida por ela e por sua família. No Ensino Médio e no Ensino Superior, hooks encontrou ambientes educativos predominantemente dominados por homens brancos. Ao cursar a Universidade de Stanford, enfrentou desafios diários com professores que exibiam atitudes racistas e machistas (hooks, 2010).

⁴ A escolha pelo pseudônimo bell hooks é uma homenagem a sua avó Bell Blair Hooks, já a escrita em minúscula de suas iniciais foi uma opção na qual a educadora queria dá ênfase as suas escritas e não a sua figura acadêmica. (Machado, 2023). Assim, em concordância com sua opção e ensinamentos, utilizamos a escrita do no nome bell hooks, com as iniciais em minúsculas.

A educadora bell hooks encontra inspiração nos professores que, em suas práticas, buscam a liberdade, sendo influenciada por mulheres e homens, brancos e negros, progressistas (hooks, 2010). No anseio por uma educação que promova a autonomia e o engajamento dos estudantes, hooks encontra em Paulo Freire uma importante fonte de inspiração, na qual se empara (hooks, 2013). A partir das leituras das obras freirianas, bell hooks obtém a contribuição necessária para embasar sua prática contra o sistema da educação bancária, visando à promoção do engajamento crítico de seus educandos e à autorrealização deles (hooks, 2013).

Assim, compreendemos que a perspectiva de hooks é que a sala de aula deve ser entendida como uma comunidade, ressaltando a importância de um ambiente onde os sujeitos possam expressar e encontrar sua voz, contribuindo para o envolvimento e a participação de todos. Tanto professores(as) quanto alunos(as) se engajam e se envolvem no processo de aprendizagem (hooks, 2017).

Após a reflexão produzida e a aproximação conceitual do termo, em colaboração com as contribuições das obras de Paulo Freire e de outros autores selecionados para compor este estudo, passamos a realizar uma análise didática do termo *didiscência*, a partir da construção de subcategorias.

Entendemos, neste trabalho, que a categoria da *didiscência* se bifurca em duas subcategorias de enfoque: a primeira refere-se ao caráter do comportamento ético, coerente e comprometido entre os sujeitos, e a segunda subcategoria diz respeito às exigências do “ensinar certo”⁵ (Freire, 2001), para se conceber práticas pedagógicas que visem a uma educação problematizadora e libertadora.

Iniciamos essa reflexão desdobrando a subcategoria do comportamento, postura ética e coerente entre os sujeitos da relação *didiscente*. Compreendemos que a *didiscência* visa à perspectiva de uma educação libertadora, problematizadora e humana. É um projeto exigente (Gadotti, 2023). Gadotti (2023, p. 25) concebe a *didiscência* como um termo tão complexo que “nos remete a uma nova perspectiva na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem e, por isso, nos relaciona igualmente à reinvenção da escola e da educação que deve partir dos sujeitos da educação.” Ela tem um caráter exigente, de difícil prática (mas não impossível). Assim como Gadotti, compreendemos que a *didiscência* demanda um novo panorama para o processo e a estrutura educativa. Acreditamos que, se é preciso iniciar de algum ponto, que seja na prática educativa já estabelecida dentro de nossas realidades enquanto educadores.

⁵ Essa subcategoria está mais explicada no subtópico seguinte 1.6 Metodologias possíveis à prática *didiscente*.

O primeiro ponto tratado refere-se à exigência de comprometimento ético, humano e coerente entre os sujeitos envolvidos. Tanto o educador quanto o educando, que estão implicados na relação didática, requerem práticas pedagógicas indispensáveis para que a educação seja crítica, progressista e libertadora, com fins de transformação social.

Iniciemos pela postura do(a) educador(a) que “pensa certo”, o(a) educador(a) democrático(a) (Freire, 2001). Alinhamos nosso pensamento ao de Gadotti (2023, p. 24) ao concordar que “o conceito de didática rompe com a tradição elitista da docência como uma relação de mando e subordinação”. Essa abordagem rompe com a velha postura da Pedagogia Tradicional, que atribuía e cultivava ao professor o dever de se apresentar como uma figura autoritária, o mestre que “tudo sabe”, o único “detentor do saber” (Freire, 2019).

Esse autoritarismo, embutido na prática docente, é criticado por Paulo Freire (2019), que o remete às práticas da educação bancária. De forma sucinta,

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. (Freire, 2019, p. 82-83)

Visto isso, compreendemos que, nessa relação bancária, há apenas um sujeito ativo e atuante – o professor – enquanto os alunos se tornam meros receptores passivos dos conteúdos que são depositados neles (Freire, 2019). As práticas bancárias são incompatíveis com a perspectiva da didática, pois esta não reconhece o educando como um objeto, mas sim como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, estimulando, em sua prática, a participação ativa e envolvente de todos os elos envolvidos.

Por ser uma relação de confiabilidade e respeito entre ambos os sujeitos, que entendem que precisam e aprendem uns com os outros, a relação didática, que visa uma educação como prática da liberdade, tem como base central que sustenta essa comunhão o diálogo. Para o educador Freire, o diálogo é entendido como um fenômeno humano, que se revela ser a palavra, a palavra verdadeira (Freire, 2015). Percebe-se como a dialogicidade tem caráter central para os estudos freirianos, pois, entendida como palavra verdadeira (que é *práxis*), tem o poder de

pronunciar o mundo, de transformar e de anunciar. Ao se dizer a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto seres humanos (Freire, 2019, p. 109).

Na didiscência das relações educativas, a palavra é entendida não como privilégio, mas como direito de todos(as) (Freire, 2019). Assim, educandos(as) e educadores(as) vivenciam, por intermédio da dialogicidade, uma relação de horizontalidade. No processo da construção do conhecimento, o(a) professor(a) não impõe conteúdo nem fornece algo finalizado a ser entregue ao aluno; ele se comunica e dialoga com seus educandos(as) de modo a potencializar neles a possibilidade de construção do saber.

O(A) professor(a) autoritário(a) restringe-se a externar em suas aulas somente os conteúdos programáticos que já detém, não se abrindo ao outro (educando) e ao mundo e suas possibilidades (Freire, 2001). Assim, nessa antidialogicidade, se fecham as dúvidas, ideias e potencialidades que seu educando(a) lhe comunica. O(a) educador(a) conservador(a) apenas se preocupa em depositar aquele conteúdo, cabendo ao educando(a) criar meios próprios para compreendê-lo. O(a) educador(a) que busca avaliar seus educandos(as) apenas por testes e avaliações escritas se limita e limita os alunos(as) a somente um meio de verificação de aprendizagem, o qual pode não ser o mais eficaz, pois cada sujeito é único e encontra uma melhor maneira de se expressar. Além disso, fatores existenciais e cotidianos podem restringir o desempenho do sujeito naquele momento. Para Bernard Charlot, o sujeito é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos, um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais, um ser singular, um exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (Charlot, 2000, p.33)

É assim que a ontologia de Paulo Freire concebe os seres humanos, enquanto sujeitos histórico-sócio-cultural éticos, conscientes de seu inacabamento:

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro (Freire, 2011, p.145-146).

Já no que diz respeito ao educando, este não é mais delimitado como um objeto sem ação em um processo maior que ele, mas sim como um sujeito que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tanto educador quanto educando são protagonistas na busca e na construção do saber. Podemos aqui mencionar um dos saberes necessários à prática educativa, bem popular, que se transformou em jargão: “definitivamente, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”.

Na didiscência, ao contrário das práticas bancárias, o respeito é um elemento primordial para as relações humanas. Para um educador progressista, ancorado na perspectiva da didiscência, o respeito ao educando é um elemento coerente e consistente em sua prática profissional.

O respeito ao educando refere-se a uma diversidade de elementos que compõem sua vida, sua realidade, suas formas de aprender, sua forma de pensar, sua cultura e sua autonomia (Freire, 2001; 2020). Quando o educador se coloca diante da tarefa de conhecer a realidade de seus educandos, recordamos a primeira etapa da fase de investigação temática, trabalhada com os temas geradores nos ciclos de cultura (Freire, 2019).

Visto isso, a autonomia é um conceito que brilha intensamente na didiscência e em toda a obra freiriana. Paulo Freire discute que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros” (Freire, 2001, p. 66). Apesar de ser um conceito-chave nas discussões freirianas, Paulo Freire não se dedicou a escrever uma definição precisa de autonomia (assim como também não fez com o termo didiscência), mas entende-se que toda a sua proposta político-pedagógica de educação como prática da liberdade exige que o sujeito seja autônomo para que possa se emancipar e realizar transformações no mundo.

Desse modo, o sujeito aprendiz-ensinante que narra sua própria história precisa encontrar um ambiente que lhe proporcione o estímulo à autonomia de sua ação educativa, cabendo ao educador(a) a tarefa de buscar práticas pedagógicas que visem à dialogicidade, ao respeito, à criticidade, à ética, entre outros. Diante disso, apresentamos outra subcategoria que compreendemos como necessária à prática educativa didiscente: as escolhas e os objetivos das práticas pedagógicas selecionadas pelo educador(a).

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2019), Freire deixa claro a incompatibilidade de uma educação bancária nas práticas que visam à libertação de homens e mulheres; tais práticas servem à desumanização dos sujeitos, desalinhando-se com a vocação ontológica do ser humano de se humanizar. A educação, seja ela formalizada nos espaços escolares ou em espaços

não formais educativos, pode proporcionar meios que favoreçam o empenho do indivíduo na busca de sua humanização, uma vez que esta é frequentemente roubada pelas estruturas opressoras do capital, que depende dos oprimidos para se sustentar e girar sua alavanca.

Assim, podemos objetivar nas práticas educativas propósitos que busquem a humanização dos sujeitos, que tenham em suas constituições elementos já citados anteriormente, como o estímulo à autonomia do educando(a), o respeito pelos saberes e pela realidade deles, o amor pela humanidade e a capacidade de ser mais, baseadas na dialogicidade e enfatizando práticas que estimulem a criticidade.

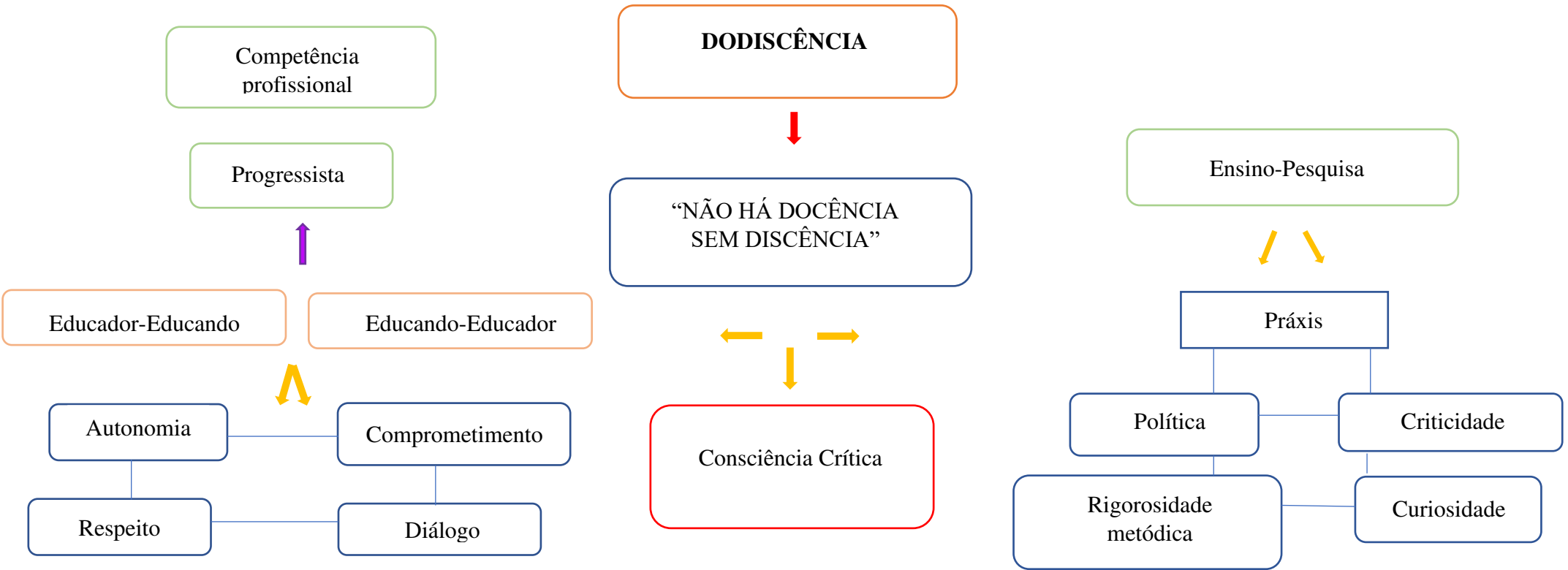
Percebe-se que a dodiscência não trata de uma proposta educativa simplista, mas de um desafio que nos pertence. Exige comprometimento dos educandos, quando se entende que “o aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida, quando desejar aprender, quando sentir prazer no que está aprendendo” (Gadotti, 2023, p. 25), assim como do educador, cuja prática profissional requer um compromisso político tanto para sua própria formação quanto pela emancipação do educando(a).

Como prática socio-político-pedagógica, a dodiscência exige uma mudança estrutural nas políticas educativas que ainda se alicerçam em relações padronizadas e verticais de elaboração, limitando-se a programas e pacotes pré-elaborados que desconhecem a realidade local e cultural dos educandos. Ela vai de encontro aos princípios e fins da Educação Nacional, propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com ênfase no que se refere ao artigo 2º, que legisla que a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entende-se que, assim como a dodiscência, é uma importante aliada na formação do(a) educador(a) comprometido com sua própria formação e sua prática político-pedagógica, sendo também uma alternativa para pensar a atualidade, concebendo um novo olhar para as demandas nas buscas por mais especialização e aprofundamento dos conhecimentos, partindo da realidade dos educandos(as) e da relação destes com o(a) educador(a) e, assim, das demandas reais do cotidiano escolar.

Essa é uma situação emergente e atual; o sistema social que vivenciamos ainda aprisiona a liberdade e rouba a humanidade de vários cidadãos pelo mundo. A máquina capitalista continua funcionando, fazendo com que as classes mais pobres sirvam de engrenagem para o privilégio de poucos, ou seja, as classes burguesas.

Figura 7 - Esquema Dodiscência freiriana



Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

1.6 Metodologias possíveis à prática docente

Esse subtópico é uma continuidade da análise da subcategoria “ensinar certo” no contexto da docência, conforme mencionado no subtópico anterior.

As dinâmicas vivenciadas no contexto escolar acompanham a dinâmica da sociedade na qual estão inseridas, refletindo seus contextos históricos, desafios, cultura, modos de produção e o cenário político e econômico, assim como suas novas configurações de agir e pensar. O autor Moacir Gadotti (2007) aponta que estamos inseridos na sociedade da aprendizagem, advinda dos avanços tecnológicos, da comunicação e da informação, o que multiplica os espaços formativos e as oportunidades de aprendizagem. De fato, nos últimos anos, muitos avanços tecnológicos foram registrados, trazendo consigo novas possibilidades para diversos campos, como a ciência, a saúde e a educação.

Entretanto, mesmo com todos os desenvolvimentos da era tecnológica, observam-se velhos e novos desafios gerados a partir dos avanços mencionados, como as desigualdades de acesso aos meios digitais, reflexo das desigualdades de classe, o que gera o analfabetismo digital. O debate sobre estarmos em uma era do conhecimento ou na era das informações sem filtros também surge.

Constatamos que, atualmente, as mídias digitais, como a internet e as redes sociais, são os novos agentes formativos (Mattos; Perez; Castro, 2013), influenciando e moldando novas abordagens e perspectivas de comportamento. O acesso às informações se democratizou de forma ampla, mas ainda não é universal, deixando de ser a escola o único lugar possível de acesso aos conhecimentos acumulados na sociedade.

Os autores Barbosa e Moura (2013, p. 52), em seus estudos, compreendem que “as projeções mais recentes para o futuro da educação indicam que a escola, como ela é hoje, tem poucas chances de sobrevivência nas próximas décadas”. Já Gadotti (2007, p. 86-87) analisa que, para se atualizar às novas dinâmicas e exigências, a escola “precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa”. No entanto, o que vemos ainda é o depósito de conteúdos de forma bancária, tornando as aprendizagens escolares quase obsoletas, uma vez que a internet já oferece essa opção, mesmo que os conteúdos disponíveis ali não sejam totalmente confiáveis e verídicos.

Concordamos com a autora Behrens (2014, p. 95) ao afirmar que “professores e alunos em profunda aliança precisam aprender não só a ter acesso à informação, mas, principalmente, a desenvolver um espírito crítico com vistas à produção de conhecimento”. Não é suficiente

obter informações; é preciso ter uma perspectiva crítica em relação ao que está sendo aprendido, para não se alienar diante do desconhecido.

Já o autor Moacir Gadotti afirma que “neste contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois em toda a sua obra ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo” (Idem, 2007, p. 87).

A prática pedagógica na perspectiva freiriana reconhece a educação como uma importante aliada para cultivar a conscientização crítica com o objetivo de transformar a realidade das desigualdades que estruturam a sociedade de classes. Por isso, é fundamental que uma educação que problematize a realidade seja efetivada nas escolas, pois “quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor” (Moran, 2015, p. 18). Para isso, a prática educativa freiriana exige um compromisso de ambos os sujeitos no processo cognoscente, deixando claro que, na prática educativa progressista, ambos aprendem e ambos ensinam, onde ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo (Freire, 2019).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire elenca e explica algumas exigências necessárias à prática educativa para docentes que se comprometem com a prática progressista em favor da autonomia dos(as) educandos(as):

Rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos, criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitar o novo e rejeitar qualquer discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito a autonomia do educando; bom senso; humildade tolerância e luta pelos direitos dos professores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança; competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; tomada de consciência de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (Freire, 2003).

Compreende-se que a premissa desses compromissos requer do(a) professor(a) uma formação permanente, envolvendo pesquisa e atualização, em um movimento constante de ação-reflexão sobre sua prática. Além disso, a amorosidade também é exigida e não prejudica a rigorosidade ética e científica que o(a) educador(a) deve ter.

Nesse sentido, ao se pensar nas práticas pedagógicas que são utilizadas, é preciso entender quais são as dimensões que estão por detrás delas. Conforme Franco (2016, p. 541), “as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição”. Nenhuma prática educativa é neutra (Freire, 2019); toda prática, mesmo que afirme neutralidade, assume um posicionamento ideológico.

Discernimos que toda prática pedagógica docente é permeada por intencionalidade, ideologia e princípios que se manifestam por meio de uma relação dialética entre duas categorias: a totalidade e a particularidade do sujeito educador (Franco, 2012). A categoria totalidade corresponde à “expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas” (Franco, 2012, p. 162).

No planejamento de suas aulas, o educador relacionará a dialética entre as categorias da totalidade e da particularidade, através dos objetivos a serem alcançados. Podem ficar ocultas ou nítidas as intencionalidades de se assegurar uma perspectiva de manutenção do status quo ou de adotar uma perspectiva crítica para transformar a realidade por meio da educação.

Assim, ao longo do planejamento das aulas, após determinar os objetivos e os conteúdos programáticos a serem trabalhados, o educador precisa definir os caminhos para o alcance dos objetivos. Compreendemos que os métodos ou a metodologia são estratégias importantes para aplicar os percursos desenvolvidos para alcançar a aprendizagem esperada.

Para nossos estudos, buscamos a perspectiva de métodos que visem o alcance de uma concepção pedagógica favorável à criticidade, favorecendo as relações de docência. Barbosa e Moura (2013) compreendem que a aprendizagem que busca ser ativa é muito mais positiva e eficaz quando comparada aos métodos tradicionais de ensino. O uso das metodologias ativas na aprendizagem se torna mais significativo ao ressaltar o papel ativo do educando(a), favorecendo a autonomia, a participação colaborativa e contribuindo para uma educação crítica, visando à docência nas relações entre educadores e educandos.

Observa-se um crescente número de pesquisas e discussões acerca do que sejam metodologias ativas, assim como seus usos no processo de ensino-aprendizagem. Para uma melhor compreensão sobre a temática, trouxemos a visão dos autores Borges e Alencar (2014), que mais se aproximam de nossas perspectivas de docência:

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (Borges e Alencar, 2014, p.120).

É importante relembrarmos que, conforme exposto sobre as categorias de totalidade e particularidade, o uso ou não de uma metodologia que se diz inovadora, por si só, não trará a objetividade de uma perspectiva crítica nem ultrapassará os resultados obtidos no ensino tradicional (Barbosa; Moura, 2013). Torna-se necessário que o educador proporcione um

ambiente propício à aprendizagem, que estimule e valorize a participação dos educandos, e que esses educandos desenvolvam o desejo pelo saber e pela aprendizagem.

Diante do exposto, buscamos reunir neste estudo algumas metodologias que visem promover a autonomia e o protagonismo dos(as) educandos(as) junto aos educadores(as). Trata-se de práticas que rompem com as concepções tradicionais e favorecem as relações de docência. Essas metodologias exigem diálogo, participação coletiva e comprometida, além da problematização, que permite a aprendizagem mútua entre os sujeitos.

1.6.1. Temas geradores

A primeira prática pedagógica à qual recorreremos trata do eixo do método freiriano, os Temas Geradores. Esses temas foram utilizados por Paulo Freire nos círculos de cultura que ele promoveu durante a década de 1990. Trata-se de um trabalho contextualizado que parte das dimensões significativas da vida dos(as) educandos(as), fazendo sentido na relação homem-mundo, e do homem com o mundo em que vive e que transforma (Freire, 2019). Gadotti (2007) organiza o método freiriano em três momentos: a etapa de investigação, a etapa de tematização e a etapa de problematização.

A etapa de investigação é a fase em que se descobre o universo vocabular, levantando palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social ao qual pertencem [...]. A proposta da utilização dos temas geradores parte das vivências e da realidade concreta dos sujeitos diversos que os compõem. Há um respeito pela realidade desses(as) educandos(as), que serve como ponto de partida para que a aprendizagem ocorra e para que seja atingido o objetivo principal da visão crítica sobre sua realidade.

Nas práticas educacionais tradicionais, a realidade dos(as) educandos(as) não é considerada, ficando fora dos muros das escolas, o que torna o processo de ensino-aprendizagem desinteressante, uma vez que os conteúdos estudados não fazem sentido para que os(as) educandos(as) possam contextualizar e encontrar significado em suas vidas. O currículo tradicional, rígido e baseado em sequenciamento de conteúdo, pode ser antagônico a essa prática, visto que não se estrutura por uma sequência predeterminada, imposta verticalmente pelos conteúdos programáticos que vêm de dimensões externas à escola e à sua equipe pedagógica.

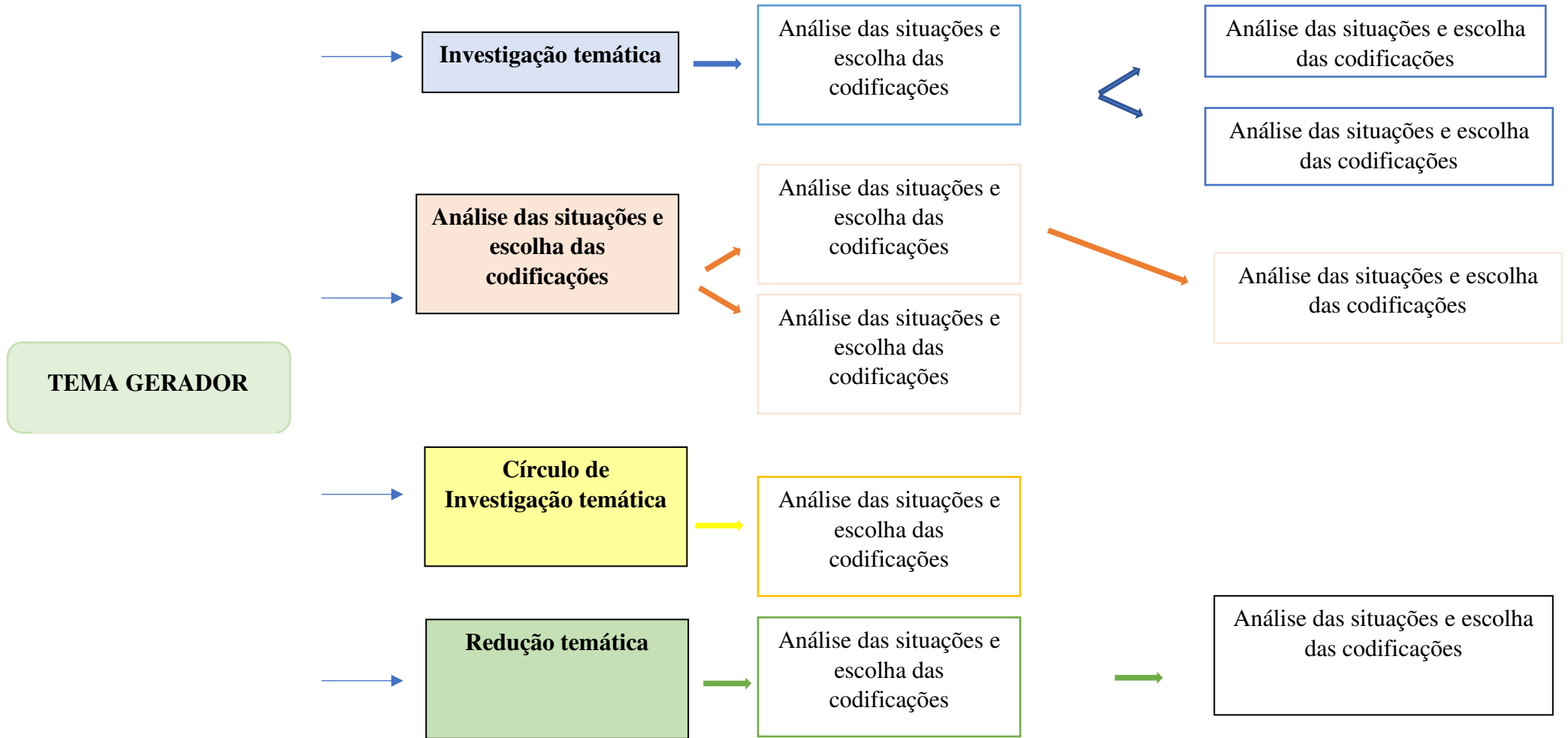
Etapa de tematização: Nesta segunda etapa, são codificados e decodificados os temas levantados na fase de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados [...]. (Gadotti, 2007, on-line).

Nessa etapa a visão ingênua do mundo começa a dá espaço a uma visão mais crítica da realidade ao decodifica-la. Aqui os(as) educandos(as) e educadores(as) vão refletindo sobre os temas e relacionando-os com as questões sociais enfrentadas.

Etapa de problematização: Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos à hominização. [...]O objetivo final do método é a conscientização. (Gadotti, 2007, on-line).

A etapa da problematização requer a escolha de uma ação a partir do conhecimento desvelado, com o objetivo de transformar uma realidade que já não é ingênua. Fiori (2019, p. 25) explica que “a ‘hominização’ não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo”. Essa etapa é a culminância da práxis, pois demanda uma ação transformadora em decorrência do conhecimento adquirido. Entende-se que o trabalho pedagógico, por meio da utilização dos temas geradores, é um instrumento de ricas possibilidades para o debate das temáticas emergentes do contexto social em que os(as) educandos(as) vivenciam, possibilitando, assim, uma formação política e cidadã para eles.

Figura 8 - Tema Gerador



Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do artigo dos autores Miranda, Pazinato, Braibante (2018).

1.6.2 Círculos Dialógicos Investigativos Formativos

Os círculos dialógicos investigativo-formativos constituem uma metodologia/proposta epistemológica política retratada a partir da releitura feita pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Essa proposta é uma reinterpretação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, em aproximação com a pesquisa-formação de Marie-Christine Josso. Trata-se de “uma roda de pessoas sem uma hierarquia de saberes, maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora” (Toniolo; Henz, 2017, s/d).

Essa metodologia busca uma perspectiva do discente, uma vez que sua base relacional se constitui mediante ao diálogo e ao respeito entre os sujeitos participantes. Não há um(a) professor(a) que domina a dinâmica, mas sim, um pesquisador(a) líder, enquanto os participantes se tornam coautores. Isso ocorre em um movimento sem uma ordem cronológica sequencial, permitindo que as tecituras realizadas pelo diálogo sejam fluidas a partir da problematização. Inicialmente, o pesquisador(a) líder pode sugerir uma proposta de temática utilizando música, trechos de filmes, fotos, falas, etc. (Toniolo; Henz, 2017).

Nos Círculos Dialógicos investigativo-formativos, a dinâmica se estrutura em formas espirais, de modo que nenhum elemento se sobressaia sobre o outro (Toniolo; Henz, 2017), envolvendo:

Escuta sensível/olhar aguçado: Ter a sensibilidade ao olhar ao outro e respeito através do silêncio com seu uso para uma escuta atenta, para também aprender;

Emersão/ imersão das/nas temáticas: a partir do diálogo e da dialética os temas são emergidos, são problematizados e assim o grupo se conduz a um movimento de emersão e imersão das temáticas de forma crítica-reflexiva da realidade;

Distanciamento/ desvelamento da realidade: nesse momento ao distanciar-se é possível um novo olhar, agora crítico sobre a realidade, descobrindo-se inacabado, mas com possibilidade de intervir e transformar e se (auto)transformar;

Diálogos problematizadores: os diálogos são diretamente condizentes dos círculos dialógicos investigativos-formativos, tecidos sem ordem pré-estabelecida;

Registro re-criativo: esses registros se tratam de uma reflexão crítica construído individualmente a partir do trabalho coletivo através dos diálogos;

Autotransformação: Trata-se da conscientização que os sujeitos coautores e líder-pesquisador vão sendo construídos a partir das trocas. (Toniolo; Henz, 2017).

O grupo de pesquisa citado, utilizou-se dessa metodologia com pesquisadores do Mestrado e do Doutorado, mas é possível sua aplicabilidade dessa prática pedagógica na Educação Básica.

1.6.3 Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projeto, ou aprendizagem por projeto, é uma prática pedagógica que emerge como uma proposta alternativa às práticas da pedagogia tradicional, elaborada por John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick (Sobrinho; Neto, 2022). As influências e ideias de John Dewey para a educação chegam ao Brasil por intermédio de Anísio Teixeira em 1930, defendendo a “defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula” (Vera, 1998, p. 38).

Na década de 1920, o processo e as práticas escolares visavam atender às demandas de uma sociedade marcada pela rotina do trabalho fabril, caracterizadas por rotinas predeterminadas. Saviani (2011, p. 382) afirma que essa pedagogia tecnicista “buscou planejar a educação de modo que adotasse uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.” Para isso, era necessário operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Em uma perspectiva adversa, Dewey e Kilpatrick acreditavam que uma educação participativa e democrática era imprescindível para os(as) educandos(as) (Behens, 2014). A pedagogia de projetos nasce dessa premissa das experiências práticas dentro das salas de aula, com os(as) alunos(as) ativos(as) e protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Visto isso, a pedagogia de projetos inverte a sequência engessada dos currículos tradicionais, pois “o aluno parte de questões norteadoras ou problemas do seu dia a dia para resolvê-los no processo de aprendizagem através de projetos” (Sobrinho; Neto, 2022, p. 3). Ao mesmo tempo, essa abordagem não deixa de trabalhar os conteúdos instituídos nos currículos escolares, mas abre a possibilidade de desenvolver várias habilidades tanto do(a) educando(a) quanto do(a) professor(a) (Sobrinho; Neto, 2022).

Os conteúdos, que tradicionalmente são predeterminados e prontos para serem depositados nas mentes dos(as) educandos(as), na pedagogia de projeto superam essa concepção engessada, pois têm “o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar, superando desafios e propiciando espaços onde, individualmente e coletivamente, o conhecimento seja construído” (Behens, 2014, p. 105). A pesquisa se apresenta como uma oportunidade para que o(a) aluno(a) atue de forma autônoma, exercitando a curiosidade epistemológica e exigindo uma reflexão constante sobre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos levantados. Paulo Freire entendia que a pesquisa era indissociável do processo de aprender:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2001p.32).

O(A) educando(a), como mencionado, terá participação ativa no processo gnosiológico, buscando também estratégias diferenciadas para a aprendizagem, assim como qualquer pesquisa exige do pesquisador a criação de métodos para alcançar os objetivos propostos. Além disso, outras competências serão exercitadas, como habilidades sociais, de liderança, concentração, entre outras (Sobrinho; Neto, 2022).

Para o educador, há uma exigência de uma postura diferenciada em relação às práticas tradicionais, ao reconhecê-lo(a) como protagonista do processo educativo. Dessa forma, o seu papel será o de mediador, estimulando o(a) educando(a) por meio de estratégias criativas e diferenciadas.

Visto isso, no processo de construção da metodologia de projeto, o(a) educador(a) elabora uma minuta pedagógica, que consiste na preparação e organização pedagógica de cada fase do processo de aprendizagem. Essa preparação é apresentada posteriormente aos(as) educandos(as), que retornam com suas opiniões sobre o projeto (Behens, 2014). A escolha da temática é um pressuposto para a iniciativa do trabalho, sendo resultado de uma construção dialógica entre professores(as) e alunos(as). A partir dessa troca, surgem questões indagadoras e dúvidas dos(as) educandos(as), que suscitam novas possibilidades de aprendizagem. O(A) professor(a) sugere alguns temas, e os(as) educandos(as) selecionam de acordo com seu posicionamento e aceitação (Behens, 2014).

A pedagogia de projeto aproxima-se das práticas libertadoras ao propor o diálogo como um aliado importante para a construção democrática da aprendizagem. Essa abordagem exige tanto do(a) educador(a) quanto dos(as) educandos(as) o respeito ao direito de expressar suas palavras, algo que todo sujeito deve (ou deveria) ter. Além disso, a contextualização da temática deve ser localizada historicamente (Behens, 2014, p. 109), de modo que o tema trabalhado tenha significado para a vida dos educandos.

1.6.4 Rodas de Conversa

A Roda de Conversa é uma prática muito utilizada nas interações humanas. Em socializações, as pessoas de diferentes faixas etárias (ou não) se reúnem para dialogar sobre

determinado assunto anteriormente estabelecido ou temáticas que surgem no decorrer da espontaneidade da prática.

Com os estudos de artigos que se referem à temática, nota-se a crescente utilização da Roda de Conversa como uma metodologia estratégica em diferentes áreas profissionais, como a da saúde, da psiquiatria, do serviço e assistência social, e da educação escolar e universitária, além da educação não formal.

Adentrando ao ambiente escolar, a Roda de Conversa pode e deve ser uma prática utilizada em salas de aula, como uma estratégia rica para fomentar o diálogo, a participação ativa de todos os sujeitos, promovendo a interação e discussão democrática de diversos temas escolares e também sociais. Em uma definição dissertada por Adany *et al.* (2018, p. 3299), a Roda de Conversa é

um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogos, em que as pessoas se expressam e escutam os outros e a si mesmas, estimulando assim, a construção da autonomia dos sujeitos, por meio da problematização do compartilhamento de informações e da reflexão para a ação.

Tendo o diálogo como o principal instrumento, a Roda de Conversa se associa a uma perspectiva de prática libertadora e promotora da autonomia. Visto que, ao promover o diálogo, há aqui uma potencialidade para que cada sujeito, educando(a) e educador(a), expresse sua palavra, trazendo sua visão de mundo para que, através da dialogicidade, possam refletir criticamente sobre sua realidade e, assim, compreendê-la de forma crítica.

CAPÍTULO 2 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR(A) -ALUNO(A) NA PERSPECTIVA DODISCENTE

A dinâmica que se estabelece na relação entre educadores(as) e educandos(as) vem assumindo um amplo espaço e importância para os estudos educacionais. Entende-se que, no processo de aprendizagem, "há influências de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo" (Libâneo, 2006, p. 87). Assim, o ambiente escolar pode exercer influência no estudo ativo, devendo o(a) professor(a) articular-se com os outros educadores(as) para criar um ambiente mais estimulante (Libâneo, 2006). Por essa razão, torna-se valiosa a criação de um bom clima e dos laços estabelecidos entre os sujeitos aprendiz e ensinante para a contribuição do desenvolvimento e o fluir do processo de construção do saber.

Nota-se que os estudos sobre a relação professor(a) e aluno(a) ramificaram-se em uma diversidade de abordagens, como, por exemplo, a questão da afetividade no que tange à relação entre esses dois sujeitos e os resultados finais do processo de ensino-aprendizagem, os conflitos crescentes em sala de aula, entre outras vertentes como o bullying, avaliação, etc.

Buscando compreender e contribuir para uma reflexão sobre a relação entre esses dois sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa objetivou rastrear e mapear os trabalhos acadêmicos científicos que abordam a temática, para discutir e construir um estado do conhecimento à luz das pesquisas consolidadas sobre a relação entre esses dois sujeitos. A escolha da metodologia do Estado do conhecimento tornou-se pertinente, visto que:

Um das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico de um determinado campo, em um determinado espaço de tempo, é a partir da realização de pesquisa do tipo Estado do conhecimento (Santos; Morosini, 2021, p.125).

Como mencionado anteriormente, as pesquisas educacionais que abordam a relação entre professores(as) e alunos(as) apresentam uma abundância de ramificações de abordagens. Diante disso, para atingir nossos objetivos, concentramos nossas buscas e estudos nas produções científicas que enfocam especificamente o envolvimento de práticas docentes em suas escrituras, visando as relações entre educandos(as) e educadores(as).

Dessa forma, a utilização do Estado do Conhecimento para a identificação das produções científicas permite não apenas a ampliação dos estudos realizados, mas também possibilita a apreensão de outras perspectivas sobre a mesma temática, contribuindo para a inovação da pesquisa (Santos; Morosini, 2021). As pesquisas aqui apresentadas buscam, além da organização sistemática das produções encontradas, possíveis formulações de novas concepções sobre a abordagem da docência.

Nossa pergunta inicial para a condução desta pesquisa foi: “Como se encontram as pesquisas e produções científicas que visam a relação professor(a) e aluno(a) em uma perspectiva docente na Educação Básica?”. Partindo dessa pergunta, delimitamos também o estudo para as pesquisas que se voltavam para a relação professor(a)-aluno(a) na educação básica, eliminando as produções que remetiam a essa relação no ensino superior, pois queremos entender um pouco mais da situação vivenciada nas escolas da educação básica.

Estabelecemos um recorte temporal para a construção deste Estado do Conhecimento, abrangendo o período de 2017 a 2023, com o objetivo de compor um estudo dos últimos sete anos, focando na atualidade das discussões sobre a temática. Visto que, nos últimos anos, comemoramos o centenário do educador Paulo Freire (2021), a pandemia de Covid-19, um governo de direita, entre outros fatores.

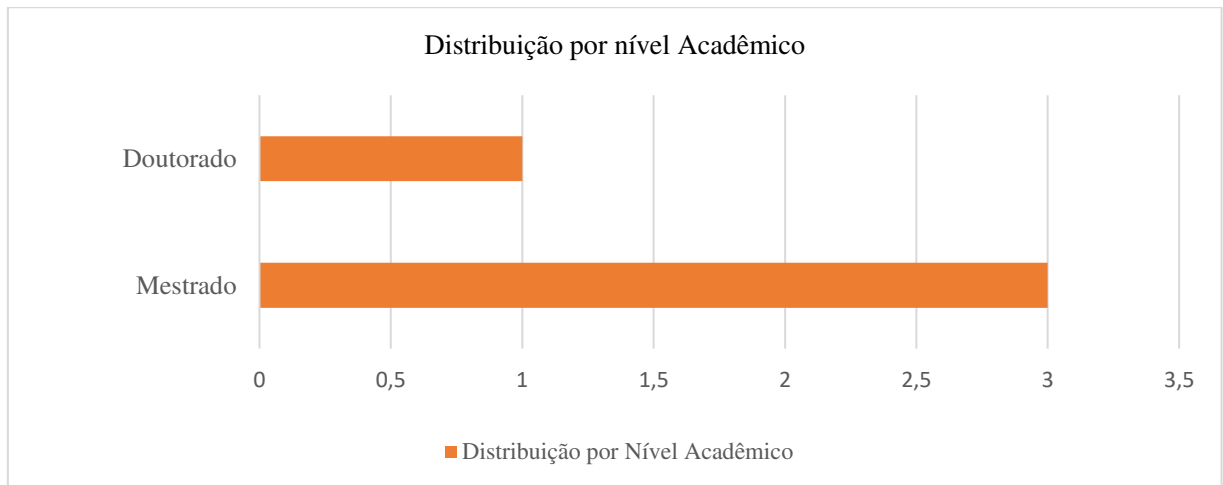
Conforme Santos e Morosini (2021), o Estado do Conhecimento se utiliza de pesquisas bibliográficas, como artigos, teses e dissertações científicas, com o objetivo de conhecer o que vem sendo pesquisado a nível de pós-graduação na área determinada. Assim, utilizamos como bases para a coleta dos dados duas plataformas científicas de qualidade e referência para pesquisas no campo educacional: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A escolha da SciELO justifica-se por ser uma plataforma científica de prestígio na área de pesquisas, com classificação A1 no Qualis da Capes. Já o Banco de Dados da Capes constitui-se em uma biblioteca governamental virtual, com vasto alcance de artigos e teses nacionais e internacionais.

Para iniciar nossa pesquisa, utilizamos os seguintes descritores/palavras-chave para a indução da pesquisa: “dodiscência” e “do-discência”, com a utilização do hífen, conforme utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*.

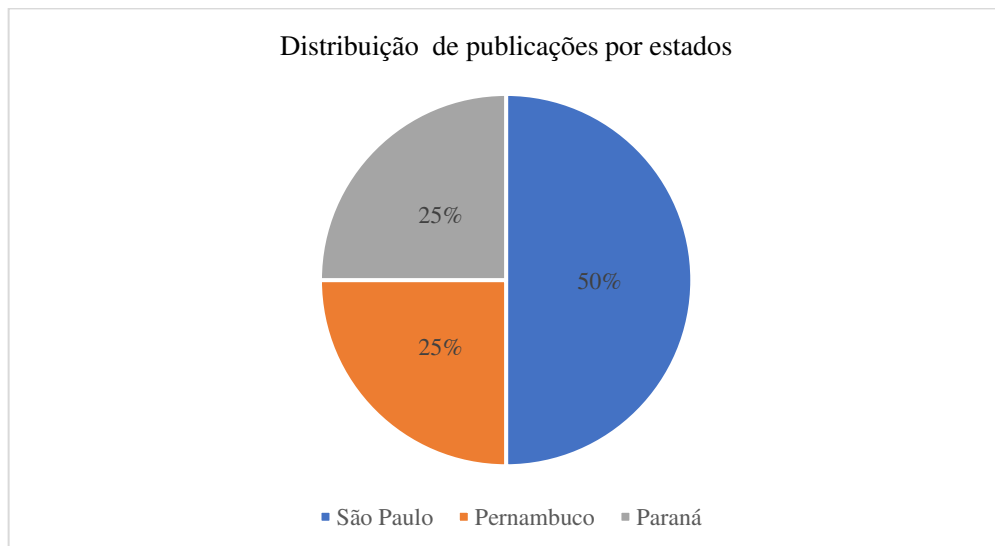
No banco de dados da SciELO, realizamos uma pesquisa em 20 de abril de 2024, utilizando os descritores “dodiscência” e “do-discência”, testando todas as possibilidades de campo de pesquisa (todos os índices, periódicos, autor, resumo, título). Entretanto, não obtivemos nenhum resultado com os descritores utilizados na SciELO.

Iniciamos as buscas no Portal de Periódicos da Capes em 25 de abril de 2024, utilizando o primeiro descritor “dodiscência”. Nessa primeira busca, foram encontradas quatro produções científicas, distribuídas entre todas as modalidades: teses e dissertações. Foram encontrados uma tese de doutorado (25%) e três dissertações de mestrado (75%), conforme o gráfico demonstrado abaixo:

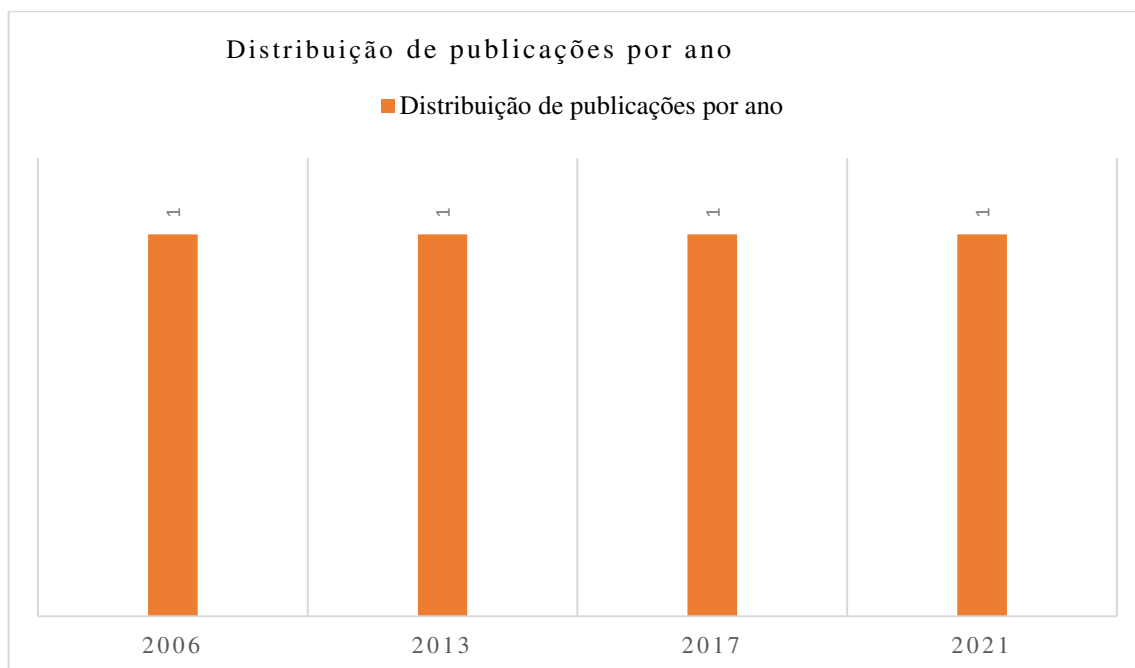
Gráfico 01 - Distribuição por nível acadêmico a partir do descritor dodiscência

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Conforme as pesquisas realizadas a partir do termo “dodiscência”, foi possível identificar o estado de São Paulo como o que mais produziu trabalhos acadêmicos sobre o tema (Gráfico 2), em uma distribuição que abrange os anos de 2006 a 2021 (Gráfico 3).

Gráfico 02- Distribuição de publicações por estado a partir do descritor dodiscência

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Gráfico 03 - Distribuição de publicações por ano a partir do descritor dodiscência

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A partir do exposto, buscamos demonstrar os caminhos trilhados para o alcance desta pesquisa. Utilizamos a perspectiva de Santos e Morosini (2015) para a construção do estado do conhecimento, seguindo as seguintes etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. Após esse levantamento inicial a partir do termo "dodiscência" e dos 4 resultados encontrados, iniciamos a etapa da Bibliografia Anotada. Esta etapa consiste em anotações sobre os trabalhos encontrados que seguem critérios pré-estabelecidos pelo(a) pesquisador(a) (Santos; Morosini, 2015). Conforme nossos objetivos já mencionados, buscamos trabalhar com o termo "dodiscência" com foco na Educação Básica e com publicações dos últimos cinco anos.

Tabela 01 - Bibliografia Anotada – Estado do Conhecimento Dodiscência

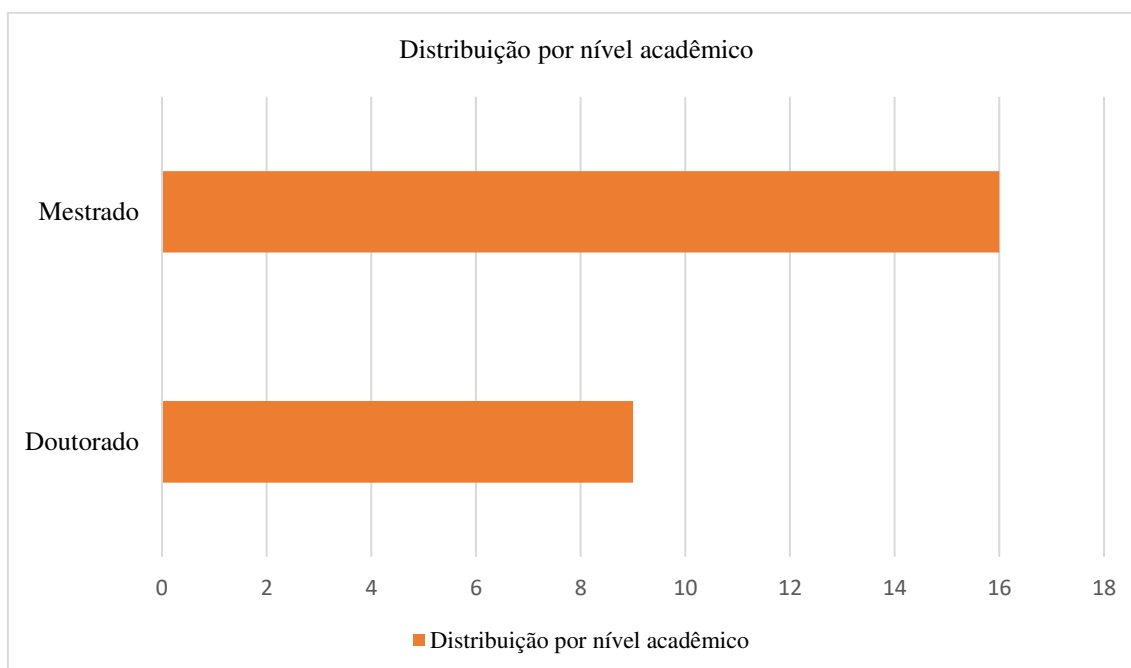
Nº	Ano	Título	Palavras-chave
01	2006	SIMÕES, Sérgio Lourenço. Pedagogia do neologismo: diálogos sintático-semânticos na obra de Paulo Freire. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.	Carga Semântica; Discurso freiriano; Dodiscência; Neologismo.
02	2017	STEFANELLI, Ricardo. Conectividade e dodiscência no ensino com audiovisual – Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. Tese de	Audiovisual na Escola Básica; Conectividade; Dodiscência; Práticas Pedagógicas.

		doutoramento em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo,2017	
03	2013	SILVA, W.F. A dodiscência na Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento Local Sustentável no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco , Campus Ipojuca. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco. Pernambuco, 2013	Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvimento Local Sustentável. Dodiscência
04	2021	SOUZA, Daisy Antunes. A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desvelando a dodiscência em narrativas docentes on-line. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.	Educação - Estudo e ensino Professores de ensino fundamental - Formação Docência Aprendizagem ativa Educação

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Utilizando do outro termo “do-discência”, conforme descrito por Paulo Freire ao explicar, que “A “*dodiscência*” - docência-*discência* - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (Freire,2001, p.31), realizamos a segunda busca no dia 25 de abril de 2024. Foram encontrados oito resultados nas buscas, entre eles nove Teses de doutorado e 16 Dissertações de Mestrado:

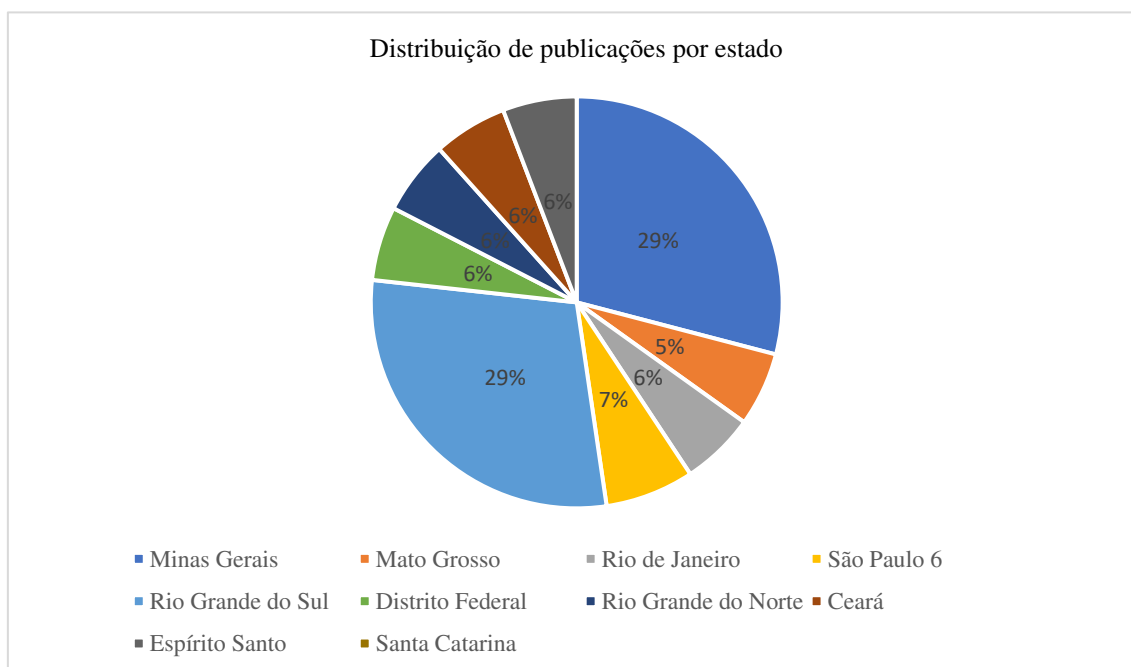
Gráfico 04 -Distribuição por nível acadêmico a partir do descritor: Do- discência



Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Nos resultados encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, é possível observar a predominância da região Sudeste nas produções acadêmicas que tratam da temática "do-discência", com destaque novamente para o estado de São Paulo (6 produções). Logo em seguida, aparecem os estados de Minas Gerais (6 produções), Rio Grande do Sul (5 produções), Espírito Santo (2 produções), Santa Catarina (2 produções), Ceará (1 produção), Rio Grande do Norte (1 produção), Distrito Federal (1 produção), Rio de Janeiro (1 produção) e Mato Grosso (1 produção). É interessante observar que, conforme Sidone, Haddad e Chalco (2016) afirmam, a predominância das regiões Sudeste (SE) e Sul (S) na concentração de produções científicas por região advém do fato de essas regiões abrigarem os principais centros de universidades e institutos consolidados, com maior investimento de recursos.

Gráfico 05 -Distribuição de publicações por estado a partir do descritor do-discência

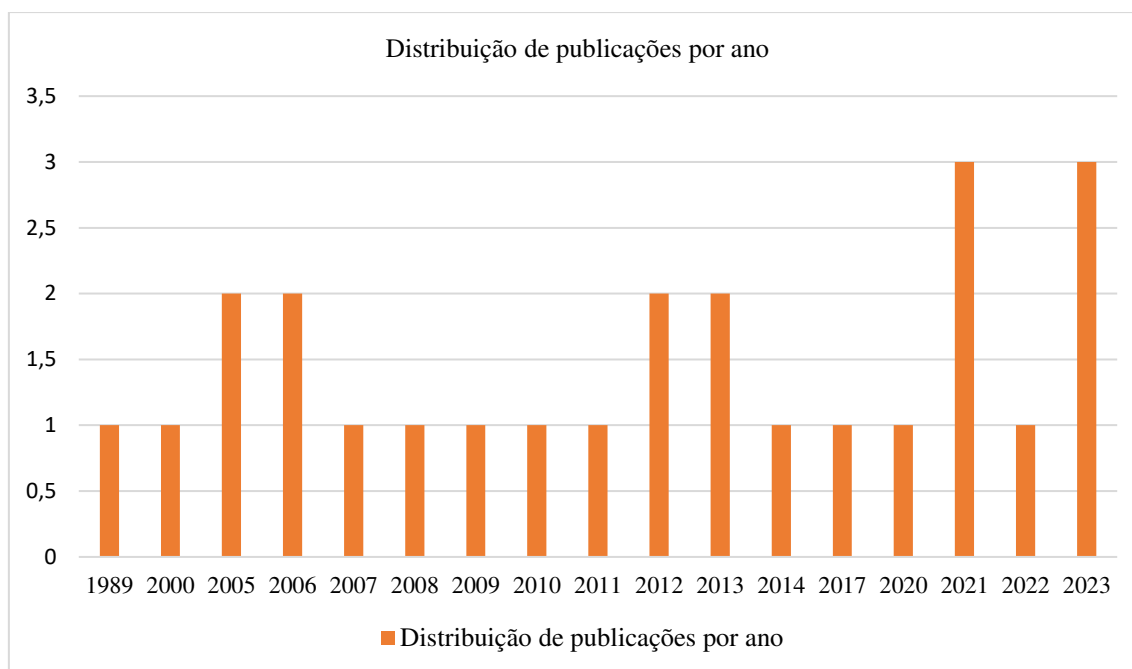


Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Em uma análise da distribuição anual das produções acadêmicas sobre o termo “do-discência”, é interessante notar que os dados demonstram um crescimento nos esforços de pesquisa direcionados à aplicabilidade da perspectiva dodiscente nos estudos acadêmicos científicos. Nos últimos dez anos, o aumento das produções sugere a notável importância da dodiscência/do-discência para estabelecer as relações entre discentes e docentes. Conforme Gadotti (2023, p. 17), "o conceito de dodiscência se confronta com a concepção dominante da formação do educador, que estabelece uma relação de mando e subordinação entre educador e

educando". Assim, em uma visão otimista do cenário, ressaltamos a importância de expandir os estudos e conceitos freirianos nas produções acadêmicas científicas e de promover a sua inserção nos espaços escolares.

Gráfico 06 -Distribuição de publicações por ano a partir do descritor do-discência



Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Diante do exposto, realizamos também a Bibliografia Anotada a partir do termo pesquisado "do-discência" no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta etapa, selecionamos os trabalhos que inicialmente se aproximavam dos nossos objetivos e marco temporal, conforme já realizado anteriormente. Nota-se que, apesar das 25 publicações encontradas, para compor nossos estudos, selecionamos 7 artigos que atenderam às nossas premissas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 02 - Bibliografia Anotada – Estado do Conhecimento Do-discência

Nº	Ano	Título	Palavras-chave
05	2021	JUNIOR, M.P.de F. Processos escolares desumanizadores : um estudo a partir da vivência de professoras da Educação Básica. Dissertação de Mestrado. UFMG – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.	Do-discência; Educação; Desumanização; Escola.
06	2023	MARTINS, M.A. Tecendo narrativas do-discentes na	Estudante LGBTQIAP+; Escola; Do-discência; Juventudes.

		constituição de estudantes LGBTQIAP+ . Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2023.	
07	2021	MATTA, E.N. da. Engenharia, docência e discência: narrativas sobre avaliação . Tese de Doutorado. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2021.	Ensino e Aprendizagem de Engenharia; Avaliação; Formação Docente; Pesquisa Narrativa
08	2022	RIBEIRO, L.A. Processos formativos e subjetivos da docência e da discência na nova configuração da sala de aula . Tese de Doutorado. PUC – Minas. Belo Horizonte, 2022.	Metodologias ativas; Ensino Superior; Pedagogia; Subjetivação; Etnografia
09	2023	PEREIRA, WAGNER MIGUEL. A avaliação no sistema de ensino do Espírito Santo: docência e discência premidas pelos resultados' 10/08/2023 225 f. Mestrado Profissional em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES	Avaliação em Larga Escala; Gerencialismo; Paebes TRI.
10	2023	TEIXEIRA, Ariane Adão Lopes. Quando o aluno se torna professor: trajetórias, significados e sentidos da discência na formação de educadores egressos da educação de jovens e adultos . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu. 2023	Educação ao longo da vida; Educação de Jovens e Adultos; Experiências discentes; Formação docente
12	2023	GOELZER, J. Auto(trans)formação permanente como professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/ UFSN . Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Maria, 2023	Educação infantil. Turmas multi-idades. Escuta sensível e olhar aguçado. Auto(trans)formação permanente com professoras
13	2021	CUNHA, M. Discência Líquida? Os processos formativos na perspectiva de formandos(as) dos cursos superiores de Tecnologia da Informação (TI) do Instituto Federal Catarinense (Campus Camboriú). Dissertação de Mestrado. Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 2021.	Educação; Processos Formativos; Formação Inicial; Modernidade Líquida; Tecnologia da Informação

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Após esse primeiro levantamento, realizamos uma leitura mais aprofundada dos resumos das teses e dissertações para selecionar os trabalhos que mais se aproximam dos nossos estudos. Nessa etapa, realizamos a Bibliografia Sistemizada, elencando e selecionando os trabalhos pertinentes e eliminando os que não se alinham aos nossos objetivos (Santos; Morosini, 2021). Selecionamos as produções científicas que abordam a perspectiva do discente na modalidade da Educação Básica, seguindo nosso recorte temporal de 2017 a 2023. A seguir, apresentamos na tabela os resultados dessa etapa:

Tabela 03 - Bibliografia Sistematizada – Estado do conhecimento – Dodiscência

N^o	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
02	2018	Ricardo Stefanelli	Conectividade e dodiscência no ensino com audiovisual – Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica.	Doutorado	Analisar os fundamentos teóricos-metodológicos que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual na escola básica, destacando sua condição de método ativo e colaborativo, explicitado teoricamente com as categorias conectividade e dodiscência, conforme teorizações freirianas.	Pesquisa Qualitativa. Análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias. Entrevistas com 3 estudantes e 3 professoras; Círculos epistemológico com 23 alunos de 3 escolas públicas estaduais e uma federal.	Professores e estudante compreendem suas práticas pedagógicas com audiovisual como resultado de um esforço coletivo que envolve conectividade e dodiscência, integrando o saber aprender-ensinar do professor com o saber ensinar do aluno.
04	2021	Daisy Antunes de Souza	A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Desvelando dodiscência em narrativas docentes on-line.	Dissertação	Analisar a incorporação da curadoria de conhecimento em prol de uma prática educativa da dodiscência, na Educação Básica.	Pesquisa natureza qualitativa; Narrativas on-line.	A maioria dos(as) docentes participantes reconhecem a curadoria de conhecimento como um dispositivo pedagógico inovador e efetivo. pode-se destacar que a curadoria de conhecimento trouxe contribuições atreladas ao processo da dodiscência.

05	2021	Mauro Pena de Faria Junior	Processos escolares desumanizadores: um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica	Mestrado	Analisar os possíveis atravessamentos dos processos de desumanização discentes na condição docente de duas professoras e um professor da educação básica	Pesquisa de natureza qualitativa, análise de um estudo de caso.	Processos desumanizadores dos/as jovens foram percebidos a partir da própria estrutura que está baseado o sistema pedagógico, a partir da homogeneização dos sujeitos escolares com o não entendimento de cada realidade como particular e específica, mas não somente, sendo que também verificou um processo de desumanização da própria docência.
06	2023	Maria Aparecida Martins	Tecendo narrativas do-discentes na constituição de estudantes LGBTQIAP+	Mestrado	Procurou-se compreender/analisar o que professores e estudantes (o que entendemos como relação de do-discência) têm a nos dizer sobre o “ser estudante” LGBTQIAP	Pesquisa de natureza qualitativa. Entrevistas narrativas.	as narrativas dos estudantes e professores sobre a indagação de pesquisa evidenciam que o ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola pública é algo bastante complexo, um quadro que envolve discriminações, preconceitos, homofobia, violências físicas e simbólicas.

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Essa etapa foi importante e minuciosa para podermos avançar para a próxima fase, a Bibliografia Categorizada. Nessa etapa de categorização, utilizamos as informações da etapa anterior para agrupar as produções por temática, conforme Santos e Morosini (2015). Diante da leitura e análise dos resumos, metodologias, objetivos e resultados, os agrupamentos foram realizados da seguinte forma:

Tabela 04 - Bibliografia Categorizada – Estado do conhecimento – Dodiscência

Categoria 1: Dodiscência + Subjetividade (o ser do sujeito Educador(a) e educando(a), conflitos, respeito)							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
05	2023	Mario Pena Faria Junior	Processos escolares desumanizadores: um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica	Mestrado	Analisar os possíveis atravessamentos dos processos de desumanização discentes na condição docente de duas professoras e um professor da educação básica	Pesquisa de natureza qualitativa. Análise de estudo de caso.	Processos desumanizadores dos/as jovens foram percebidos a partir da própria estrutura que está baseado o sistema pedagógico, a partir da homogeneização dos sujeitos escolares com o não entendimento de cada realidade como particular e específica, mas não somente, sendo que também verificou um processo de desumanização da própria docência.
06	2023	Maria Aparecida Martins	Tecendo narrativas do-discentes na constituição de estudantes LGBTQIAP+	Mestrado	Procurou-se compreender/analisar o que professores e estudantes (o que entendemos como relação de do-discência) têm a nos dizer sobre o “ser estudante” LGBTQIAP+	Pesquisa de Natureza qualitativa; Entrevistas narrativas	as narrativas dos estudantes e professores sobre a indagação de pesquisa evidenciam que o ser estudante LGBTQIAP+ no chão da escola pública é algo bastante complexo, um quadro que envolve discriminações, preconceitos, homofobia, violências físicas e simbólicas
Categoria 2: Dodiscência + Práticas pedagógicas no chão da sala de aula (Metodologias, estratégias)							

02	2018	Ricardo Stefanelli	Conectividade e dodiscência no ensino com audiovisual – Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica.	Mestrado	Analisar os fundamentos teóricos-metodológicos que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual na escola básica, destacando sua condição de método ativo e colaborativo, explicitado teoricamente com as categorias conectividade e dodiscência, conforme teorizações freirianas.	Pesquisa Qualitativa. Análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias. Entrevistas com 3 estudantes e 3 professoras; Círculo epistemológico com 23 alunos de 3 escolas públicas estaduais e uma federal.	Professores e estudante compreendem suas práticas pedagógicas com audiovisual como resultado de um esforço coletivo que envolve conectividade e dodiscência, integrando o saber aprender-ensinar do professor com o saber ensinar do aluno.
04	Daisy Antunues Souza	2021	A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Desvelando em dodiscência em narrativas docentes on-line	Mestrado	Analisar a incorporação da curadoria de conhecimento em prol de uma prática educativa da dodiscência, na Educação Básica	Pesquisa de natureza qualitativa. Revisão sistemática sobre Curadoria do Conhecimento. Revisão de Literatura sobre o termo Dodiscência. Questionários com docentes e discentes de uma Escola Municipal na qual a docente trabalhava.	A maioria dos(as) docentes participantes reconhecem a curadoria de conhecimento como um dispositivo pedagógico inovador e efetivo. pode-se destacar que a curadoria de conhecimento trouxe contribuições atreladas ao processo da dodiscência.
12	Juliana Goelzer	2020	Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar	Doutorado	Compreender quais são os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar	Pesquisa de natureza qualitativa.	

			aguçado na do- discência com as turmas multi-idades da unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM		aguçado às crianças nas turmas multi- idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo provocam para os processos auto(trans)formativos permanentes com as professoras.	Círculos Investigativos- formativos com educadores de uma unidade de Educação Infantil e Análise de Cartas pedagógicas escritas pelas mesmas educadoras.	
--	--	--	---	--	---	---	--

Fonte: Elaborado por Freitas (2024) a partir do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Percebe-se que categorizar por produções temáticas, colabora para compreendemos também o que majoritariamente vem sendo produzindo sobre a didiscência. A próxima etapa, se constitui a penúltima parte deste ‘funil’ do Estado do conhecimento. De forma a refinar as etapas anteriores (Santos; Morosini, 2015), realizamos a Bibliografia Propositiva:

Tabela 05 - Bibliografia Propositiva – Estado do conhecimento – Didiscência

Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
05	01	A escola não acompanha as modificações e transformações que acontecem na sociedade e especialmente com as crianças e os jovens.	A afetividade vs discriminação que emergem nas escolas dos docentes e discentes.	A concepção dos educadores sobre seus alunos é algo que pode afetar a relação, a qualidade e os resultados finais do ensino-aprendizagem
06	01	Relação entre educadores e educandos é marcada pela subjetividade de ambos. Demonstrando a importância e necessidade de se estabelecer relações didiscentes entre educadores e educandos.	A formação inicial e continuada sobre as temáticas	As leis que visão a educação para se pensar as questões de gênero, raça etc.
04	02	A curadoria do conhecimento permite que o professor pesquisa e reflita criticamente com os seus discentes sobre as práticas e metodologias utilizadas em sala de aula.	A importância da pesquisa, seja ela pela utilização sistemática da curadoria do conhecimento, ou outra forma, mas que seja utilizando uma reflexão crítica que faça sentido e significado para os educandos	A fomentação da utilização da curadoria do conhecimento também pelos discentes.
02	02	A utilização de recursos não humanos pode trazer conectividades das aprendizagens a partir das relações didiscentes.	Recursos metodológicos audiovisuais e outros das Artes como importante estratégia e recursos metodológicos	Não há uma legislação que aprofunde as questões das Artes na potencialização das relações didiscentes e nas práticas metodológicas.

Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

A seguir apresentamos as reflexões emergidas a partir da análise dos trabalhos acadêmicos selecionados em tecitura com outras literaturas, principalmente de corrente freiriana, para dialogar entre elas.

2.1 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente

Para um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados nos trabalhos acadêmicos selecionados, dividimos a análise em dois tópicos sobre as perspectivas dodiscentes encontradas. O primeiro tópico trata da dodiscência na relação entre professor(a)-educador(a) e aluno(a)-educando(a), com enfoque nas afetividades e sentimentos emergentes entre esses sujeitos, sob a ótica da subjetividade desses indivíduos e como concepções individuais e sociais influenciam na relação estabelecida e na qualidade do ensino-aprendizagem, bem como no clima social presente no ambiente escolar.

O segundo tópico aborda as perspectivas dodiscentes com enfoque nas práticas pedagógicas/metodológicas realizadas entre os sujeitos ensinante e aprendiz. São estratégias que proporcionam uma maior aderência dos educadores(as) e educandos(as) no processo gnosiológico, no qual ambos são sujeitos ativos e participantes. Por meio de uma abertura ao diálogo, essas práticas não se limitam aos costumes das antigas pedagogias marcadas pela rigidez, autoritarismo e objetificação dos educandos(as).

2.1.1 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente com enfoque na subjetividade do ser

Nesta etapa de análise dos trabalhos acadêmicos selecionados a partir dos nossos filtros, voltamos nosso enfoque para a subjetividade presente nas relações dodiscentes entre educadores(as) e educandos(as), que se tornam pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, analisamos três trabalhos acadêmicos, que serão expostos a seguir:

Figura 9 - Trabalhos acadêmicos selecionados com enfoque na do-discência + subjetividade

<p>Dissertação: Tecendo narrativas do-discidentes na constituição do ser estudante LGBTQIAP+</p> <p>Autora: Maria Aparecida Martins</p> <p>Ano: 2023</p>	<p>Tese: Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da unidade de educação infantil Ipê Amarelo/UFMS</p> <p>Autora:Juliana Goelzer</p> <p>Ano: 2020</p>
<p>Dissertação: processos escolares desumanizadores:um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica</p> <p>Autor: Mauro Pena de Faria Junior</p> <p>Ano: 2021</p>	

Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

O educador Paulo Freire (2019) aborda, em seus estudos sobre a ontologia dos seres humanos, a ideia de que somos seres em permanente relação com o mundo e a sociedade. Dessa forma, entende-se que o ser humano, em sua essência, é social e histórico. Como seres inacabados, estamos no mundo e com o mundo em uma busca constante pelo ser mais (FREIRE, 2019). Criamos e inventamos, fazemos cultura, modificamos nossa realidade e atribuímos finalidades às nossas ações. Assim, constituídos socialmente, estabelecemos teias, laços e relações com nossos semelhantes em diferentes contextos e espaços.

Diante da proposição de nossa incompletude, homens e mulheres se engajam em uma busca constante pela sua humanização (Freire, 2019), encontrando no campo educacional um espaço propício para esse processo. A instituição escolar é fundamentada na ampla relação entre sujeitos que buscam, objetivamente, o ensino e a aquisição de habilidades e conhecimentos acumulados ao longo dos anos da humanidade.

Sabe-se que, além do produto final da aprendizagem dos conteúdos, diversos fatores influenciam a aquisição e a qualidade dessa aprendizagem, como o clima social escolar e a relação estabelecida entre professor(a) e aluno(a).

Como estamos adotando o termo "clima escolar/clima social escolar", é pertinente fornecer uma explicação detalhada. Para isso, apoiamos nas definições de Silva et al. (2021), que entendem que falar sobre o clima escolar é dialogar sobre a cultura presente naquele

ambiente escolar, suas regras, seus valores, características etc. Vale destacar ainda suas cinco dimensões:

Para se compreender ainda mais as definições de clima escolar é preciso entendê-lo a partir de 05 (cinco) dimensões, a saber: o clima relacional, o clima educativo, o clima de segurança, o clima de justiça e o clima de pertencimento. O primeiro está pautado na forma de interagir consigo mesmo e os outros; o segundo ao processo pedagógico, no agir educativo; o terceiro às normas de condutas, regras, confiança, segurança; já o quarto condiz na relação dialógica, no processo de ouvir a todos, no aspecto de igualdade e legitimidade; e o quinto e último se define através da acolhida ao espaço e constituído a partir das outras demais dimensões (Janosz, 1998; Vinha *et al*, 2016 *apud* Silva, *et.al*, 2021, p.86).

As diversas relações estabelecidas no interior do espaço escolar são também afetadas pelas modificações e influências do contexto histórico e social em que estão inseridas. É importante destacar que, sendo uma instituição social de ensino, a escola deveria estar em consonância com as transformações e mudanças que ocorrem na sociedade, através de seus currículos, metodologias e práticas pedagógicas. No entanto, conforme estudos apresentados na dissertação do autor Junior (2021), a escola não está alinhada com essas modificações sociais:

[...] desconexão entre as necessidades e desejos das juventudes pulsantes de vida com aquilo que a própria escola tem a oferecê-los; segundo, e como consequência direta do primeiro aspecto levantado, a questão da comunicação – ou a falta dela – apresenta como um empecilho para que essa relação se dê de uma forma mais harmônica entre esses dois polos (Junior, 2021, p.102-103)

O que se almeja nas relações estabelecidas nos ambientes escolares, especialmente entre professor(a)-educador(a) e aluno(a)-educando(a), é que sejam fundamentadas nas premissas da *didiscência* (Freire, 2001). O conceito de *didiscência* busca promover uma relação de humanização entre educadores(as) e educandos(as). Segundo Gadotti (2023, p. 17), “a *didiscência* se confronta com a concepção dominante da formação do(a) educador(a) que estabelece uma relação de mando e subordinação entre educador e educando”. Além disso:

em que o ensino e aprendizagem possam se dar de uma forma mais profícua. A cumplicidade, a parceria, podem criar condições para vínculos que não estejam baseados na tutela e na disciplinarização, nem submetidos à burocracia e às condições alienantes de trabalho muito presentes na educação brasileira hoje (Mattos, 2013, p.374).

Compreendemos assim que as relações, sob uma perspectiva *didiscente*, favorecem a aprendizagem dos educandos(as), permitindo que o ato profissional do(a) educador(a) alcance seus objetivos finais de uma forma humanizadora.

Em uma perspectiva contrária às premissas da *didiscência* nas relações docente-*discentes*, o trabalho de dissertação do autor Junior (2021) apresenta relações estabelecidas por meio de práticas desumanizadoras entre esses sujeitos. Como afirma Junior (2021, p. 22),

“reconhecer esses processos desumanizadores é reconhecer que, a partir do momento em que a humanização dos sujeitos se abre como uma possibilidade, seu caminho contrário também se faz existir”.

Apesar do esforço para que as relações se estabeleçam harmoniosamente, o conflito é uma possibilidade comum nas relações humanas, podendo ocorrer devido a divergências de pensamentos, interesses e atos que podem afetar a qualidade e o desenvolvimento das relações. Góes (2010) nos alerta sobre a efervescência cultural vivenciada nos últimos anos, impulsionada pelos avanços tecnológicos que romperam as fronteiras de tempo e espaço, hoje quase inexistentes. Essa diversidade cultural será provavelmente um desafio para as novas gerações, independentemente do espaço social em que estejam inseridas, gerando possíveis conflitos nas relações estabelecidas.

Dessa forma, a relação entre professores(as) e alunos(as) não está isenta de conflitos; pelo contrário. Conforme as pesquisas e dados levantados sobre a realidade educacional brasileira, houve um aumento considerável no número de casos de conflitos entre docentes e discentes, motivados por diversos fatores e situações. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, obtidos mediante a Prova Brasil, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

os dados mais recentes oriundos da Prova Brasil, do MEC e do INEP, nos mostram que a percepção de violência por professores e diretores atingiu níveis alarmantes. Há relatos de tiroteios ou bala perdida em ao menos 1,7% das escolas brasileiras, de situações de assédio sexual em 2,3%, e de interrupção do calendário letivo de 2021 em decorrência de episódios de violência em 0,9% das escolas. Pode parecer pouco, mas isso significa que milhares de alunos e alunas, bem como professores e professoras têm na violência uma das experiências mais indeléveis de suas trajetórias pessoais e profissionais; da sua relação com a escola (Lima, 2023, p.354).

Os casos de conflitos resultam em violências de diversos tipos, abrangendo violência física, verbal, bullying, furto e/ou roubo, discriminação (racial, de gênero, capacitismo, sexual etc.), ameaças de morte, assédio moral, entre outros.

O pesquisador Mauro Junior (2021) também realizou entrevistas com três professores e professoras, sendo que um desses docentes também atua como gestor da escola no turno matutino. Trata-se de educadores de uma escola de Educação Básica, estadual, localizada em uma região periférica do município de Belo Horizonte. A entrevista teve como objetivo buscar a compreensão, a partir da perspectiva e da vivência desses docentes, das práticas desumanizadoras escolares.

Um acontecimento lamentável impulsionou as entrevistas: dois estudantes dessa mesma escola tiveram suas vidas interrompidas. De forma necrófila (Freire, 2019), o educador

testemunhou comentários de professores da escola que causaram um forte desconforto no pesquisador, que também é professor (de Sociologia) dessa escola. Podemos ler seu relato ao presenciar esse momento:

Ao passo que alguns colegas lamentaram o ocorrido, um número menor de outros colegas se puseram a comemorar aquela morte. Lembro-me perfeitamente das seguintes palavras sendo lançadas ao mundo, acompanhadas de um pequeno, porém presente, sorriso no rosto: “menos um lixo no mundo” e “esse não voltará a ser um problema da escola”. Tamanho o choque com o que ouvira, não consegui esboçar absolutamente nenhuma reação. Imediatamente após o acontecido o sinal sonoro da escola nos informava que era preciso voltarmos à sala de aula (Junior, 2021, p.13).

Conforme mencionado na dissertação, os jovens envolvidos nesse episódio foram assassinados devido ao envolvimento com o tráfico de drogas. Ambos eram jovens, negros e periféricos. No caso da aluna Alice (nome fictício utilizado pelo autor para preservar a identidade da vítima), tratava-se de uma jovem mulher, negra e lésbica. Esses indivíduos foram desumanizados por alguns de seus educadores, que os viam através dos “olhos que condenam⁶” da sociedade. Esses educadores não cumpriram rigorosamente a ética na prática educativa (Freire, 2001), que exige uma postura contra toda forma de discriminação, seja por classe, raça ou gênero.

Os(as) educadores(as) tornam-se ‘educadores’ necrófilos: “matamos a vida em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos dela. Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são próprios dos opressores” (Freire, 2019, p. 174). Possivelmente, são esses(as) educadores(as) que emergem práticas bancárias, desumanizadoras, que desconsideram seus educandos(as), suas realidades, sua cultura e sua pluralidade.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas com os educadores selecionados pelo pesquisador Junior, podemos compreender as subjetividades das percepções dos diferentes educadores dessa escola em relação a esses dois educandos. Por exemplo, ao descreverem o aluno Antônio (nome fictício dado pelo pesquisador para preservar a identidade do educando), alguns educadores o classificam como um “aluno problema”, enquanto outros o descrevem como engajado, participativo, ativo e questionador. Outros, porém, criticam a forma como Antônio constantemente questionava as atividades (Junior, 2021).

⁶ Olhos que condenam, é uma série da Netflix, baseada em fatos reais no qual, adolescentes negros e periféricos são acusados injustamente de um assassinato. Após mais de dez anos, são inocentados a partir de uma confissão de um homem

No exercício de questionamento das atividades propostas pelos(as) professores(as), o aluno Antônio era visto como, nas palavras de um dos educadores: “Então ele era uma pessoa extremamente inteligente, mas uma pessoa extremamente desregrada” (Junior, 2021, p. 116).

A partir desses relatos, entende-se que práticas bancárias estão presentes nessa instituição de ensino. Segundo a concepção freiriana, essas práticas bancárias que externam autoritarismo e rigor são de natureza antidialógica e “no momento em que se funda num conceito mecânico, estático e especializado da consciência, e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (Freire, 2019, p. 91). Elas favorecem uma pedagogia das respostas em vez de uma pedagogia da pergunta e do questionamento, reforçando o status quo e não promovendo uma educação problematizadora e crítica.

hooks (2020) compartilha suas experiências após vinte anos de magistério e entende que os professores tendem a demonstrar incômodo quando percebem que seus alunos não querem apenas receber conteúdos fragmentados passivamente. Eles querem ser vistos como sujeitos, “como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas” (hooks, 2020, p. 27).

De forma sistemática, as conclusões realizadas por Junior elucidam dois aspectos notórios na realidade educacional:

primeiro, o entendimento de que a instituição escolar não acompanhou as transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nos próprios sujeitos escolares no decorrer do tempo, sendo que isso se traduz numa desconexão entre as necessidades e desejos das juventudes pulsantes de vida com aquilo que a própria escola tem a oferecê-los; segundo, e como consequência direta do primeiro aspecto levantado, a questão da comunicação – ou a falta dela – se apresenta como um empecilho para que essa relação se dê de uma forma mais harmônica entre esses dois polos (Junior, 2021, p. 102).

Ambos os alunos, em suas trajetórias escolares, vão aos poucos se evadindo dela, a suas frequências nesses espaços vão se tornando menores e, por vezes, não retornam mais. A chamada evasão escolar é motivada por uma diversidade de fatores que adentram a escola e se externam a ela. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

No grupo etário de 14 a 29 anos, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2024).

Em estudos realizados por Ferreira e Oliveira (2020) sobre a evasão escolar no Ensino Médio, observou-se que as principais causas são a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho (seja por cansaço, desinteresse, etc.), gravidez na adolescência, dificuldade de aprendizagem e o desinteresse do estudante pela aprendizagem.

O desinteresse dos jovens pela aprendizagem pode resultar de diversos fatores, mas é importante destacar as relações imbricadas nos processos escolares. Como observa Gadotti (2023, p. 18), “aprender envolve uma certa paixão por aprender. A aprendizagem não é só um ato cognitivo”. As relações estabelecidas no interior da escola podem influenciar o desempenho do processo cognitivo. Segundo Villas Boas (2014), a afetividade é um fator determinante para o processo de ensino-aprendizagem, pois pode influenciar positiva ou negativamente nos resultados.

Nas relações estabelecidas entre professores(as)-educadores(as) e alunos(as)-educandos(as), a afetividade é ainda mais significativa. Como Villas Boas (2014, p. 54) aponta, “o aluno que se sente acolhido pelo professor procura, mesmo quando a disciplina não lhe é das mais agradáveis, cooperar e, dentro de seu entendimento, facilitar o espaço do professor”. Podemos assim compreender que as relações didáticas ainda representam um desafio na realidade das relações escolares.

Na pesquisa de doutoramento da autora Juliana Goelzer (2020), a pesquisadora explora a perspectiva da afetividade nas relações entre educadores(as) e educandos(as). Segundo suas próprias palavras, a autora objetivou “compreender quais os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades (...) provocam para os processos auto(trans)formativos permanentes com as professoras (...)” (2020, p. 127). A pesquisadora buscou realizar diálogos com as educadoras, por meio de práticas pedagógicas nas perspectivas freirianas e didáticas, como o uso das cartas pedagógicas e a elaboração de Círculos Investigativo-auto(trans)formativos.

Destaca-se na tese de doutoramento da autora Goelzer (2020) o uso dos termos ‘olhar aguçado’ e ‘escuta sensível’. A seguir, apresentamos o significado atribuído por ela:

O olhar aguçado, na perspectiva que vimos construindo no grupo Dialogus, é um olhar que também não se dá apenas com os olhos, mas um olhar que nos permite ir além daquilo que se vê. Não é, de forma alguma, um olhar de condenação, de julgamento, de intimação ou intimidação, mas um olhar acolhedor e (re)conhecedor das individualidades, das singularidades das crianças e dos adultos (2020, p.199).

A partir dos dados obtidos pela pesquisadora Goelzer sobre as experiências vivenciadas pelas educadoras com as crianças pequenas dessa instituição escolar, percebe-se que as subjetividades imbricadas nas relações com os discentes são determinantes para a qualidade dessas relações, mesmo em tenra idade. Segundo Goelzer (2020, p. 187), “estar com as crianças nos faz olhar para o mundo de muitos ângulos e ter a certeza de que nem sempre o que parece é. Elas reviram os conceitos, simplificam o complexo (para nós, adultos) e, não raro, complexificam o simples (também para nós, adultos), fazendo-nos pensar e repensar”.

Associamos esses relatos das docentes a vários aspectos da teoria freiriana, mesmo que Paulo Freire não tenha dialogado extensivamente sobre a infância e a Educação Infantil. Conceitos importantes freirianos que se relacionam com as práticas dodiscentes podem ser aplicados à relação entre educadores(as) e crianças na Educação Infantil.

O diálogo (saber escutar) – a escuta sensível (Goelzer, 2020), o respeito ao ser do educando(a), o respeito à curiosidade, o querer bem aos educandos(as), a consciência do inacabamento do ser humano e a sua humanização são práticas requeridas em todas as possibilidades educativas, de modo singular na Educação Infantil. O saber escutar e o saber dizer com crianças pequenas é um exercício cotidiano de compromisso e paciência, uma prática educativa ética e coerente. A criança de tenra idade necessita de um olhar aguçado e da escuta sensível, pela delicadeza da fase que envolve não só o desenvolvimento de competências, mas também o cuidado e a amorosidade.

O respeito ao ser dos educandos(as) que adentram a escola não como ‘folhas em branco’ ou ‘tábulas rasas’, mas com uma diversidade cultural já adquirida em outros espaços e instituições sociais, principalmente a família, é fundamental. Visto que somos seres inacabados (Freire, 2019), estamos desde a tenra idade em formação, na busca permanente do Ser mais e da nossa humanização (Freire, 2019). A partir do olhar aguçado e da escuta sensível, tanto a pesquisadora Juliana Goelzer quanto as educadoras compreendem a dodiscência de suas práticas educativas como “uma docência realizada com e não para as crianças, que é no que acreditamos enquanto grupo” (Goelzer, 2020, p. 184). Ou seja, não ‘coisificam’ (Freire, 2019) a criança, pelo contrário, considera-a como sujeito de saberes, com quem, em uma relação dodiscente, ambos podem aprender.

A pesquisadora utilizou como instrumentos de forte potencial da educação libertadora as Cartas Pedagógicas e os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. As narrativas das professoras (no caso da pesquisa de Goelzer, chamadas de coautoras da sua tese) revelam que a singularidade de cada criança é um aspecto profundamente respeitado pelas educadoras. O respeito ao sujeito e à sua singularidade é uma prática humanizante, ética e coerente por parte do educador dodiscente, comprometido com a qualidade das relações em sua sala de aula.

É importante ressaltar que o alcance desse respeito pelas singularidades das crianças multi-idades nas quais essas educadoras trabalham foi um processo trabalhoso que envolveu muito compromisso e disponibilidade com as práticas dodiscentes. Goelzer sintetiza ao dizer que:

O desafio de reelaborar o olhar acerca das crianças e de (re)aprender a do-discência com elas é o desafio que surge no momento em que essas coautoras passam a atentar para as singularidades das crianças e para o quanto elas têm a nos ensinar acerca da docência na e com a educação infantil; coloca-se, então, o desafio da do-discência, no sentido de que elas (re)aprendem que na atuação com as crianças ensinamos e aprendemos constantemente com elas, e que precisamos nos descolar daquelas “verdades” instituídas sobre as crianças (Goelzer,2020,p.378).

O desafio de lidar com as singularidades emergidas na sala de aula, em qualquer etapa de ensino, proporciona aos educadores(as) momentos nos quais a reflexão se torna uma prática essencial para sua formação. A formação em perspectiva dodiscente deve ser guiada pelo princípio da ação e reflexão, desde a preparação das aulas, das metodologias e das teorias embasadas, até as próprias singularidades que estão sendo geradas nas relações estabelecidas e nas aprendizagens construídas pelos sujeitos.

Na análise da dissertação da pesquisadora Maria A. Martins (2023), observamos que ela abordou as relações dodiscentes entre educadores(as) e jovens educandos(as), com foco nas juventudes LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais). Martins (2023) entrevistou três jovens LGBTQIAP+ egressos (2019 a 2021) de uma escola estadual na região periférica da cidade de Ribeiro das Neves – Minas Gerais, bem como três educadores que estiveram efetivos nas trajetórias escolares desses alunos(as). A pesquisadora (2023, p. 21) ressalta que “compreender elementos das trajetórias escolares desses(as/es) estudantes via narrativas dodiscentes nos parece uma perspectiva reflexiva interessante, já que é na dodiscência que a relação escolar se manifesta com mais intensidade”.

Com os avanços alcançados por lutas sociais que garantiram o direito das populações menos favorecidas a adentrar o sistema escolar, Martins explica sobre o novo público que, anteriormente ignorado e oprimido pelos sistemas escolares:

Sabemos que as juventudes que chegaram às escolas públicas nas últimas décadas são juventudes que antes não chegavam, quais sejam: juventudes pobres das grandes favelas, juventudes quilombolas, juventudes trans, juventudes indígenas e tantas outras juventudes marginalizadas. Ao chegar à escola, a maioria dessas e desses jovens acaba por enfrentar estereótipos sobre o ser jovem de camada popular. Esses/as jovens são muitas vezes tidos/as/es por marginais, violentos/as/es, numa clara associação entre pobreza e marginalidade. Muitas vezes, comportamentos vistos como violentos são tratados como registros de um mundo privado, que inclui aqui a vida familiar, o ambiente do tráfico, a faltada cultura escolar, ligada à irresponsabilidade, à falta de sonhos, entre outros (Martins, 2023, 41-42).

Conforme demonstrado na pesquisa de Junior (2021), a escola não tem acompanhado as atualizações do contexto social que emergem. Isso nos leva a questionar se a escola e seus educadores(as) estão preparados profissionalmente para atender às demandas dessa nova diversidade cultural que adentra os espaços escolares.

Especificamente ao abordar as questões das juventudes LGBTQIAP+, Martins (2023) compreende que a escola ainda é palco de muitas práticas de violência contra esse público, sejam elas simbólicas ou físicas. Muitas vezes, essas práticas buscam invisibilizar a presença e a realidade desses sujeitos, desconsiderando suas vivências, os problemas e discriminações enfrentadas dentro e fora da escola, e os questionamentos pessoais que envolvem a formação de sua identidade.

A autora Martins (2023) observa uma lacuna nas leis que tratam da Educação Básica, demonstrando a ausência da temática da diversidade nos espaços escolares. Além disso, persiste uma resistência associada ao medo de se trabalhar com a temática da diversidade pelos educadores(as), visto que ainda estamos inseridos em uma sociedade fortemente sexista e machista (Martins, 2023). No entanto, isso não justifica a falta de ética e compromisso dos educadores em problematizar junto aos educandos as questões que vivenciam na sociedade, dialogar sobre as realidades, a história e as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo e cotidiano escolar.

Portanto, é necessário repensar a formação dos professores(as)-educadores(as), tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Freire (2003) trabalha com a perspectiva da educação permanente, visto que o ser humano, consciente de sua finitude e historicidade, percebe a necessidade de uma busca contínua pelo ser mais. Uma das possibilidades para essa busca permanente é por meio da educação.

Mas qual educação estaríamos tratando para formar educadores(as) cada vez mais atentos e com um olhar sensível às ricas diversidades que os cercam e que ecoam em sala de aula? De fato, descartamos primeiramente uma educação bancária, travada na rigidez das relações, antidialógica por natureza, que objetifica as coisas e os seres. Essa educação de aprendizagens mecânicas é incompatível com as necessidades atuais da sociedade.

Somente uma educação crítica, que permita uma leitura crítica do mundo, possibilitará práticas de transformação. É necessária uma educação que nos ensine a questionar, uma pedagogia da pergunta (Freire, 1985). “Faz-se importante, portanto, questionar até que ponto reproduzimos padrões e modelos consensuais sobre o ser de cada pessoa humana no chão da escola e em suas pedagogias” (Martins, 2023, p. 49). Construindo um saber mais crítico, substituímos a ingenuidade (Freire, 2019) e desfazemos as heranças da colonialidade enraizadas em nossa sociedade. Em uma perspectiva dodiscente e emancipatória, Gadotti argumenta que:

numa sociedade violenta como a nossa, é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não omitir. Conscientizar, desalienar, desfeticizar, desbarbarizar (Gadotti, 2023, p.32).

A autora Martins (2023) alerta que apesar da escola ser ainda uma instituição reprodutora das violências simbólicas e físicas, ela ainda se constitui como um espaço importante de libertação da juventude e de possibilidades para reconstrução de novas histórias. Arroyo (2023), aponta que os jovens adentram nas escolas com certa “esperança” desse acolhimento:

Esperam que docentes/educadoras, educadores, lhes fortaleçam nessas lutas opor condições de uma vida justa, que entendam os poderes que ameaçam a vida justa, que entendam os poderes que ameaçam a vida, que entendam a biopolítica que protege vidas vivíveis, que fortaleça suas vivências de valorização segregadora do direito à vida (Arroyo, 2023, p.28).

Os educandos que ingressam nos espaços escolares esperam encontrar não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o acolhimento de seu ser e de suas subjetividades. Eles também temem rejeição, discriminação e exclusão. Assim, como os adultos mais próximos, logo após pais ou responsáveis, os educadores assumem um papel que vai além do ensino, esperando também um olhar aguçado e uma escuta sensível.

Diante da análise desses trabalhos, podemos entender como a subjetividade é um elemento primordial nas relações estabelecidas entre os sujeitos das aprendizagens, sendo determinante para a qualidade dessas relações. O educador que adota práticas educativas dodiscentes tem o dever ético e de coerência de considerar as subjetividades, escutá-las e acolhê-las, para promover um clima escolar favorável e favorecer práticas humanizadoras na educação, que, ao final, favorecem o aprendizado do educando, ao fazê-lo sentir-se sujeito nas relações.

É necessária uma escolha crítica: devemos optar por romper com as heranças da colonialidade que definiram o que é ser humano e o que não é, a partir de seus moldes eurocêntricos, ou continuaremos a impulsionar as violências, em suas diversas formas, e o processo de desumanização do homem e da mulher.

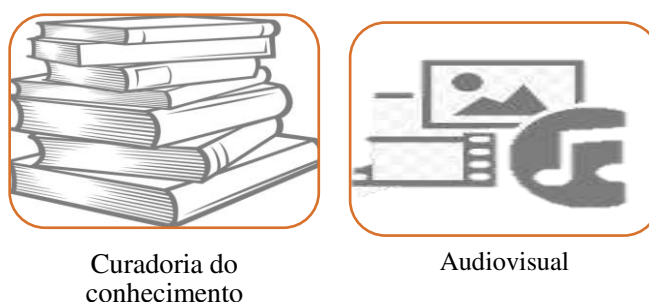
2.1.2 Estado do conhecimento – Análise dos trabalhos acadêmicos em perspectiva dodiscente com enfoque nas metodologias/práticas pedagógicas libertadoras

Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência. (Freire, 2019, p.77)

Nessa etapa de análise dos trabalhos acadêmicos selecionados a partir dos nossos filtros, voltamos nosso enfoque para as metodologias e práticas pedagógicas dodiscentes e libertadoras. Para isso, analisamos três trabalhos acadêmicos. O primeiro é uma tese intitulada

“Conectividade e Dodiscência no Ensino com Audiovisual – Um Estudo das Percepções de Estudantes e Professores da Educação Básica” do autor Ricardo Stefanelli. O segundo é também uma tese de doutoramento, da autora Daisy A. Souza, intitulada “A Curadoria de Conhecimento como Dispositivo Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desvelando a Dodiscência em Narrativas Docentes On-line”. As metodologias dodiscentes abordadas nesses trabalhos são expostas a seguir:

Figura 10 - Duas metodologias pedagógicas em perspectiva dodiscente para a Educação Básica



Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

Para iniciarmos o diálogo sobre as metodologias que favorecem a perspectiva dodiscente na prática educativa, é imprescindível compreender o caráter abrangente e exigente que a pedagogia da dodiscência (Gadotti, 2023) reivindica dos sujeitos envolvidos no processo. Se, por um lado, ela exige uma postura ética e um comprometimento por parte dos(as) educadores(as) e educandos(as), ela também demanda práticas que rompam e questionem os paradigmas atuais de ensino-aprendizagem (Gadotti, 2023, p. 25). Para isso, é necessário romper com velhas práticas baseadas em modelos autoritários e verticais⁷ de ensino, que temem a ousadia e a necessidade de buscar outros caminhos possíveis para o conhecimento.

Moreira (2014) ressalta em sua tese a importância de que o(a) educador(a) busque estratégias de ensino que desafiem os educandos(as) “a pesquisar, impulsionando sua criatividade, curiosidade e interesse, a problematizar e a buscar soluções possíveis” (Moreira,

⁷ Entende-se e atribui o termo vertical, como a educação interposta do ‘alto’, modelos e pacotes educacionais prontos que desconsideram as diversidades culturais, regionais, sociais, econômicas e tantas outras presente no Brasil, país populoso e caracterizado pela sua riqueza cultural

2014, p. 16), trazendo assim o(a) educando(a) ao envolvimento na aprendizagem, não apenas como receptor.

Quando ambos se tornam sujeitos do processo e não objetos uns dos outros, há o favorecimento da existência da didiscência, pois educandos e educadores agem autonomamente e ativamente, possibilitando a troca de saberes e momentos de aprendizagem mútuos (Freire, 2001). Dessa forma, a utilização de metodologias e práticas pedagógicas didiscentes visa a promoção da conectividade entre os sujeitos envolvidos e a realização de um trabalho mais participativo e ético, que favorece o respeito.

É importante considerar que a utilização de metodologias em sala de aula está mais ligada ao cumprimento de seus objetivos do que à sua atualidade. Diante disso, Paulo Freire ressalta no livro *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor que não é contra as aulas expositivas utilizadas pelos educadores(as)*:

Ao criticar a educação “bancária”, temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções. A questão, para mim, é como fazer com que os alunos não durmam, porque eles nos ouvem como se estivéssemos cantando para eles! A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido (Freire; Shor, 1986, p. 71).

Desse modo, não está correto associar que todas as aulas expositivas são, de forma unânime, práticas bancárias e autoritárias. As aulas expositivas são práticas comuns na história da educação, e a crítica de Freire (1986) se dirige aos educadores(as) que as aplicam de forma antidialógica, anticrítica e antiparticipativa. Freire (1986) também aponta que simplesmente substituir os métodos antigos pelos novos métodos não seria suficiente; é necessária uma intencionalidade crítica nas aulas para promover transformações sociais.

A pesquisadora Daisy Antunes Souza, em sua tese de doutoramento, trabalha com a utilização da curadoria do conhecimento, objetivando explorar a "curadoria do conhecimento como dispositivo pedagógico da didiscência na Educação Básica" (2021, p. 16). Para essa exposição, é importante trazer o significado do termo "curadoria do conhecimento":

A curadoria do conhecimento refere-se ao processo de selecionar, organizar e contextualizar informações e recursos de maneira que favoreça uma aprendizagem significativa e reflexiva. No contexto pedagógico, isso envolve não apenas a seleção de conteúdos relevantes, mas também a forma como esses conteúdos são apresentados e discutidos, promovendo uma abordagem mais crítica e engajada na construção do saber.

Assim, ao integrar a curadoria do conhecimento com a perspectiva dodiscente, busca-se uma abordagem que não apenas transmite informações, mas que também envolve os educandos ativamente no processo de construção e reflexão sobre o conhecimento. Esse processo visa a promoção de uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, alinhada com os princípios da pedagogia crítica e dialógica defendidos por Freire e Gadotti.

Desse modo, não é correto generalizar que todas as aulas expositivas sejam, por padrão, práticas bancárias e autoritárias. As aulas expositivas são métodos tradicionais na educação, e a crítica de Freire (1986) se dirige aos educadores(as) que as utilizam de maneira antidialógica, anticrítica e antiparticipativa. Freire (1986) também observa que simplesmente trocar os métodos antigos pelos novos métodos não é suficiente; é necessária uma abordagem crítica nas aulas para promover transformações sociais.

A pesquisadora Daisy Antunes Souza, em sua tese de doutoramento, trabalha com a utilização da curadoria do conhecimento, objetificando explorar a “curadoria do conhecimento como dispositivo pedagógico da dodiscência na Educação Básica (2021, p.16). É importante trazer o significado do termo curadoria do conhecimento para essa exposição:

Sendo assim, entende-se que a prática da curadoria de conhecimento indica uma nova forma de conduzir o processo de pesquisa e discussão acerca de um determinado conteúdo, combinando as competências que os professores possuem para o planejamento de suas aulas, com o exercício da ação comunicativa que objetiva a construção e disseminação do conhecimento (Souza, 2021, p.20).

Souza (2021) entende que a utilização da curadoria do conhecimento em sala de aula e na preparação das aulas realizadas pelos professores(as) proporciona momentos significativos de reflexão crítica dos sujeitos diante das informações obtidas, para que, posteriormente, essas informações sejam transformadas em conhecimento com sentido.

Trata-se de o educador realizar a práxis, conceito freiriano importante presente em todas as suas teorias. A práxis refere-se à dialética da ação-reflexão-ação, um exercício necessário e recorrente no fazer do(a) professor(a): "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2001, p. 43-44).

As contribuições de Souza apontam que a utilização da curadoria do conhecimento diverge da prática bancária educativa. Ao utilizar a curadoria, os sujeitos empregam a comunicação para que o compartilhamento das informações seja examinado e, posteriormente, transformado em conhecimento para todos. "O papel não será de impor conteúdos, mas de dialogar para refletir juntos para a aprendizagem de ambos" (Souza, 2021, p. 39).

Souza (2021) entende que, além da utilização do diálogo como base da relação dodiscente e da curadoria do conhecimento, é necessário que os conteúdos atribuam valor para os educandos(as):

No contexto educativo da curadoria de conhecimento, aquele que se reconhece como do-discente, ao realizar uma pesquisa para selecionar e organizar materiais, atribui a estes um juízo de valor, determinando a apropriação para compor as aulas e, assim, relacionando com os interesses, anseios, dúvidas e curiosidades dos educandos (Souza, 2021, p.39).

Dessa forma, o(a) educador(a), ao planejar e elaborar a curadoria do conhecimento para suas aulas, exercitará a reflexão sobre conteúdos que permeiam a curiosidade de seus educandos(as), tornando assim a prática educativa mais participativa e significativa, visto o crescente desinteresse dos educandos(as) por aulas que não traduzem sentido para a sua realidade.

A tese do autor Stefanelli (2018) buscou explorar as teorias que embasam as práticas pedagógicas que utilizam o audiovisual em uma perspectiva conectiva e dodiscente. Além disso, a pesquisa foi respaldada por uma investigação documental, entrevistas com três professoras de uma escola pública de Brasília – DF e uma professora de uma escola pública de Belo Horizonte – MG, e um círculo epistemológico com estudantes, com o objetivo de que esses sujeitos expressassem suas concepções e experiências com as práticas pedagógicas que utilizaram o audiovisual.

Assim, o autor Stefanelli (2018) trabalha os termos conectividade e dodiscência nas perspectivas freirianas, com base nas obras de Paulo Freire e de Mafra (2016), que abordaram o conceito de conectividade na obra freiriana. É importante trazer à tona a perspectiva do que seria conectividade para Stefanelli: “A conectividade pode ser entendida como a capacidade do ser humano de, fazendo-se sujeito consciente de sua inconclusão, unir-se às múltiplas dimensões da vida, reinventando sua prática existencial e social” (Mafra, 2016, p. 31, grifo do autor apud Stefanelli, 2018, p. 98). Dentro das dimensões que abrangem a conectividade, Stefanelli, apoiado em Mafra, identifica a autonomia, a coerência, a cognitividade, a colaboração, o diálogo, o protagonismo e também a dodiscência como elementos arraigados em suas práticas.

Diante disso, Stefanelli (2018) compreende que, ao utilizar recursos audiovisuais, a partir das concepções de conectividade e dodiscência, são proporcionadas práticas libertadoras, promovendo a coletividade democrática entre os sujeitos. Conforme Charlot (2000, p. 81), “a relação com o saber implica o desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’”. Charlot (2000) fala sobre esses desejos, sejam desejos do mundo, de si

próprio, e especificamente, o desejo de saber (ou de aprender). Esse desejo pela aprendizagem necessita fazer sentido para que os envolvidos se interessem e se comprometam com o processo.

Além disso, com os avanços tecnológicos, o uso das tecnologias por parte das crianças e jovens é cada vez mais cotidiano e bem aceito. Conforme mencionado por Stefanelli (2018), há uma necessidade crescente de metodologias de ensino que utilizem o audiovisual, seja na elaboração de textos ou filmes em cooperação em grupo.

Sobre o uso das tecnologias, é importante lembrar o que Paulo Freire menciona ser necessário ao utilizá-las: não demonizá-las nem divinizá-las, mas adotar uma postura crítica e questionante sobre suas intenções, visto que, por trás das tecnologias, estão os seres humanos que as criam e objetificam de acordo com suas perspectivas de mundo e de sujeito.

Desse modo, concordamos que o uso do audiovisual nos espaços escolares se torna um recurso incentivador para as práticas didáticas, ao favorecer “a interdisciplinaridade e a reciprocidade dos conteúdos de maneira que o professor aprende, assim como ensina, e os alunos ensinam colaborativamente ao usar a técnica de ver, fazer e reescrever as artes visuais” (Stefanelli, 2018, p. 114). Isso requer um trabalho coletivo e colaborativo de todos, demandando o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos ativamente no processo.

Além disso, Stefanelli cita que “Paulo Freire destaca a importância de se saber utilizar pedagogicamente todos os canais possíveis de comunicação na educação” (Stefanelli, 2018, p. 110-111). Freire sempre negou a ideia de que a educação fosse uma mera transmissão de conhecimentos de um sujeito para outro, como depósitos realizados de uma mente para outra mente. Pelo contrário, ele sempre se opôs às pedagogias bancárias e às práticas domesticadoras, pois, pela sua acriticidade, essas não têm o poder de fazer com que os educandos reconheçam a sua palavra, perdendo sua potencialidade de transformação das realidades.

Para Freire, “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” (Idem, 2022, p. 89). E o diálogo, como dito pelo educador Freire, é palavra, e a palavra verdadeira é práxis, e tem o poder de transformação.

Visto isso, o uso do audiovisual contribui para o campo da educação ao utilizar metodologias que contam com instrumentos interativos e participativos para trabalhar com os educandos, fomentando o diálogo e a práxis na execução de suas atividades.

Com a apuração realizada a partir da pesquisa efetivada no Banco de Dados da Capes e na Scielo, podemos compreender que os estudos sobre a didática na Educação Básica estão em ascensão nas produções científicas da pós-graduação brasileira. Embora os resultados alcançados ainda sejam incipientes, é evidente a necessidade de reforçar e trazer ao diálogo os

estudos freirianos sobre as perspectivas dos discentes nas relações entre educadores(as) e educandos(as).

Frente às novas configurações que se instalam na relação com o saber e às atualizações que vêm se constituindo na sociedade, a educação, que também é um “evento histórico” (Freire, 2016, p. 27), deve sofrer transformações históricas e sociais (Freire, 2016, p. 26). Concordamos com Freire (2016, p. 27) ao afirmar que “A principal responsabilidade dos educadores e educadoras é mudar a educação. As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente imersas nas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”. De fato, sabemos que o(a) educador(a) não é o único responsável pelas transformações que aspiramos, mas somos agentes valiosos quando assumimos uma postura ética, coerente e na luta contra as opressões sofridas pelos marginalizados e marginalizadas do mundo (Freire, 2019).

CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE CASO DO PROJETO “ESCOLAS E MUSEUS EM MOVIMENTO – NUPEADE

Realizamos, neste estudo, um estudo de caso do projeto “Escolas e Museus em Movimento: animação e artes como aportes metodológicos, novas abordagens do processo ensino-aprendizagem”, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE). Nossos objetivos com a análise desse projeto concretizaram-se na verificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos membros envolvidos, a fim de identificar se a ação-reflexão-ação, prática conhecida como práxis, ocorreu sob a perspectiva da didiscência freiriana.

Segundo Gil (2002) o um estudo de caso se caracteriza pela busca de compreensão holística de um fenômeno nas áreas das ciências humanas ou sociais em seu próprio contexto, além disso “[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (Gil, 2002, p.54).

O presente trabalho utilizou diversos recursos para desenvolver uma análise abrangente que nos permitisse fornecer o maior número possível de informações para que nossos objetivos fossem atendidos. Esses dados incluem: registros do projeto documentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBEX / UFV); painel de apresentação no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA/ UFV); apostilas utilizadas nas imersões com os participantes; fotos registradas e arquivadas no Drive do NUPEADE; além dos relatórios e artigos resultantes das ações. Esses documentos estão disponíveis online em vários sites da Internet e seu acesso é de domínio público, com exceção das fotos e dos relatórios mantidos no Drive do grupo de pesquisa.

Diante do exposto, passamos agora à exposição das descrições dos elementos de composição do estudo de caso e da análise abrangente.

3.1 Grupo de pesquisa - Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em Diferentes Espaços – NUPEADE

Visto as concepções que este estudo traz sobre as contribuições de um grupo de pesquisa como recurso pedagógico e metodológico e na fomentação de novos pesquisadores e

pesquisadoras nos diferentes níveis educacionais, em especial na pós-graduação, torna-se pertinente delimitar uma definição acerca do que seja um grupo de pesquisa no meio acadêmico.

Os grupos de pesquisa, além de promover a interação e a formação de um novo corpo de pesquisadores, potencializam e fomentam a ciência no país, por meio da pesquisa e da produção científica. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2017), o grupo de pesquisa se define como:

O grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças:

- Cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno, científico ou tecnológico;
- No qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa;
- Cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário);
- E que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. (CNPq, 2017).

O NUPEADE está vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e registrado no CNPq. Liderado pelo professor doutor Valter Machado da Fonseca, pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e também do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia da UFV.

A partir da construção e efetivação de dois minicursos desenvolvidos na Semana do Fazendeiro na Universidade Federal de Viçosa, sob a coordenação do professor doutor Valter Machado da Fonseca e da professora mestra Carmen Lucia Ferreira Silva, surge a necessidade de perpetuar os estudos e pesquisas sobre as temáticas já abordadas e sobre novas que se constituíram como interesse comum entre seus membros. Assim, no ano de 2017, funda-se o grupo de pesquisa.

O NUPEADE é composto por docentes e discentes plurais, de diversas áreas do campo educacional, incluindo graduandos, mestres, doutores, especialistas e outros, tendo como principais linhas de pesquisa “Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais” e “Ética e Educomunicação: Reconhecimento e Consciência Crítica dialogando com imagens e sons” (NUPEADE, 2020). Em uma definição que parte dos seus próprios membros:

O Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE) atua no campo da Educação, tendo as artes como aportes metodológicos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Atua também nas áreas de: saberes e culturas populares, educação em espaços não formais de educação, educação em museus e centros de ciências, educação e meio ambiente, Educação e cinema. Visa contribuir em um núcleo de excelência na pesquisa pedagógicas e à busca de novas metodologias que auxiliem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

para a Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental. (Site Institucional NUPEADE, 2020).

O grupo encontra-se em plenas atividades, realizando suas reuniões quinzenalmente e funcionando ativamente nos dois semestres anuais, com férias nos meses de julho e janeiro. Além das discussões teóricas de artigos e livros pré-selecionados entre os membros, o grupo desenvolve formação para professores e auxiliares, beneficiando tanto seus integrantes quanto outras pessoas externas que manifestam interesse em participar das atividades. Também trabalhamos na realização de projetos de extensão pedagógica nas escolas da educação básica, com ênfase nas escolas públicas e periféricas da Zona da Mata mineira.

3.2 Descrição sintetizada da Escola Municipal “Pedro Gomide Filho”

Conforme os objetivos iniciais do NUPEADE de trabalhar com projetos nas escolas públicas, visando principalmente as populações mais carentes, a escola selecionada para a aplicabilidade do projeto foi a Escola Municipal Professor Pedro Gomide Filho. Sua localização é na Rua Inhanha Rodrigues, Bairro Santa Clara, no município de Viçosa – MG, em área urbana.

A escola abrange as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Segundo o site QEdu (2020), a escola "Pedro Gomide Filho" possui um IDEB de 5,1, alcançado na última avaliação. De acordo com o Censo Escolar 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023), no ano de 2023, havia 37 alunos(as) matriculados na Creche, 84 alunos(as) na Pré-escola, 188 nos Anos Iniciais e 13 matriculados na Educação Especial.

O perfil dos educandos é um dado importante para conhecermos o público que frequenta o espaço escolar da "Pedro Gomide". Entre os 37 participantes da pesquisa da QEdu (2023), 57% dos estudantes matriculados se reconhecem como pardos, 19% como brancos, 16% como negros e 8% preferiram não se declarar.

Quando questionados sobre a maior escolaridade do pai ou do homem responsável pelo aluno, entre os 34 participantes da pesquisa, 78% não souberam informar sobre o nível de escolaridade paterna, 13% declararam ter o Ensino Fundamental até o 5º ano, 5% afirmaram ter o Ensino Fundamental completo, 3% o Ensino Médio completo e nenhum declarou ter Ensino Superior. Em relação à mesma questão direcionada às mães ou à mulher responsável pelo aluno, 74% declararam não saber a escolaridade materna, 9% afirmaram ter o Ensino Fundamental completo, 9% o Ensino Médio completo e 3% o Ensino Superior completo (faculdade ou

graduação). Entre os 37 estudantes que responderam à enquete, 84% frequentaram somente escolas públicas após o Ensino Fundamental, 11% frequentaram escolas públicas e particulares, e 5% apenas escolas particulares.

De modo geral, o perfil do alunado, de acordo com o nível socioeconômico (NSE), é classificado como nível 4, indicando que os alunos da Escola Pedro Gomide estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse (QEDu, 2023).

3.3 - Descrição do projeto “Escolas e Museus em movimentos” e suas etapas

O projeto intitulado “Escolas e Museus em Movimento: Animação e Artes como Aportes Metodológicos para Novas Abordagens no Processo Ensino-Aprendizagem” foi um projeto de extensão registrado no Sistema de Registro de Atividades de Extensão (RAEX) da Universidade Federal de Viçosa. Ele foi realizado pelo grupo de pesquisa NUPEADE – UFV.

De acordo com os documentos disponíveis para consulta pública do projeto, os objetivos do projeto são:

Propiciar a formação docente e a construção de novas metodologias e técnicas de ensino, via intervenção teórico-prática das artes, em especial a animação e desenhos, nos espaços não formais de aprendizagem (museus e centros de ciências da UFV), envolvendo alunos (as), professores (as) da Rede Pública de Educação da cidade de Viçosa (MG) e alunos (as) da Universidade Federal de Viçosa (UFV)(NUPEADE,2017).

Compreende-se que, além do incentivo à criação de novas metodologias de ensino para docentes e discentes, a proposta desse projeto fomenta a diminuição da barreira entre os espaços não formais de aprendizagem disponíveis na UFV. Isso se dá pela ênfase nos Museus e Centros de Ciências, envolvendo a comunidade externa, as escolas (públicas e particulares), além de trabalhadores e moradores da cidade de Viçosa e região, com o objetivo de romper esse “muro invisível” que ainda persiste na concepção popular.

A preparação do projeto ocorreu internamente por meio de reuniões regulares, nas quais foram debatidas as propostas e a pluralidade de ideias para as atividades, além das constantes orientações e avaliações surgidas durante todo o processo. Cabe salientar que o projeto já foi aplicado anteriormente em duas ocasiões distintas. A primeira foi em um minicurso realizado na Semana do Fazendeiro⁸, na Universidade Federal de Viçosa, destinado

^{8 8} A Semana do Fazendeiro é um evento de extensão realizado pela Universidade Federal de Viçosa que abrange cursos e minicursos, atividades artísticas culturais, Troca de Saberes, Leilões, exposições diversificadas, etc. O evento se encontra na sua 94ª Edição no ano de 2024, entretanto, diante do cenário atual da greve dos professores universitários e servidores. Mais informações no site institucional da UFV.

aos próprios membros do grupo de pesquisa. A partir da realização desse minicurso, surgiu a ideia de formação do grupo de pesquisa NUPEADE, com o intuito de desenvolver metodologias significativas de ensino que contrapõem os processos engessados dos currículos escolares. O outro momento formativo ocorreu com os próprios membros do grupo de pesquisa durante uma formação interna.

Após a pré-elaboração e os constantes estudos e debates entre os membros do NUPEADE, houve o primeiro contato entre os integrantes do grupo e os atores da escola. Nesse momento, o pré-projeto foi apresentado aos educandos e educadoras. Assim, após a apresentação do projeto “Museus e Escolas em Movimento”, iniciou-se um grande debate entre todos os envolvidos, estimulando especialmente os educandos a dialogar sobre suas concepções pessoais relacionadas ao que entendem por museu e os espaços não formais de aprendizagem.

Vale ressaltar também que esse primeiro contato foi importante para que os membros do NUPEADE conhecessem as expectativas dos educandos e educadores em relação ao projeto, permitindo que ajustes e adaptações fossem realizados de acordo com a realidade da escola. Nesse mesmo momento, foi combinada uma visita aos museus.

No segundo momento, foi realizada a primeira atividade entre os membros do NUPEADE e os educandos da escola. Diversas imagens do Museu Ciência da Terra e do Parque Interativo de Botânica foram projetadas, e, logo após, os educandos assistiram a uma animação sobre museus e dialogaram sobre seus conhecimentos prévios a respeito desses espaços. Após essa interação, os alunos foram convidados a desenhar em uma folha o que achavam que encontrariam no museu. As crianças tiveram liberdade para expressar, por meio da arte, suas concepções pessoais sobre esses ambientes.

Figura 11 - Exposição das artes das(os) educandas(os):



O terceiro momento foi marcado pela realização das visitas aos museus com os educandos(as) das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. As visitas ocorreram ao longo de três dias (11, 12 e 13 de setembro). A justificativa para essa duração estendida foi para proporcionar um melhor aproveitamento dos educandos, permitindo que observassem os espaços, escutassem atentamente as orientações e aprendizados oferecidos pelos guias, além de ser uma oportunidade ímpar de um passeio externo à escola. Nesse contexto, os alunos puderam vivenciar momentos lúdicos e divertidos em ambientes enriquecedores.

Os dois espaços não formais de aprendizagem selecionados para serem visitados e explorados pelo projeto e seus participantes foram o Parque Interativo de Botânica e o Museu Ciência da Terra Alexis Dorofeef. Ambos os locais estão situados na Vila Gianetti, nas dependências da UFV.

É pertinente caracterizar esses espaços visitados. Apresentamos a seguir, de forma lúdica, algumas figuras que ilustram as experiências dos alunos:

Figura 12 - Museu Ciência da Terra Alex Dorofeef



Museu Ciência da Terra Alex Dorofeef



O Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef (MCTAD) é um espaço de descobertas e de aprendizagem acerca do que existe e acontece em nosso planeta.

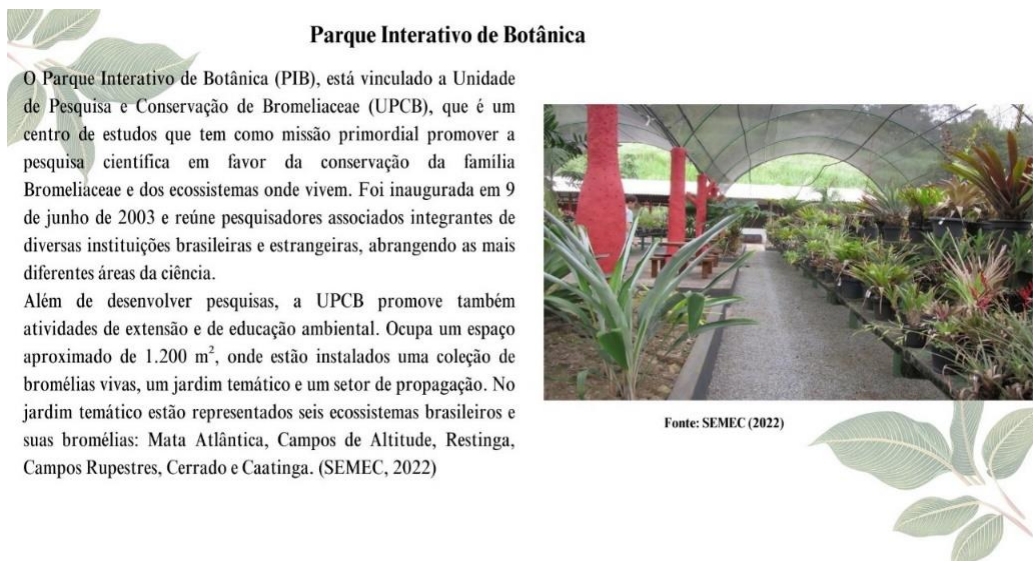
O movimento Conhecer e Gostar de Solos busca resgatar e ressignificar o tema Solos junto à população. O Museu também desenvolve e produz kits e materiais didáticos para apoio às suas atividades e às escolas parceiras, assim como para o atendimento a demandas externas. (SEMEC (2022).



Fonte: SEMEC (2022)



Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

Figura 13 - Parque Interativo Botânica

Fonte: SEMEC (2022)

Parque Interativo de Botânica

O Parque Interativo de Botânica (PIB), está vinculado a Unidade de Pesquisa e Conservação de Bromeliaceae (UPCB), que é um centro de estudos que tem como missão primordial promover a pesquisa científica em favor da conservação da família Bromeliaceae e dos ecossistemas onde vivem. Foi inaugurada em 9 de junho de 2003 e reúne pesquisadores associados integrantes de diversas instituições brasileiras e estrangeiras, abrangendo as mais diferentes áreas da ciência.

Além de desenvolver pesquisas, a UPCB promove também atividades de extensão e de educação ambiental. Ocupa um espaço aproximado de 1.200 m², onde estão instalados uma coleção de bromélias vivas, um jardim temático e um setor de propagação. No jardim temático estão representados seis ecossistemas brasileiros e suas bromélias: Mata Atlântica, Campos de Altitude, Restinga, Campos Rupestres, Cerrado e Caatinga. (SEMEC, 2022)

Fonte: Elaborado por Freitas (2024)

A quarta ação se deu no espaço escolar, mas não necessariamente dentro de sala de aula, os alunos foram apresentados a Oficina de animação com massa de modelar conhecida pela técnica “*Stop Motion*”, ou quadro a quadro. Aqui trazemos a compreensão de Oliveira (2010) da definição do que se trata a técnica *Stop Motion*:

A técnica *stop motion* se caracteriza como uma técnica de produção de animação, baseada na catação de uma imagem fotográfica de um objeto qualquer. A posterior manipulação do objeto pelo animador, uma nova captação de imagem e a manutenção desta rotina, aciona uma série de processamentos cerebrais que possibilitam ao sujeito perceber, por experiência fenomenológica, o movimento dos objetos fotografados. Isso ocorre quando a interpolação das imagens possui uma velocidade a cerca de dez quadros por segundo (Oliveira, 2010, p.54-55).

A dinâmica da oficina do *Stop Motion* teve duração de três dias, para um melhor aproveitamento do tempo e da qualidade do procedimento. Os membros do grupo NUPEADE, os educandos(as) e os educadores(as), realizaram cada etapa referente a construção da animação com o *stop motion*, elaboraram um enredo/história, os personagens, cada figura com massa de modelar, a decoração do cenário via desenhos, as fotografias e posteriormente a edição do vídeo.

Figura 14 - Stop Motion com as(os) educandas(os):



Fonte: Arquivos NUPEADE (2018)

O quinto momento do projeto ocorreu a partir de um retorno significativo do quadro docente da escola. Os interessados envolvidos no projeto solicitaram uma oficina para aprender a técnica de animação. Dessa forma, o grupo NUPEADE ofereceu uma formação para as professoras sobre animação com massa de modelar (*stop motion*).

A sexta ação culminou no festival de animação organizado com os educandos e educadores, onde todos os alunos(as), docentes e funcionários(as) da escola foram convidados a participar dessa dinâmica. Durante o festival, foram exibidos todos os trabalhos finalizados de animação em stop motion. Além da exibição, as crianças foram agraciadas com medalhas e receberam pipoca e suco, proporcionando um momento lúdico de interação e compartilhamento de experiências.

Figura 15 - Culminância do projeto



Fonte: Arquivos NUPEADE (2018)

3.4 Análise do projeto em busca de perspectivas dodiscentes

Partimos do pressuposto de que a iniciativa do grupo NUPEADE surgiu por meio de uma ação de extensão, com o propósito de introduzir um projeto de natureza distinta em uma escola pública municipal. Essa ação se revela significativa para estimular a comunicação e a integração entre a universidade, a escola e a comunidade.

A aplicação da extensão difere da abordagem criticada por Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2022), onde o educador questiona a atuação do agrônomo extensionista que, de forma semelhante à prática bancária, deposita e transmite seu conteúdo e suas técnicas, sem considerar a realidade, a cultura e a tradição do camponês que enfrenta os desafios da terra. Por outro lado, a extensão universitária tem suas raízes na história de Freire, especialmente em seus trabalhos na Universidade do Recife, onde contribuiu para a fundação do Serviço de Extensão Cultural (SEC)⁹.

Diante disso, um aspecto a ser considerado é a escolha de implementar o projeto em uma escola pública municipal. Conhecemos os diversos desafios que permeiam o sistema de ensino público brasileiro, como a ausência de investimentos financeiros, condições estruturais precárias e os baixos salários docentes, desafios que persistem em nossa realidade educacional.

⁹ A frente do SEC Paulo Freire inicia os trabalhos alfabetização de adultos.

Na perspectiva dos discentes, é fundamental repensar as concepções de sala de aula e da construção do saber, não mais como tarefa exclusiva do educador. Conforme hooks (2020, p. 18) afirma, “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”.

Marques e Freitas (2017), em sua investigação sobre os fatores que caracterizam a educação não formal, ressaltam que, na educação formal, a relação entre educador(a) e educando(a) é geralmente centrada no professor, que conduz a aprendizagem no processo educativo. Por outro lado, nas práticas de educação não formal, as possibilidades de condução da aprendizagem são mais centradas no educando(a), mesmo que, nesses espaços, existam visitas e orientações por parte dos guias.

Práticas pedagógicas como o *stop motion* exigem a participação coletiva e um real comprometimento de todos os envolvidos. Essa técnica possui diversas etapas, incluindo a construção e elaboração da história, a criação dos personagens, a modelagem, a construção dos cenários, a montagem, a captação das cenas e a edição dos vídeos. A atividade demanda muita dedicação e trabalho ao longo de seus procedimentos; por isso, educandos e educadores precisam compartilhar o mesmo propósito: a aprendizagem.

Conforme as dimensões de Machado, a autonomia é um processo pelo qual o sujeito decide e se humaniza. Essa prática surge de diversas oportunidades de decidir; "por isso, a autonomia é a experiência da liberdade" (Machado, 2017, p. 53). Observa-se que a prática realizada oportunizou um espaço fecundo para estimular a autonomia dos educandos.

Nesse sentido, o projeto “Escolas e Museus em Movimento” proporciona um momento importante para a docência, que se refere à “coexistência das ações de ensinar e aprender nas interrelações pedagógicas” (Stefanelli, 2018, p. 65). Os caminhos percorridos na execução do projeto apontam para a presença de vias nas quais todos os envolvidos vivenciaram momentos de ensino e aprendizagem mútua. Os educandos trouxeram suas experiências e saberes prévios sobre os temas trabalhados, enquanto os educadores, que estão em constante formação, puderam aprender novos conhecimentos. Gadotti afirma que:

A docência estimula o compartilhamento de saberes, valores e experiências vividas. Ela expressa uma teoria do conhecimento na qual encontramos um sujeito individual e um sujeito social, dialeticamente envolvidos no mesmo processo de construção. É assim que entendemos a formação do educador na perspectiva de um ensino-aprendizagem com sentido (Gadotti, 2023, p.17).

O interesse da classe docente em buscar o aprendizado de novas metodologias pedagógicas, mais significativas para o ensino de seus alunos, é um importante indicador da

prática da didiscência. As práticas pedagógicas mencionadas anteriormente representam recursos essenciais para a promoção de uma educação mais crítica e emancipatória, com fins transformativos.

Diante disso, os profissionais que escolhem a docência devem compreender que sua profissão requer formação permanente frente às mudanças que afetam a sociedade. Isso é parte de sua ontologia, da consciência de seu inacabamento e da busca pelo "Ser mais".

Outro momento importante possibilitado pela vivência na formação permanente é a oportunidade de comprometer-se com a práxis. Freire (2001) destaca que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Podemos destacar aspectos essenciais exigidos pela didiscência: a escuta atenta e o olhar aguçado (Goelzer, 2020). A efetivação desse processo baseia-se nas trocas de saberes estabelecidas no diálogo, que é fundamental na prática didiscente. Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, ressalta que o diálogo não deve ser visto como uma técnica para obter vantagens, como a amizade dos educandos, pois isso seria uma forma de manipulação. O diálogo é inerente à natureza humana e deve ser entendido como um encontro entre homens e mulheres para refletirem criticamente sobre sua realidade e, assim, transformá-la (Freire; Shor, 1986).

O projeto, em união com a escola e os guias dos espaços visitados, oportunizou momentos de diálogo com os educandos, em uma perspectiva que os levasse a refletir sobre seus conhecimentos e sua realidade. Quando se atinge o objetivo da reflexão, sabemos que esse exercício é fundamental para que, posteriormente, nas suas ações autônomas, cada educando possa ponderar sobre suas opções e sobre o que é melhor para si e para sua comunidade.

Compreendemos que o projeto realizado atende às exigentes demandas que as relações baseadas na didiscência freirianas necessitam. Reconhecemos também que a utilização da técnica de *stop motion* é favorável a uma prática pedagógica didiscente, pois articula, em sua execução, a participação ativa e comprometida dos educandos e educadores, o diálogo, a reflexão e o estímulo à autonomia dos educandos.

É importante refletir sobre os espaços não formais de aprendizagem. Gadotti, ao escrever o prefácio do livro de Paulo Freire *Educação e Mudança*, discorre sobre como a tradição pedagógica limita o saber aos espaços escolares, à sala de aula e à relação entre professor(a) e alunos. Ele questiona se seria a burguesia a responsável por delimitar as possibilidades de pensamento, reflexão e problematização aos muros da escola, restringindo outras formas de conscientização em diferentes espaços.

A Universidade Federal de Viçosa dispõe de numerosos espaços de aprendizagem, como museus, departamentos e laboratórios, que podem ser explorados e visitados por escolas e cidadãos. Reforçamos a necessidade de fomentar cada vez mais projetos de extensão e parcerias entre universidades e escolas, para que as pesquisas e a ciência atendam às demandas que refletem na realidade das escolas, abordando seus desafios e pensando em soluções possíveis para sua transformação.

Acreditamos, assim como Freire, no sonho possível de uma escola melhor para todos, um espaço de luta e de oportunidades que promova transformações reais em nossa sociedade.

INCONCLUSÕES! CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Esse trabalho teve por objetivo o desenvolvimento de uma análise da relação entre educador(a) e educando(a) no processo de ensino e aprendizagem, com enfoque principal nas perspectivas das práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da docência, conceito elaborado pelo educador Paulo Freire.

Iniciamos a pesquisa dialogando brevemente sobre a bibliografia da vida do educador Paulo Freire, salientando momentos vivenciados em sua trajetória que demarcaram profundamente o sujeito e o profissional educador, desde a tenra idade na cidade do Recife até as turbulências enfrentadas na infância e adolescência, ao lidar com a miséria e a fome. Posteriormente, recordamos o momento de opressão vivenciado pelo exílio, quando o Brasil passava pela Ditadura Militar de 1964.

Diante disso, Freire se torna o andarilho do mundo, vivenciando e trabalhando em outros países que o acolheram, enquanto sua pátria lhe era proibida. Anos mais tarde, Freire retorna ao seu tão amado e saudoso Brasil para continuar contribuindo para os estudos críticos educacionais, seja como secretário da educação ou como professor do Ensino Superior, escrevendo suas obras, participando de palestras, encontros, entrevistas e de todo espaço onde pudesse debater sobre a educação.

Compreendemos que foi pertinente para esta pesquisa um estudo sobre as atualidades do pensamento de Paulo Freire, para refletir sobre o nosso hoje. O educador, dentro de sua ontologia do oprimido, dialogou sobre diversas temáticas ao longo de sua andarilhagem pelo mundo, não se absteve de considerar as novidades e demandas de seu tempo. Freire é um educador contemporâneo, e sua capacidade teórica possibilita a reflexão sobre as questões do passado e do presente.

Nesta pesquisa, buscamos, conjuntamente, relacionar a epistemologia de Paulo Freire com os estudos das epistemologias decoloniais, visando valorizar nossos intelectuais latino-americanos e reconhecer a potencialidade das elaborações científicas originárias do Sul global. Realizamos um estudo acerca da análise das obras freirianas e dos estudos decoloniais para a compreensão dos processos de colonialidade do continente americano, com enfoque no Brasil, visando entender como esses momentos contribuíram para os desafios e discriminações vivenciados em nosso cotidiano.

Mediante o atual debate sobre o uso das tecnologias, das Inteligências Artificiais (IA) e de seu uso na educação e na sociedade, consideramos trazer para a análise as contribuições de Freire a partir de sua concepção sobre o uso crítico das tecnologias. Freire (1968) nos recorda

que toda técnica/tecnologia é fruto da criação de homens e mulheres, e por isso devemos compreendê-las antes de julgá-las como boas ou ruins. É necessário interrogarmos: a serviço de quem essas tecnologias foram criadas? O que elas defendem? Quais são seus objetivos? Em meio aos atuais cenários em que as tecnologias estão cada vez mais inseridas no cotidiano, é pertinente que seu uso seja cada vez mais crítico, reforçando o papel educativo de proporcionar esses questionamentos para educandos e educadores.

A partir de todo o estudo empreendido, concluímos que o pensamento de Paulo Freire ultrapassa as demandas de seu tempo, o século XX, e transgride para a atualidade., principalmente ao entendermos que, enquanto houver um sujeito em situação de opressão, se torna necessário a luta. Assim, os estudos freirianos são significativos e valiosos, para buscarmos uma educação que visa à prática da liberdade.

Assim, finalizando o estudo da atualidade freiriana, discutimos os últimos ataques sofridos por Freire a partir do contexto obscuro vivenciado nos últimos anos de Brasil. Momento de ataques a democracia de intolerância e violência que foram alimentadas por representantes políticos do governo bolsonarista. Freire, assim como outros intelectuais progressistas, foram alvos de ataques e de Fakes News, sendo considerados como perigosos, comunistas e contra os princípios conservadorismo e do bem da família tradicional.

Freire, que na década de 60 do século XX foi considerado subversivo e traidor da pátria, sofreu as ameaças e a culminância do exílio, pois almejou ver sua pátria livre, por meio de seu projeto de alfabetização dos sujeitos oprimidos por terem seus direitos a educação (e muitos outros) negados. Freire propunha não somente uma alfabetização, mas uma alfabetização crítica, que “relembresse” aos sujeitos alfabetizando que sua vocação é a da humanização, do direito a sua palavra e assim, através do voto, que na época era direito somente de pessoas alfabetizadas, poderiam transformar a sua realidade.

Hoje, Freire sofre ataques por nos deixar um legado de amorosidade, de luta pela nossa vocação de humanização, da necessidade da criticidade, de não cair no fatalismo e para que os opressores não enfraqueçam os oprimidos, ilhando-os (Freire, 2019), mas para que o povo descobrindo sua potencialidade, possa agir para transformar a realidade.

Buscamos explorar o conceito de didiscência para contribuir com o debate que ainda é recipiente nos campos acadêmicos. Utilizamos como referências, as obras de Freire e também de outros autores que buscaram dialogar sobre o tema. Assim é importante salientar que, utilizamos como fonte principal o livro *Pedagogia da Autonomia*, e de obras de Moacir Gadotti, que também se aprofundou sobre o conceito e se compromete com e “por uma pedagogia da didiscência” (2023).

Realizamos também um aprofundamento do estudo das relações entre educadores(as) e educandos(as), por meio da realização do Estado do conhecimento acerca da relação educador e educando na perspectiva da dodiscência. Utilizamos duas plataformas científicas para compor nossos dados e, posteriormente, realizamos uma análise para compreendermos mais sobre os estudos dodiscentes.

Compreendemos que os estudos sobre a dodiscência na Educação Básica ainda se encontram incipientes, entretanto, consideramos que estão em movimento de ascendência nas produções científicas da pós-graduação brasileira. Dessa forma, salientamos a importância de fomentar cada vez mais os estudos freirianos para que novas práticas pedagógicas sejam alimentadas, mais dialogadas, menos autoritárias e, principalmente, em uma concepção crítica.

Realizamos também uma análise de um estudo de caso na qual buscamos analisar se o projeto “Museus e Escolas em Movimento”, realizado pelo grupo de pesquisa NUPEADE-UFV em uma escola municipal da cidade de Viçosa – MG, implementou práticas com perspectivas dodiscentes. Mediante a realização dessa análise de um estudo de caso, comprovamos que é possível desenvolver práticas pedagógicas com base na dodiscência, mesmo que essa seja uma prática exigente e imperativa, que requer o envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos na construção da aprendizagem.

Finalizando esta dissertação, mas não encerrando as discussões levantadas, entendemos ser possível tecer outros caminhos para a relação entre educador e educando, a partir da dodiscência freiriana, para pensarmos em uma educação que colabore com práticas a favor da transformação e da liberdade. A prática dodiscente caminha na contramão da educação bancária, autoritária, excludente e rígida em hierarquias de posturas, mas também não nega a autoridade, o compromisso dos sujeitos e a complexidade da formação permanente, entre outros aspectos.

A dodiscência é uma prática exigente e colaborativa, que não nega a rigorosidade metódica do processo gnosiológico, mas compreende que este emerge da subjetividade, da realidade e das vivências, não sendo capaz de separar os saberes da vida. A dodiscência busca romper com a unilateralidade do ensino, abrindo possibilidades de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O “eu” se torna aprendiz e ensinante concomitantemente. O educador(a), ao ensinar, aprende com seu aluno, reflete sobre sua prática e se empenha na pesquisa, na busca por formação permanente. O educando(a) aprende ao desejar o aprendizado e ensina por meio de suas singularidades e percepções de mundo.

Encerramos aqui as linhas desta dissertação, mas não colocamos fim às reflexões dialogadas. Desejamos que os estudos aqui iniciados possam servir de embasamento para os estudos freirianos, com ênfase nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, baseados na didiscência. Consideramos que o campo permite uma vasta possibilidade de reflexão, considerando a abrangência da temática e a extensão das contribuições das obras freirianas para a análise.

Destacamos a necessidade de os educadores contraporem-se ao fatalismo do cenário educacional vigente, para que possamos ousar trabalhar com práticas didiscentes nos espaços educacionais e colaborar para uma educação mais crítica, com possibilidades de transformação.

Como estamos imersos nas águas freirianas, colocamo-nos aqui a ousar e sugerir algumas proposições de atividades e reflexões sobre a didiscência:

- Sugerimos uma atividade lúdica intitulada “Museu de Mim”. Trata-se da construção de uma espécie de museu pessoal do educando(a), composto por fotos, vídeos, áudios, cartas, relatos escritos ou objetos importantes da vida do(a) educando(a) (Rede Brasileira de Atividade Criativa, 2020). É uma proposta pedagógica que visa conhecer um pouco mais sobre o(a) educando(a) e sua realidade. Essa atividade favorece a criação de laços, o acolhimento e a dialogicidade entre educadores(as) e educandos(as).
- Exploração dos demais espaços de educação não formal da Universidade Federal de Viçosa. Além do Museu de Ciência da Terra e do Parque Interativo Botânico, a UFV conta com outros espaços educacionais para visitação: Museu Histórico da UFV, Museu de Zoologia João Moojen, Museu da Comunica o, Mata da Biologia, Horto Botânico, Casa Arthur Bernardes, Herbário VIC, Mata Paraíso, Sala Mendeleev e Pinacoteca da UFV (SEMEC, 2022).
- As Artes como proposi o metodológica para uma educa o libertadora: a utiliza o das artes estimula a participa o, a comunica o (diálogo), a inclusão, a diversidade cultural e a criticidade. Assim, propomos a cria o de espaços artísticos e de mostras artísticas nas escolas, envolvendo diversos tipos de expressões, como pintura, fotografia, música, dança, literatura, escultura etc.

Como última proposi o, gostaríamos de deixar uma reflexão às educadoras e aos educadores: iniciamos citando Freire, ao dizer que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. As dificuldades e problemas da educa o, que, conforme Darcy Ribeiro nos apresenta, não se tratam de uma crise, mas sim de um projeto, nos

fazem, como seres humanos, por vezes cair na fatalidade e no imobilismo, no qual não encontramos alternativas para a mudança.

É certo que, neste cenário arquitetado para a atuação docente, é difícil alimentar o ânimo frente a tantas desesperanças. Gadotti (2003) nos alerta que muitas educadoras e educadores buscam soluções para questões que tangem sua formação inicial e continuada através dos diversos cursos de formação, mas se deparam com formas tecnocráticas ou com cursos que oferecem palavras bonitas, que trazem ânimo momentâneo, entretanto não surtem efeito verdadeiro.

Não se pode perder de vista, enquanto docentes, que “a competência genérica da profissão está sobretudo em seu saber político-pedagógico” (Gadotti, 2011, p. 31). É preciso que não se perca a dimensão política da profissão e o papel emancipador que a educação ainda busca atingir. A luta não é simples e as soluções não são imediatas; elas se fazem permanentes.

O que não podemos deixar de compreender, para alcançarmos os inéditos viáveis, é que precisamos, em primeiro lugar, permitir espaço para os sonhos, para a utopia, para rompermos com a hegemonia que se instalou cruelmente em nossas sociedades e sistemas escolares. Cabe a todos nós, utópicos, sonhadores, progressistas, freirianos, o povo. Nessa direção, não podemos temer ousar, nos unirmos como classe docente, como comunidade na luta pelo direito a uma educação de qualidade social para todos. Cabe a nós, educadoras e educadores, mesmo em pequenos atos, agir a favor de uma prática libertadora, dialógica, antiautoritária e horizontal.

Dessa forma, acreditamos e esperamos que este estudo possa contribuir para a fomentação de reflexões acerca das práticas educativas horizontais e participativas, para as educadoras e os educadores progressistas, que não só sonham com mudanças e transformações educacionais e sociais, mas que estão, a cada dia, fazendo a diferença em suas práticas e na realidade de seus educandos e educandas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. **A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012.
- APRENDIZAGEM CRIATIVA EM CASA. **Museu de mim.** Disponível em: <https://aprendizagemcriativaemcasa.org/brincadeiras/museu-de-mim/>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- ARROYO, M. G. **Vidas re-existent:** reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, p. 89-117, 2013.
- BEISIEGEL, C. R.; FREIRE, P. Coleção Educadores. **Recife: Fundação Joaquim Nabuco,** Editora Massangana, 2010.
- BÔAS, M. M. V.. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.** 2014. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5844/1/000457919-Texto%2bCompleto-0.pdf>Acesso em: 13 mai. 2023.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G.. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.
- BRANDÃO C. R. **Minha Casa:** O mundo. Ideias e Letras. Campinas/SP. 2008.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire:** Tantos anos depois. Rio de Janeiro: Editora: Wak, 2021.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire:** uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- BRANDÃO, C. R.. **História do menino que lia o mundo.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996.
- BRIGHENTI, C. A.; WITTMANN, L. T.; SOUZA, F. F. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura indígena. **Protagonismo indígena na história**, p. 231-285, 2016.
- CHABALGOITY, D. **Ontologia do oprimido:** construção do pensamento filosófico em Paulo Freire. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

CHAUÍ, M.S. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **G01. O que é um grupo de pesquisa?** Como saber se as atividades desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores constituem um grupo de pesquisa? 2017. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/web/dgp/faq;jsessionid=+HAMa2u86R-ahDx9PsVLhubX.undefined?p_p_id=54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview%2F_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_nodeName=Main%2F_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_title=G01.+O+que+%C3%A9%20um+grupo+de+pesquisa%3F+Como+saber+se+as+atividades+desenvolvidas+por+um+conjunto+de+pesquisadores+constituem+um+grupo+de+pesquisa%3F. Acesso em: 21 abr. 2024.

CUNHA, M.I. da. **DISCÊNIA/DOCÊNIA**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

DAMY, E. K.; ZOCHE, D. A. D. A.; VENDRUSCOLO, C.; SANTOS, J. L. G. D.; ALMEIDA, M. D. A. Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 3121-3126, 2018.

DE MARI, C. r L Educación y política en Paulo Freire: entre la resistencia epistémica y la transitividad de larga duración en Brasil. **Educación y política en Paulo Freire**: entre la resistencia epistémica y la transitividad de larga duración en Brasil, p. 131-148, 2022.

DORE, R.; RIBEIRO, S. Cidadania política e voto do analfabeto no Brasil. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 2, n. 2, 2009.

FERREIRA, E. C. S.; OLIVEIRA, N. M. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 13 maio. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª Ed. São Paulo. Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.97, p.534-551, 2016.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água. p.24-25.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FREIRE, P.; FREIRE, A.M. A. Paulo freire. In: FREIRE, P.; GUIMARÃES, S.. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FREIRE, A.M. A.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. 2ª ed. Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

GADOTTI, M. **Ensinar e aprender com sentido. Por uma Pedagogia da dodiscência.** In: PRELIASCO, E. G.; CRESPI, L. P. (Org.). Salto a Paulo Freire. Nuevas miradas a una obra siempre vigente. 1. ed. Montevideo: del Área de Estudios Sordos y TUILSU, 2022. p. 17-34. Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/garciaypeluso2022.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELZER, J. **Auto(trans)formação permanente como professoras:** a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/ UFSN. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22990>. Acesso em: 14 abr.2024.

GÓES, M.. Conflito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: WMF Martins, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Editora Elefante, 2020.

IBGE. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=Abandono%20escolar%20se%20intensifica%20a%20partir%20dos%2015%20anos&text=Os%20maiores%20percentuais%20de%20abandono,\(5%2C4%20p.p.\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=Abandono%20escolar%20se%20intensifica%20a%20partir%20dos%2015%20anos&text=Os%20maiores%20percentuais%20de%20abandono,(5%2C4%20p.p.)). Acesso em: 10 mai. 2023.

JUNIOR, M.P. F. **Processos escolares desumanizadores:** um estudo a partir da vivência de professoras da Educação Básica. Dissertação de Mestrado. UFMG – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/143-2021>. Acesso em: 12 abr. 2024

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318/19192476>. Acesso em: 15 nov. de 2023.

LEITE, M. J. S. Tráfico Atlântico, Escravidão e Resistência no Brasil. **Sankofa (São Paulo)**, São Paulo, Brasil, v. 10, n. 19, p. 64–82, 2017. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2017.137196. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LIMA, R. S.; MARTINS, C.. Violência nas escolas. In: Fórum Brasileiro De Segurança Pública. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 354-357, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MACHADO, L. A.; KRIEGER GROSSI, P. O projeto ético-político de bell hooks para a educação: contribuições ao campo da Educação em Direitos Humanos. **Educação, [S. l.]**, v. 46, n. 1, p. e42825, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.42825. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/42825>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MACHADO, R.C. **Autonomia**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo Grande), [S. l.]**, v. 21, n. 3, p. 577–596, 2020. DOI: 10.20435/inter.v21i3.2300. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2300>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MARQUES, J.B.V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 1087-1110, 2017.

MARTINS, M.A. **Tecendo narrativas do-discentes na constituição de estudantes LGBTQIAP+**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2023.

MATTOS, A. R. *et al.* O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, p. 369-377, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MEDEIROS, A. A.; CAROLA, C. R. A representação do “descobrimento do brasil” nos livros didáticos de história no período da ditadura militar brasileira (1964–1985). **Criar Educação**, v. 11, n. 2, p. 17-36, 2022.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. trad. Marcelo Jacques de Moraes. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. Disponível em: <https://alfredocesarmelo.files.wordpress.com/2015/07/memmi0001.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIRANDA, A. C. G.; PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Temas geradores através de uma abordagem temática freireana: contribuições para o ensino de ciências. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, 2018.

- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.
- MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2000.
- MOREIRA, A.E. C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2014.
- NETO, J.C. M. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- NUPEADE. **Quem somos**. 2020. Disponível em: < <https://NUPEADE.ufv.br/quem-somos/>>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- OLIVEIRA, F.G. Panorama e proposições da animação Stop Motion. 2010. 213f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) –Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.
- OSOWSKI, R. O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 320–346, 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2017v22n2p320. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32261>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- PIMENTA, J. P. G. et al. **A Independência e uma cultura de história no Brasil**. Almanack, Guarulhos, n. 8, p. 5-36, 2. sem. 2014.
- POTIGUARA, E.. Identidade e voz indígenas. **Revista Filosofia Capital - ISSN 1982-6613, [S. l.]**, v. 2, n. 5, p. 72–85, 2008. Disponível em: <https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/53>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- QEDU. **Escola Municipal Pedro Gomide Filho**. 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31278807-escola-municipal-professor-pedro-gomide-filho/ideb>. Data de acesso: 23 abr. 2024.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Edições Almeida; Coimbra, 2009.
- ROMÃO, J. E. **Razões oprimidas**: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: TORRES, C. A.; GUTIÉRREZ, F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.; GARCIA, W. E. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 63-90.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Cam, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P.. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, v. 28, p. 15-32, 2016.

SILVA SOBRINHO, M. H.; QUEIROZ NETO, J. P. A pedagogia de projetos e a formação humana integral: estudo de caso no município de Coari/AM. Educitec -**Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e201522, 2022.

SILVA, E. H. B. et al. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 13, n. 1, p. 83-97, abr. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, J. S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1ªEd. Quito-Ecuador: Editora Abya Ayla .2013

SOUZA, A. R.; MAURÍCIO, W. P. D. Ensinar na contemporaneidade e a construção insurgente das didiscências: interrogações de nosso tempo. **Revista GepesVida**, v. 7, n. 17, 202

SOUZA, D.A. **A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: desvelando a didiscência em narrativas docentes on-line. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/72194>. Acesso em: 14 abr. 2024.

STEFANELLI, R. **Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual** – Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. Tese de doutoramento em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1738/2/Ricardo%20Stefanelli.pdf> . Acesso em: 14 abr. 2024.

STRUCK, J. P.. Ataque à democracia brasileira. **Uol Notícias**, São Paulo/SP. 08 jan. 2023. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/01/08/ataque-a-democracia-brasileira.htm>. Data de acesso: 29 abr. 2024.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I.. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto (trans) formação permanente com professores. **Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 519-537, 2017.

Universidade Federal de Viçosa. **Museu de Zoologia João Moojen**. 2022. Disponível em: <https://semec.ufv.br/museu-de-zoologia-joao-moojen/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Universidade Federal de Viçosa. **Apresentação**. Disponível em: <https://semec.ufv.br/apresentacao/#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20de%20Vi%3%A7osa,Hist%3%B3rico%20da%20UFV%2C%20o%20Parque>. Acesso em: 04 jul. 2024.

Universidade Federal de Viçosa. **Parque Interativo de Botânica**. 2022. Disponível em: <https://semec.ufv.br/parque-interativo-de-botanica/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VERA E SILVA, A. Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia. **Nova Escola**. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998. p.38-40.

ANEXOS

