

FERNANDO CAMPOS PEIXOTO

**A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Fevereiro - 2024**

FERNANDO CAMPOS PEIXOTO

**A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade
Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Fevereiro - 2024

P377d Peixoto, Fernando Campos

A docência e o processo de humanização na educação superior/ Fernando Campos Peixoto sob orientação da Profa. Dra. Ruth Pavan.-- Campo Grande, MS : 2024.

195 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2024

Bibliografia: p. 176- 190

1. Educação superior. 2. Processo de humanização.
3. Docência I.Pavan, Ruth. II. Título.

CDD: 378.007

“A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

FERNANDO CAMPOS PEIXOTO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Oto João Petry (PPGE/UFGS) Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin. (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 27 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico as linhas deste trabalho a Dom Bosco, profundamente educador. Ele, de alguma forma, me acolheu em sua casa como filho e estudante de sua escola. Escola de amorosidade, de bondade, de generosidade, de acolhida e de alegria. Com sua vida tenho aprendido que todas as pessoas precisam ser vistas enquanto gente e todas merecem respeito e dignidade de vida, independentemente de como são. Todas as pessoas estão inseridas em um contexto que afeta as raízes de sua vida. Contextos de pessoas pobres, encarceradas, da periferia, tristes, órfãs, maltratadas, exploradas, excluídas, indesejáveis, mas também alegres, disponíveis, trabalhadoras, respeitosas. Fossem como fossem, todos estavam na viagem da vida com Dom Bosco, na nossa querida Valdocco, espaço educativo salesiano de humanização.

MINHA GRATIDÃO

À professora Ruth Pavan, orientadora desta dissertação, pela amizade, carinho, disponibilidade, compreensão e dedicação. Sua experiência e amor para com a docência me afetaram e marcam as páginas deste trabalho. Perguntas, questões, reflexões, caminhos, autores, contextos e motivações, articulados com a minha não muito grande trajetória de vida delinearam um espaço de tranquilidade e de muito vigor para a realização da pesquisa. Em orientações que não eram apenas técnicas, mas, sobretudo, referendadas por aromas da realidade. Pela dedicação inigualável no trajeto das aulas e pela acolhida no processo de escrita.

À minha família, primeiro ambiente de educação de minha vida, inspiração de humanização, de familiaridade, de amorosidade e exemplo de possibilidade de “ser mais”.

À Inspetoria São João Bosco de Belo Horizonte, que com generosa confiança me ofereceu oportunidade singular e privilegiada para a realização de um mestrado. Pelo apoio oferecido para a conclusão desta etapa de minha vida.

À Inspetoria Santo Afonso Maria de Ligório de Campo Grande e aos coirmãos Salesianos, especialmente P. Ademir Lima de Oliveira, que me acolheram neste estado do Mato Grosso do Sul para a efetivação de meus estudos.

À Congregação Salesiana por acreditar com Dom Bosco que podemos ser sinais de esperança e de amorosidade na vida dos que estão mais fragilizados e postos à margem, e por termos a oportunidade de transformar vidas com as pessoas.

Aos Salesianos da minha turma que com muita generosidade e disponibilidade se fazem presentes em minha trajetória, mantendo para comigo grande laço de amizade, companheirismo, confiança e fraternidade.

Às/aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pela construção de um processo educativo humanizado, capaz de identificar, tornar visível e valorizar a diversidade, a diferença e as pluralidades. Pelo empenho na preparação e na realização de cada aula, cada seminário e/ou evento realizados em nossa universidade.

Aos queridos companheiros do grupo de pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GEPEC), pelas trocas de experiências, pelo trabalho desenvolvido, pelas pesquisas partilhadas e dialogadas e pelo acompanhamento e sugestões ofertadas a este trabalho.

Aos amados amigos de turma que se empenhou com grande boniteza na construção de um grupo potente, sólido, fraternal e atencioso. Pelas oportunidades vividas em cada circunstância e por todo o carinho dispensado.

Aos docentes entrevistados da Instituição de Educação Superior pesquisada, pela bonita e generosa acolhida com que me receberam. Pelos sorrisos, pela coragem de confiar. Por acreditarem que o processo de humanização na educação superior pode transformar vidas para melhor. A humana docência de vocês me faz acreditar que a educação não pode tudo, mas pode quase tudo.

À banca examinadora, professores Marta Regina Brostolin (PPGE-UCDB) e Oto João Petry (PPGE-UFFS), pela atenção e exímio cuidado rigoroso e científico na leitura de meu texto. Pelas lindas, inspiradas e confiantes palavras cheias de vigor e muita esperança.

Ao PROSUC/CAPES pela bolsa ofertada, pela qual pude me dedicar com maior afinco e adquirir os materiais necessários para a composição deste trabalho.

Pude então constatar que os rapazes que saem de lugares de castigo, caso encontrem mão bondosa que deles cuide, [...], procure arranjar-lhes emprego com bons patrões e visitá-los de quando em quando ao longo da semana, tais rapazes dão-se a uma vida honrada, esquecem o passado, tornam-se bons cristãos e honestos cidadãos.

(Dom Bosco, 2012, p. 125).

RESUMO

PEIXOTO, Fernando Campos. A docência e o processo de humanização na Educação Superior. Campo Grande - MS, 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

A dissertação, intitulada “A docência e o processo de humanização na Educação Superior, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tem como objetivo geral analisar a docência em relação às implicações para o processo de humanização na Educação Superior. E assume como objetivos específicos: a) Compreender as diferentes abordagens da docência na Educação Superior ao longo da história do Brasil; b) Caracterizar a presença de concepções humanizadoras e desumanizadoras no processo de Educação Superior no Brasil; c) Identificar se o processo de escolha pela docência, daqueles que atuam na Instituição de Educação Superior pesquisada, relaciona-se com a educação humanizadora; d) Descrever e analisar as falas dos docentes que se articulam com o processo de humanização na Educação Superior. O referencial teórico da pesquisa é composto por autores que se destacam pela concepção crítica/libertadora e pela defesa do processo de educação como humanização, com ênfase para Paulo Freire (1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2022a, 2022b), Paulo Freire e Walter Oliveira (2021), Miguel Arroyo (1985, 2013, 2014, 2019a, 2019b, 2023a, 2023b), Vera Maria Candau (2011, 2012, 2013, 2016, 2020), Licínio C. Lima (2005, 2019a, 2019b, 2020), Ruth Pavan (2018, 2022), entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo utilizada como técnica de coleta de dados junto aos docentes da Educação Superior, a entrevista semiestruturada. A análise dos dados mostra que a escolha pela docência é um processo que se constitui de múltiplas formas. Com relação ao processo formativo, bem como a própria atuação docente, os entrevistados destacam que as relações pedagógicas vivenciadas como estudantes reverberam na sua vida profissional. Desta forma, ratificam a importância da atuação dos professores no processo de humanização. Além disso, destacam que a aprendizagem é um processo que se dá no e com o coletivo, ou seja, os estudantes juntamente com os professores são partícipes do processo educativo. Por fim, diante dos resultados, podemos afirmar que nas falas dos entrevistados, percebe-se o compromisso com a educação como processo de humanização.

Palavras-chave: Educação Superior; Processo de Humanização; Docência.

PEIXOTO, Fernando Campos. **Teaching and the humanization process in Higher Education.** Campo Grande - MS, 2024. 195 f. Thesis (Master's in Education) – Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The thesis entitled “Teaching and the humanization process in Higher Education”, is linked to the research line pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program – Masters and Doctorate in Education at the Dom Bosco Catholic University – UCDB. The general objective of this thesis is to analyze teaching in relation to the implications for the humanization process in Higher Education. The specific objectives are: a) Understand the different approaches to teaching in Higher Education throughout the history of Brazil; b) Characterize the presence of humanizing and dehumanizing concepts in the Higher Education process in Brazil; c) Identify if the process of choosing teaching, of those who work in Higher Education, is related to humanizing education; d) Describe and analyze the speeches of teachers who are linked to the process of humanization in Higher Education. The theoretical framework of our research is composed of authors who stand out for their critical/liberating conception and for defending the education process as humanization, with emphasis on Paulo Freire (1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2022a, 2022b), Paulo Freire and Walter Oliveira (2021), Miguel Arroyo (1985, 2013, 2014, 2019a, 2019b, 2023a, 2023b), Vera Maria Candau (2011, 2012, 2013, 2016, 2020), Licínio C. Lima (2005, 2019a, 2019b, 2020), Ruth Pavan (2018, 2022), and others. The research has a qualitative approach, using semi-structured interviews as a data collection technique with Higher Education teachers. Data analysis shows that choosing to teach is a process that takes place in multiple ways. Regarding the training process, as well as their teaching performance, the interviewees highlight that the pedagogical relationships experienced as students reverberate in their professional lives. In this way, they confirm the importance of teachers’ actions in the humanization process. Furthermore, they highlight that learning is a process that takes place in and with the collective, that is, students together with teachers are participants in the educational process. Finally, we can state that in the interviewees' statements, a commitment to education as a process of humanization can be seen.

Keywords: Higher Education; Humanization Process; Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descritores utilizados para o levantamento de dados no catálogo de teses e dissertações da CAPES	21
Quadro 2- Descritores utilizados para o levantamento de dados no banco de dados da IBICT/BDTD.....	23
Quadro 3- Trabalhos pesquisados nos anais das reuniões nacionais da ANPEd	24
Quadro 4- Descrições das teses, dissertações e trabalhos	25
Quadro 5- Dados dos/a entrevistados/a	119

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICES	Instituto Católico de Estudos Superiores
IES	Instituição(ões) de Educação (Ensino) Superior
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNISAGRADO	Universidade do Sagrado Coração
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA, RELAÇÃO COM A MINHA HISTÓRIA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ou da introdução	15
1.1 Objetivos geral e específicos.....	17
1.2 Estado do conhecimento: continuando a construção.....	17
1.3 Análises das pesquisas do estado do conhecimento: aprendendo com os pesquisadores	29
1.4 Procedimentos metodológicos: construindo o caminho	42
1.5 Contextualizando a pesquisa	44
1.6 Campo da pesquisa: uma universidade confessional Católica	44
1.7 Organização da dissertação	46
2 ASPECTOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: tensões entre processos de humanização e desumanização	48
2.1 A Educação Superior no Brasil: tensões entre necessidades e interesses	49
2.1.1 Chegada da família real portuguesa ao Brasil: cuidando dos próprios interesses	54
2.1.2 Independência do Brasil: e a educação?	56
2.2 Reflexões acerca da docência: história, tensões, caminhos	60
2.3 Concepções pedagógicas predominantes na história da educação: aspectos introdutórios	71
2.3.1 Concepção pedagógica tradicional (religiosa e leiga)	75
2.3.2 Concepção pedagógica tecnicista / neotecnicista	81
2.3.3 Concepção pedagógica crítica/libertadora	95
2.4 Motivos para falar em humanização no processo de educação	105
2.4.1 Educação humanizadora: a pluralidade como riqueza.....	111
3 ENCONTRO PARA O DIÁLOGO COM A PROFESSORA E PROFESSORES: opções, significados, atuações e o processo de humanização na educação superior	117

3.1 Docência na Educação Superior: “nunca foi minha primeira opção”	123
3.2 Significados, desafios, marcas e memórias da docência: “aprendi com você a fazer isso”	131
3.3 A pluralidade na sala de aula: “uma conversa de uma noite inteira”	140
3.4 Atuação docente e humanização: uma articulação necessária	152
Concluindo: o inacabamento do ser humano e uma esperança para o processo de humanização	163
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	191
Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	192
Apêndice 2 – Roteiro da entrevista semiestruturada	194

1. A CONSTRUÇÃO DO TEMA, RELAÇÃO COM A MINHA HISTÓRIA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ou da introdução

Iniciamos esta introdução, lembrando Paulo Freire, patrono da educação brasileira, educador dos esfarrapados deste mundo (2021b), dos que sofreram e sofrem, dos que foram e são oprimidos, que são colocados à margem e na invisibilidade humana (Freire, 2021a), que afirma: “O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (Freire, 2021d, p. 29); portanto, o que nos faz recordar que o nosso saber é constituído sempre a partir da junção de todos os elementos e etapas de nossa vida, isto é, de nossas experiências e realidades. E por isso, afirmamos com Santos (2008) que “[...] todo conhecimento científico é [antes de tudo] autoconhecimento” (p. 83). Nessa perspectiva, apresento alguns elementos de minha história que contribuíram para o processo de escolha do tema desta dissertação de mestrado em Educação.

Sou filho de uma professora de educação básica que com muita luta e convicção, trabalhou e se empenhou para a educação de tantas crianças, jovens e adultos no estado do Goiás, ainda que em meio a tanta desvalorização por parte do estado e dos governantes, em relação à profissão docente (Freire, 1997); atrelado a isso, ela, sendo divorciada, criava cinco filhos, demonstrando, desse modo, a força potente da mulher e da pessoa pobre. Sua prática educativa sempre esteve vinculada à nossa vida, de tal modo, que dentre as minhas brincadeiras de infância, lembro-me perfeitamente da brincadeira de lecionar para os meus irmãos, utilizando os livros didáticos que minha mãe recebia e fazia uso.

Mesmo num cenário de vida pobre, a educação para nós, em nossa família, sempre foi prioridade. E ao final do Ensino Médio, optei por fazer Filosofia, porque estava ingressando num seminário, embora não tendo uma evidência aprimorada do que seria de verdade aquela escolha com relação ao curso e suas necessidades. É que as turmas desta etapa da educação (Ensino Médio) continham mais de 40 alunos em sala de aula, colaborando para que o diálogo não fosse priorizado (Freire, 2021a), fazendo emergir um cenário no qual a proximidade com os professores era quase impraticável, devido às tantas atribuições dos/as professores/as, que tinham que se movimentar intensamente para conseguir ao menos dar as aulas; desse modo, não encontrei o auxílio que necessitava, naquele momento, nem mesmo para refletir em relação ao curso que eu havia escolhido.

Hoje, sou Religioso Consagrado, isto é, aquele que busca viver com mais intensidade o batismo (ritual do cristianismo) e professa de modo público a promessa do cumprimento dos conselhos evangélicos: obediência, pobreza e castidade. E, para que essa vivência seja possível, nós que nos consagramos, somos incorporados, como membros, a uma Família Religiosa, neste caso, a Congregação Salesiana, que possui um carisma peculiar, relacionado aos jovens, na vida da Igreja. Todos os que se consagram nesse estado de vida, dentro dessa congregação, são chamados de Salesianos de Dom Bosco. São homens consagrados a Deus que se dedicam por amor a ele, servindo a juventude e tendo como grande inspiração o nosso fundador, Dom Bosco.

Dom Bosco teorizou, segundo Braido (2004), o Sistema Preventivo, pedagogia repleta de condutas humanizadoras e humanizantes como o amor, a familiaridade e a singularidade do educando. Constituído a partir de questões curriculares humanizadoras, possibilitou alfabetização, técnica e acompanhamento integral e personalizado aos jovens, que inseridos em suas diversas realidades, de um modo consciente e ativo, conquistaram oportunidades e espaços na sociedade. Este foi o grande diferencial do educador Dom Bosco: ir ao encontro dos jovens para oferecer a eles, por meio de um processo educativo humanizado e humanizante, condições melhores e dignidade de vida.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco busca, por meio de práticas curriculares humanizadas e humanizantes, envolver o educando para que haja um processo educacional que insira dignamente os jovens nas diversas realidades. É preventivo porque reconhece que é preciso oferecer condições dignas, adequadas e realistas no contexto educacional, para que o educando não venha a sofrer opressão em suas relações, como nos adverte Freire (2021a).

Todos os Salesianos têm por formação básica como estudos a serem cumpridos, as graduações em Filosofia e Teologia. E durante este tempo de formação como Salesiano, mesmo dentro de nossas universidades e escolas, pude notar algumas posturas e atitudes, por parte dos docentes, que destoavam de tal proposta quando se tratava do processo de ensino-aprendizagem. Notei que as singularidades e pluralidades de cada um dos Salesianos, meus colegas (indígenas, negros, pantaneiros, da periferia), provenientes dos mais diversos estados do nosso Brasil, com realidades geográficas, culturas sociais distintas, não eram visibilizadas ou mesmo levadas em consideração.

Além disso, a prática de avaliação era homogênea, deixando todos e cada um deles numa situação de pavor e constrangimento, mais uma vez desassociando as particularidades e singularidades do ato educativo, “[...] estabelecendo um conjunto de conteúdos como prioritários, no processo educativo, e colocando à margem e subalternizando outros saberes que

advém dos diferentes contextos [...]” (Tedeschi; Pavan, 2020, p. 16). Nada diferente daquilo que eu, de igual modo, vivi na experiência acadêmica.

E estando no mundo e com o mundo (Freire, 2021a), como Religioso e Educador Salesiano, acreditando no Sistema Preventivo de Dom Bosco, isto é, a pedagogia pensada por ele, carregada por condutas humanizantes, como o amor, a proximidade e a familiaridade, e por este motivo, defender um processo de humanização na educação, fiz a opção pelo tema da pesquisa de mestrado.

1.1 Objetivos geral e específicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

Analisar a docência em relação às implicações para o processo de humanização na Educação Superior.

E busca alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as diferentes abordagens da docência na Educação Superior ao longo da história do Brasil.
- b) Caracterizar a presença de concepções humanizadoras e desumanizadoras no processo de Educação Superior no Brasil.
- c) Identificar se o processo de escolha pela docência, daqueles que atuam na Instituição de Educação Superior pesquisada, relaciona-se com a educação humanizadora.
- d) Descrever e analisar as falas dos docentes que se articulam com o processo de humanização na Educação Superior.

1.2 Estado do Conhecimento: continuando a construção

[A] compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 9).

Entendemos com Soares e Maciel (2000) que a ciência é inconclusa. Neste sentido, imbuídos dessa compreensão de inconclusão, por meio da pesquisa do estado do conhecimento, buscamos contribuições para o processo de avanço de nosso trabalho e, consequentemente, da ciência, verificando realidades, consequências, desafios e possibilidades contidas em nossa temática.

Dada a importância do que a ciência já construiu e está construindo, com o estado do conhecimento, nos aprofundamos ainda mais na temática proposta, nesta mesma área do campo acadêmico. Assim, essa pesquisa pretendeu contribuir “para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas [em relação ao nosso objeto de estudo]” (Soares; Maciel, 2000, p. 6).

Então, a fim de continuar construindo ciência, partindo da perspectiva de que pesquisas acerca deste tema já foram e continuam sendo realizadas, apresentamos, neste item, o levantamento de dados e análises sobre o tema de nossa dissertação.

Foi realizada pesquisa, do tipo estado do conhecimento, recorrendo a três bancos de dados: o Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Pois, concordamos com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) afirmando que a pesquisa do tipo estado do conhecimento é de cunho bibliográfico, e se baseia “[...] principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema”, e que tais fontes de dados “constituem, em sua maioria, a produção acadêmica e científica [...] [expressando] conhecimento em construção” (Soares; Maciel, 2000, p. 9).

Quanto ao estado do conhecimento, nos fundamentamos na conceituação de Morosini (2015, p. 102), segundo a qual é a “identificação, [o] registro, [a] categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, [...] sobre uma temática específica”; e também na conceituação de Ferreira (2002), como sendo “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica [...], tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (p. 257).

Não se trata, todavia, de um simples levantamento de publicações e dados, apenas para compor e atender como um passo que se exige para o rigor científico, mas vai além, trespassa por entendimento, assimilação e análise, pois nesse levantamento de dados, “objetiva-se a compreensão de um determinado campo de conhecimento, [...] ou seja, mapeia-se e analisa-se o que [...] produziram de forma científica” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 142).

Destarte, o estado do conhecimento é um estudo mais detalhado acerca de uma determinada área do conhecimento, em torno de uma temática, cuja ideia principal é sempre a da continuidade. A respeito de sua necessidade e de sua importância, pensamos com Soares e Maciel (2000), ser

[...] fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de ‘estado do conhecimento’ produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema [...] (p. 6).

Então, a pesquisa denominada estado do conhecimento apresenta, de modo perceptível, conforme Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127), “o rigor científico despendido na pesquisa [...]. Rigor, portanto, que não nos isenta dos desafios de considerarmos que “a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa do pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini, 2015, p. 102).

Significa reconhecer que por mais que a temática esteja dentro de um mesmo campo e/ou área de discussão teórica, cada pesquisa possui sua singularidade, particularidade, subjetividade e objetividade, sobretudo, pela impossibilidade de neutralidade (Freire, 2021b) do pesquisador.

Seguramente, o estado do conhecimento, seguindo a rigorosidade científica e servindo-se dos bancos de dados pesquisados, contribui para o exercício de nossa reflexão/problematização, ampliando e enriquecendo potentemente o percurso de nossa pesquisa, possibilitando, segundo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125):

[...] conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

Destacamos ainda, seguindo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 129), os objetivos da construção do denominado estado do conhecimento, que se descrevem no seguinte percurso: “Conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre temática; elaborar produção textual para compor a dissertação/tese; subsidiar a dissertação e/ou tese, delimitando o tema [...]”.

Desta maneira, conforme Morosini (2015, p. 107), no estado do conhecimento, “[...] além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma [...]”, dentro de um “[...] determinado recorte temporal e espacial [...]” (Morosini, 2015, p. 114), propositalmente preestabelecido.

Esse recorte, ainda segundo Morosini (2015), deve ser pensado com critérios e estratégias sérios, baseando-se em fatos e eventos que podem ter causado ou continuam causando mudanças significativas no desenvolvimento da temática pesquisada. Isso implica numa procura aprofundada e acurada de uma permanente atualização do pesquisador com relação à sua pesquisa.

Para esta investigação, nosso recorte temporal, utilizado nas bases de pesquisa, deu-se entre os anos de 2017 e 2022. Tal recorte se justifica pelo início das discussões, reorganização, reformulação e implementação do Projeto Pedagógico Institucional da instituição pesquisada. Tal procedimento intensificou a opção da instituição pela articulação entre o processo de humanização e a profissionalização dos cursos de graduação. Também compreendemos que a temática sobre humanização na Educação Superior esteve sempre presente neste âmbito. Assim, poderíamos ter selecionado qualquer época. Então, utilizar o critério dos últimos cinco anos, acompanha as decisões do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de analisar este período de publicações nos seus editais. Além disso, nos interessa, sobremaneira, a discussão contemporânea da humanização no processo educativo.

Após o recorte temporal, para Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127), faz parte da pesquisa do tipo estado do conhecimento a “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise”. As autoras ainda nos recordam que “Esses descritores devem ser definidos de acordo com a temática da pesquisa e o objetivo do estudo” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 131). Nessa direção, utilizamos distintas combinações de descritores para a seleção de material, dentre eles: docência superior, docência humanizada, humanização, processo de humanização, pedagogia humanizante, neotecnicismo, multicultural, capitalismo, respeito, relações, professores e homogeneidade. A justificativa pela

utilização de descritores que não estão diretamente no título e/ou objetivos da dissertação faz sentido, pois são resultados de leituras que efetuei nas disciplinas cursadas no mestrado e me mostraram a relação com o tema da docência e humanização. Diante dos resultados obtidos, filtramos a área do conhecimento (Educação) e os anos das publicações (2017-2022), em consequência, portanto, definimos como critério de exclusão as demais publicações (Kohls-Santos; Morosini, 2015). Com essas combinações de descritores, alcançamos os seguintes resultados:

Quadro 1- Descritores utilizados para o levantamento de dados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR				
	DESCRITORES	T	D	G
1	docência superior – docência humanizada	5	2	7
2	docência superior – humanização	24	20	44
3	processo de humanização – docência superior – pedagogia humanizante	6	11	17
4	processo de humanização – docência superior – homogeneidade	7	2	9
5	docência superior – capitalismo	23	24	47
6	docência superior – neoliberal	26	18	44
7	docência superior – multicultural	8	9	17
8	docência superior – neotecnismo	6	2	8
9	docência superior – neotecnismo-humanização	25	20	45
Total		130	108	238
				36

Fonte: Elaborado pelo autor. D= Dissertação; T= Tese; G= Geral; I=Interesse

Ao todo, a partir da pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, identificamos um total de 238 publicações, sendo 130 teses e 108 dissertações, interessand-nos, de maneira particular, *a priori*, por 36 publicações, dessas sendo 9 duplicatas, chegando, deste modo, ao resultado posterior de 28 publicações, que devido às suas temáticas, em algum momento perpassam por nosso trabalho; delas fizemos uma “leitura flutuante [que] é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados[...].” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 128).

Posteriormente, reconhecendo a não neutralidade do pesquisador, apoiados em Deslandes (2007), que explicita: “[...] a neutralidade da investigação científica é um mito [...]” (p. 34), fizemos as leituras das teses e dissertações, efetuadas com base em um olhar atravessado por leituras antecedentes, escolhas teóricas, práticas e pretensões de pesquisa. Apoiados nisso, fizemos uma “Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise [...]” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127), e buscamos correlacionar os títulos pesquisados e achados com a temática de nosso trabalho, suprimindo, desse modo, os materiais que não se relacionavam mais diretamente ao tema de nossa pesquisa, chegando a um total de 6 publicações, sendo 2 dissertações e 4 teses.

O mesmo percurso utilizamos para a pesquisa no banco de dados da BDTD. Desse modo, a partir dos descritores, encontramos um total de 18 publicações, sendo 9 teses e 9 dissertações, das quais, a princípio, nos interessaram 6 publicações, sendo uma duplicata, que após maior refinamento, utilizando o critério das relações entre os temas das pesquisas, chegamos a 2 publicações, 1 tese e 1 dissertação, que se aproximavam de modo mais efetivo de nossa pesquisa.

Quadro 2- Descritores utilizados para o levantamento de dados no banco de dados da IBICT/BDTD

IBICT/ BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

	DESCRITORES	T	D	G	I
1	educação superior – humanização	0	2	2	0
2	educação superior – professores – humanização	4	2	6	1
3	educação superior – docência – relação	3	2	5	2
4	educação superior – docência – humanização	2	0	2	2
5	educação superior – neoliberal	0	3	3	1
Total		9	9	18	6

Fonte: Elaborado pelo autor. D= Dissertação; T= Tese; G= Geral; I=Interesse

Com relação à pesquisa na ANPEd, fizemos um levantamento de dados nos Anais das reuniões nacionais (2017, 2019 e 2021), especificamente no Grupo de Trabalho 8 (GT8), intitulado “Formação de Professores”, por entendermos que a formação e a atuação de professores devem ser vivenciadas “[...] a partir de alguns princípios defendidos [...]” como elemento de uma formação humanizadora [...]” (Araújo, 2019, p. 166). Diante disso, obtivemos um total de 94 trabalhos (Resumo Expandido - Poster, Resumo Expandido - Trabalho, Minicursos e Pôsteres), dos quais selecionamos, após a leitura de todos os resumos, *a priori*, 7 trabalhos, e em seguida, refinamos nossa busca, com o critério de aproximação entre as temáticas e o tema de nossa pesquisa, conforme indica o quadro a seguir, resultando na definição de 3 trabalhos que importam como referência para nosso estudo.

Quadro 3- Trabalhos pesquisados nos anais das reuniões nacionais da ANPED

		ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação		
		DESCRITORES	G	I
1		38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 2017	25	1
2		39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 2019	31	3
3		40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 2021	38	3
		Total	94	7

Fonte: Elaborado pelo autor. G=Geral; I=Interesse

Entretanto, após refinarmos nossa pesquisa, ressaltamos que todas os trabalhos pesquisados e identificados são de fundamental importância para o avanço da ciência, todavia, ancorados em Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 128), selecionamos “[...] aqueles que têm aproximação com o objetivo elencado para realização do estado do conhecimento”. Foi realizada assim, conforme já nos referimos anteriormente, uma “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127), sendo eles:

Quadro 4 – Descrições das teses, dissertações e trabalhos

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR						
LECH, Marilise Brockstedt. A humanização da educação: a Influência da pessoa do professor. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
1	2017	TESE	LECH, Marilise Brockstedt	A humanização da educação: a Influência da pessoa do professor	Educação Humanização Papel da Escola Pessoa do Professor	O presente estudo teve como objetivo compreender a influência da pessoa dos professores na humanização da Educação.
OLIVEIRA, Manoel Messias de. Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no Ensino Médio da cidade de Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
2	2019	TESE	OLIVEIRA, Manoel Messias de.	Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no Ensino Médio da cidade de Uberlândia	Alteridade. Ipseidade. Educação. Comunidade escolar. Humanização. Ensino-médio.	O Objetivo da investigação foi verificar se as teorias desenvolvidas por Marcel, Buber e Mounier, [...], são conhecidas e utilizadas pelos professores, pela equipe administrativa e pela coordenação pedagógica;
MATTOS, Luiz augusto de. A formação do sujeito: educação como processo de humanização ao “ser mais” de Paulo Freire. Universidade São Francisco, 2021.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
3	2021	TESE	MATOS, Luiz Augusto de.	A FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL: Educação como processo de humanização ao “ser mais” de Paulo Freire	Educação. Pós-modernidade e educação. Sujeito. Humanização. Complexidade. Ator social. Democracia. Casa comum.	O objetivo geral – refletir sobre o processo educativo com ênfase na humanização do sujeito; [...] A hipótese é que compete à educação contribuir para promover o sujeitado do sistema dominante em sujeito livre, autônomo e transcendent.

FERRAZ, Viviane Martins Vital. **Narrativas (auto) biográficas com professores sobre as violências e a educação para a humanização:** "foi um rio que passou em minha vida". Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
4	2021	TESE	FERRAZ, Viviane Martins Vital	Narrativas (auto) biográficas com professores sobre as violências e a educação para a humanização: "foi um rio que passou em minha vida".	Políticas Públicas Sociais. Violências. Narrativas (Auto)biográficas. Humanização.	O objetivo é compreender como as memórias ressignificadas e as experiências de vida [...] de quatro professoras que viveram situações de violências em seus percursos pessoais, escolares, de formação docente e de atuação profissional, podem contribuir com o (re)pensar sobre a construção de uma Educação Humanizadora.

VERDE, Solange Folha. **Humanização das relações entre Professores e alunos:** O olhar docente sobre um curso de Pós-graduação Lato Sensu. Universidade Cidade de São Paulo, 2019.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
5	2019	DISERTAÇÃO	VERDE, Solange Folha	Humanização das relações entre Professores e alunos: O olhar docente sobre um curso de Pós-graduação Lato Sensu	Políticas Públicas Sociais. Violências. Narrativas (Auto)biográficas. Humanização.	Esta pesquisa assumiu como [...] objetivo principal identificar possíveis caminhos para a ressignificação da formação e prática docentes com vistas a contribuir com a humanização das relações no curso de especialização Lato Sensu em Formação docente para o Ensino Superior.

SILVA, Carlos Eduardo da. **Curriculum de Formação de Professores de Arte:** entre formar, conformar ou deformar humanidades. Universidade Federal do Acre, 2020.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
6	2020	DISSERTAÇÃO	SILVA, Carlos Eduardo da.	Curriculum de Formação de Professores de Arte: entre formar, conformar ou deformar humanidades.	Curriculum. Formação de professores. Ensino de Arte. Humanização	[...] o objetivo central deste estudo é analisar os paradigmas formativos que direcionam a formação de professores [...]em uma perspectiva humanizadora.

IBCT/ BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES						
PENSIN, Daniela Pedreira. Agenciamento e docência na educação superior. Universidade do Vale do Rio Sinos, 2017.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
1	2017	TESE	PENSIN, Daniela Pedreira	Agenciamento e docência na educação superior	Agenciamento; Docência; Educação superior	Ao tomar como objeto a docência na educação superior e perguntar sobre como os discursos constituem e o que enunciam sobre ela, a presente pesquisa propõe-se a problematizá-la e o faz inspirada nos estudos de orientação foucaultiana, servindo-se do discurso como conceito teórico-metodológico.
BONETI, Marcia Regina Nogochale. O professor-tutor na educação a distância: um estudo sobre o cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante. Universidade Federal do Paraná, 2020.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
2	2020	DISSERTAÇÃO	BONETI, Marcia Regina Nogochale	O professor-tutor na educação a distância : um estudo sobre o cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante	Educação a distância, Cuidado, Humanização, Professor-tutor, Ambientes virtuais de aprendizagem.	Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a Distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante?
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação						
LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectivada educação inclusiva. Universidade Federal Fluminense, 2019.						
Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
1	2019	Resumo Expandido – Trabalho	LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da.	Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectivada educação inclusiva.	Formação Cultural e Docente; Experiência e Emancipação; Educação Inclusiva.	Estabeleceu-se como problema de estudo [qual] a relação da formação cultural com a educação inclusiva com vistas à formação humanizadora, indo de encontro aos ditames da racionalidade técnica, que opera com a redução da razão à sua dimensão instrumental, cuja centralidade é o caráter de utilidade.

OLIVEIRA, Marcia Lisboa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu. **Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública:** um estudo de caso. Universidade Federal Fluminense, 2019.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
2	2019	Resumo Expandido – Trabalho	OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu	Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso.	autoformação de professores; alfabetização; letramentos; comunidade de práticas; justiça social.	[...] desenvolver um projeto de autoformação docente que enfrente a necessidade de criar metodologias de ensino que considerem as peculiaridades dos estudantes da escola, especificamente no que concerne à alfabetização e ao letramento e, assim, contribuir para a transformação de práticas e discursos no contexto da escola pesquisada, de modo a combater localmente os mecanismos de seleção e exclusão que operam no sistema escolar.

SANTOS, Querem dias de Oliveira. **A Constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente.** Universidade Federal do Pará, 2021.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
3	2021	Resumo Expandido – Trabalho	SANTOS, Querem dias de Oliveira	A Constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente.	Trabalho docente. Ser professor. Vivências.	Esta pesquisa objetiva discutir sobre a natureza social do trabalho docente e apreender os sentidos e significados de ser professor que materializam uma individualidade social. Concluímos que o processo de constituição do ser social professor tem como propriedade a práxis e as relações humanas, entre sujeitos e sujeitos [...].

Após a delimitação das publicações pesquisadas, isto é, a fase do refinamento, chegamos à etapa que Kohls-Santos e Morosini (2021) denominam de “bibliografia propositiva”. Para as autoras, nessa etapa, usamos como fonte de análise, especialmente, o material organizado na etapa anterior. Levando em consideração que

[...] [já houve] a leitura mais aprofundada das pesquisas, a fim de encontrar as unidades de registro [...], [e que, desse modo,] o pesquisador já conhece com maior propriedade os assuntos abordados em cada trabalho que faz parte deste corpus de análise, o que, por sua vez, facilita a realização [...] [dessa] etapa do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 138).

Essa etapa tem por finalidade estabelecer, conforme Kohls-Santos e Morosini (2021), “proposições a partir dos resultados apontados no corpus de análise selecionado” (p. 142). Com o intuito de analisar as publicações, valorando-as de algum modo, procurando ressaltar e reafirmar as ideias que foram e poderiam ser reveladas no percurso do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Salientamos, portanto, mais uma vez, que os trabalhos encontrados tinham alguma relação com a nossa pesquisa, contudo, somente as publicações evidenciadas no quadro 4 serão analisadas por apresentarem maior aproximação com o nosso tema.

1.3 Análise das pesquisas do estado do conhecimento: valorizando os pesquisados e seus trabalhos

Principiamos nossa análise pelas publicações encontradas no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (6 trabalhos - a, b, c, d, e, f), posteriormente, pelas publicações encontradas no banco de dados da BDTD (2 trabalhos - g, h) e, finalmente, analisaremos as publicações verificadas nos anais das reuniões nacionais da ANPEd (3 trabalhos - i, j, k).

Os trabalhos foram elencados de acordo com os bancos de dados, por categorias (teses, dissertações, resumos e pôsteres) por ordem de data de publicação:

- a) Mencionamos, inicialmente, a tese de Marilise Brockstedt Lech (2017), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada “A humanização da educação: a influência da pessoa do professor”. O trabalho de cunho qualitativo, descritivo e interpretativo procurou verificar de que modo gestores, professores e alunos concebem seus papéis e como se dão as relações interpessoais entre estes atores da escola. A autora defende que uma das tarefas e dos principais desafios da educação é a humanização dos sujeitos e que os afetos devem fazer parte do cotidiano do processo educacional; além disso, assegura a necessidade de conceber o professor como pessoa, historicamente situado, portanto, consciente e singular. Ela afirma:

Os professores formam-se academicamente para exercerem seu ofício, porém a qualidade do trabalho também depende da sua própria consciência e de seus aspectos pessoais, cuja formação antecede a formação acadêmica. A capacidade de amar e de ser empático, o humor e a alegria, o encantamento e o comprometimento revelam quem é o profissional e, sobremaneira, como é a sua pessoa. A capacidade de ser bondoso sem perder a autoridade, por exemplo, é uma qualidade humana difícil de ser ensinada nos bancos acadêmicos (Lech, 2017, p. 10).

No decorrer do texto, Lech faz um apanhado de elementos que possibilitam a experiência da condição humana, aborda a tarefa da educação como princípio humanizante dos indivíduos e afirma que “É por intermédio de uma Educação baseada em princípios e valores éticos como o respeito, a cooperação e a justiça que teremos condições necessárias para que os sujeitos manifestem suas potencialidades a favor do bem [...]” (Lech, 2017, p. 20).

A autora discorre ainda sobre a ampliação da consciência humana com relação ao outro e seus direitos, quando evidencia que “[...] a consciência nos leva a perceber o mundo, [...] [e] pode conduzir às necessárias transformações sociais” (Lech, 2017, p. 33), e explana também o papel da escola e do professor; e trata da interação entre os atores da escola, entre outros princípios e valores.

A pesquisa de Lech (2017) nos inspira, sobretudo, quando ressalta a importância da educação como processo potente de humanização dos alunos. Além do mais, constatamos a relevância da percepção do professor enquanto pessoa, isto é, enquanto ser humano, composto por emoções, afetos e experiências, e que tais elementos não podem desacompanhar o professor a partir do momento que ele adentra a porta da sala de aula:

Quando um professor adentra a sala de aula, traz consigo a pessoa que ele é, com todas as suas alegrias, dificuldades, possibilidades e limites. No entanto, ele tem um planejamento a cumprir e seus aspectos pessoais são interdependentes com os profissionais, ou seja, embora pareça difícil, ele tem um papel a desempenhar, sempre com base no respeito ao estudante (Lech, 2017, p. 141).

Como conclusão do seu trabalho de pesquisa, referindo-se à atuação dos professores, entre outros elementos, Lech (2017, p. 158) defende “que a postura e o exemplo do professor passem por esse modo de ser e fazer, até assumirem o compromisso de prepararem pessoas comprometidas com a coletividade e com promover o bem comum”. Ou seja, conforme destacamos anteriormente, a tese da autora contribui para a nossa reflexão, pois enfatiza os aspectos humanizantes da atuação do professor.

b) Na sequência, verificamos a tese de Manoel Messias de Oliveira (2019), da Universidade de Uberlândia, com o tema: “Contribuições de Martin Buber, Gabriel Maciel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no ensino médio de Uberlândia”. O objetivo da investigação foi o de mostrar até que ponto as teorias desenvolvidas pelos filósofos Buber, Maciel e Mounier, entre os séculos XIX e XX, são conhecidas e utilizadas pelos atores da escola.

Segundo Oliveira (2019, p. 16), o interesse pelo tema se deu por meio de sua percepção em diferentes experiências nas instituições educacionais, em que “é possível encontrar ambientes educacionais humanizados e humanizantes e ambientes desumanizados e desumanizantes”. Sobre isso, ele afirma:

[...] foi possível ouvir de docentes, discentes, diretores, coordenadores e demais pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com a comunidade escolar, relatos de conflitos que, em maior ou menor grau, motivaram agressões, abandono de função por parte dos docentes, técnicos administrativos e demais profissionais da área da educação, além do afastamento das instituições de ensino ou evasão escolar por parte dos discentes. Por sua vez, outras pessoas, dos mesmos seguimentos ou categorias mencionadas, também envolvidas com a educação de crianças, jovens e adultos, testemunham ambientes escolares marcados por parcerias, trabalho de equipe, respeito e engajamento. Este conjunto de fatores faz as pessoas desejarem participar dele e viabiliza a melhora da convivência, e, consequentemente, o processo ensino-aprendizado (Oliveira, 2019, p. 15).

Oliveira (2019, p. 251) atesta que as práticas docentes vão ao encontro das teorias dos pensadores trabalhados, apesar de afirmar que “[...] a maioria absoluta alega não ter estudado o legado destes pensadores ao longo da vida acadêmica: graduação e pós-graduação”, e como resultado de sua investigação, ratifica:

[...] os participantes da pesquisa dos segmentos discente e docente revelaram o desejo de experienciar ambientes educacionais nos quais se viva o respeito e o diálogo, [...] os participantes da equipe administrativa manifestaram comungar da mesma expectativa. Sendo assim, é inegável que o que se deseja está em sintonia com as propostas pedagógicas de matriz existencialista conforme as concepções de Buber, Marcel e Mounier (Oliveira, 2019, p. 243).

A partir do exposto por Oliveira (2019), foi possível perceber que um ambiente humanizado, capaz de humanizar, com princípios de valorização e reconhecimento do outro, é um desejo dos professores e de todos aqueles que compõem o espaço educacional.

Oliveira (2019) conclui a sua tese sustentando que as teorias dos filósofos, apesar de não oferecerem respostas para todas as questões, podem auxiliar no “[...] fomento ao respeito,

ao diálogo, à interação entre as pessoas, à aceitação das diferenças, à vivência da liberdade, conscientes da responsabilidade a ela inerente” (p. 250). Portanto, tais aspectos de humanização citados pelo autor, ainda que com foco no Ensino Médio, são importantíssimos para a nossa pesquisa e para a concepção de prática docente também na Educação Superior, sabendo que neste ambiente há as contradições em que emergem momentos em humanização e momentos em desumanização entre as relações.

c) Na tese de Luiz Augusto de Mattos (2021), intitulada “A formação do sujeito: Educação como processo de humanização ao ‘ser mais’ de Paulo Freire”, de cunho bibliográfico, verificamos a hipótese de que a tarefa da educação é “contribuir para promover o sujeito do sistema dominante em sujeito livre, autônomo e transcendent” (Mattos, 2021, p. 7).

Mattos (2021, p. 10) explica que essa hipótese surge de uma indignação, ao constatar “uma política educacional que mercantiliza, privatiza, elitiza, coloniza e empresarializa a educação [...]. E partindo desse princípio, ressalta que a educação também pode trazer fatores de desumanização quando:

[...] deixa de ser instrumento que fomenta e trabalha para uma formação de indivíduos, grupos e movimentos sociais, quando sua opção, em vez de ser uma formação integral para a humanização, uma meta para a capacitação para a convivência cidadã e democrático-participativa, transforma-se em meio de capitalização, de sujeição e alienação diante da vida e do mundo, objetivando sobretudo a eficiência e a competitividade, entre outras razões (Mattos, 2021, p. 10).

Dessa maneira, Mattos (2021) apresenta aspectos e elementos reais e efetivos que podem caracterizar uma educação despreocupada com o processo de humanização, tais como a mercantilização da educação, os impasses do neocolonialismo e do patriarcalismo e a privatização da educação brasileira. Ao longo do trabalho, baseado em Paulo Freire, Mattos (2021) apresenta a necessidade de uma educação crítica, voltada para reflexão e a prática da humanização do sujeito, bem como, para as suas afetividades e emoções, isto é, uma educação que visa a construção da integralidade do sujeito.

Faz-se importante enfatizar que Mattos (2021), assim como Oliveira (2019), também atesta o fato de que a educação pode ser tanto humanizante quanto desumanizante:

Tratar de um processo educativo pela humanização do sujeito e da realidade pressupõe viabilizar práticas sociais e culturais, pedagógicas e políticas por atores sociais, pelo menos, relativamente em processo de equilibrar a integração entre a razão e a emoção. Do contrário, corre-se risco de experiências desumanizadoras em relação à vida em geral. Tudo contribuiria para o irracionalismo destrutivo manifestado na indiferença

à dor do outro, no negacionismo delirante e no narcisismo doentio (Mattos, 2021, p. 119).

O autor conclui a sua tese sustentando o pensamento da necessidade de uma educação que não deixe o indivíduo ser mercantilizado, mas que possibilite ao ator do processo de educação “ser mais” em seu contexto social; que não permita a subalternização e/ou invisibilidade de conhecimentos alternativos, mas que contribua para a dignidade da pessoa humana. Ademais, entre outros aspectos, defende a presença do amor no ato educacional. Segundo ele, baseado em Paulo Freire, a amorosidade se faz de suma importância no processo de educação:

O amor não pode deixar de ser vivenciado pelo sujeito humano em seus compromissos como ator social. Sem a amorosidade no sentido de Freire, torna-se impossível a constituição de seres sociais humanos e humanizáveis. Por isso, a palavra “corazonar”, tem um significado fundamental para a sociedade e o campo da educação por estar em comunhão com o sofrimento e a injustiça sofrida por outros seres humanos. Corazonar é uma forma de ser-com outro a partir da reciprocidade e da solidariedade (Mattos, 2021, p. 136).

Entendemos que essa construção da educação, ajudando o sujeito na construção do “ser mais”, utilizando-se da amorosidade (Mattos, 2019), contribui essencialmente para a humanização das relações e do processo educacional, pois reconhece que os afetos, a solidariedade e o compromisso com o outro devem fazer parte das relações no espaço e no contexto educacional.

d) Na tese de Viviane Martins Vital Ferraz (2021), da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: “Narrativas (auto)biográficas com professores sobre as violências e a educação para a humanização: ‘foi um rio que passou em minha vida’”, percebemos a preocupação da autora em abordar, por meio de pesquisas narrativas, as memórias ressignificadas e experiências de professores que viveram histórias de violências em suas vidas, procurando descobrir como a atuação profissional de cada um pode favorecer para a “construção de uma Educação Humanizadora” (Ferraz, 2021, p. 19).

Ao longo do seu trabalho, Ferraz (2021) se debruça por temas como a violência, políticas públicas sociais de combate à violência, sobre o direito à educação, entre outros. Seu intuito é visibilizar essa condição, presente no espaço educativo, sobretudo, para demonstrar que há a possibilidade de um caminho de humanização a partir de tais situações. A autora faz alusão aos

mais variados tipos de violência existentes no cenário educacional, não somente efetuadas contra os docentes, mas a todos os atores da educação: massacres, domínio do tráfico de diversas facções, ações contra as políticas públicas sociais, e mais uma série de ações praticadas contra a dignidade humana.

Dessa forma, a autora explicita as possíveis formas de desumanização vivenciada nos diversos contextos educacionais. Para Ferraz (2021), diante do exposto, os educadores têm duas possibilidades: ser “reprodutores destas violências ou questionadores dos processos excludentes, discriminatórios e produtores de desigualdades sociais no qual estamos inseridos e atuamos” (p. 226).

Ferraz (2021), ao falar sobre o processo de humanização na educação, se aproxima muito do trabalho de Mattos (2021), ao apresentar Paulo Freire como um expoente dessa possibilidade de humanizar. Pois, para Ferraz (2021, p. 537), “A concepção da constituição de uma Educação mais humanizadora nasce enraizada nas obras de Paulo Freire”. Ela continua e ressalta que o “autor [Paulo Freire] sempre instigou o educador a Ser Mais e formar o Ser Mais, mesmo que, a princípio, pareça uma visão ingênua frente aos problemas sociais que nos circundam” (Ferraz, 2021, p. 537).

Por fim, Ferraz (2021) diz que “o direito à vida, à dignidade humana, à Educação, e a viver sem violência, não é uma utopia” (p. 579), e que é por meio da educação e das relações, que há a possibilidade de transformação dos sujeitos, mesmo em formação dentro da cultura da violência; e conclui sustentando o pensamento de que a busca pela humanização “só pode ser vivida e escrita pelo coletivo e pela comunhão de um bem maior: a vida e a nossa dignidade humana” (Ferraz, 2021, p. 582-583).

Concordamos com a perspectiva de Ferraz (2021), de que o direito à vida e à dignidade humana não podem ser apenas uma utopia longínqua, mas uma construção social, que conta, acima de tudo, com a ajuda da educação, isso é, dos/as docentes que acreditam numa prática educacional humanizada, capaz de oferecer condições para que o sujeito se construa, com ajuda dos demais membros da sociedade, em prol de uma vida mais justa, equitativa e de qualidade.

e) A dissertação de Solange Folha Verde (2019), intitulada “Humanização das relações entre professores e estudantes: o olhar docente sobre um curso de Pós-graduação *Lato Sensu*”, da Universidade Cidade de São Paulo, teve como objetivo principal, “identificar possíveis caminhos para a ressignificação da formação e prática docentes com vistas a contribuir com a humanização das relações [...] [no] Ensino Superior” (Verde, 2019, p. 12).

Para Verde (2019), a Educação Superior está em demasia voltada para o mercado competitivo de trabalho, esse é o cenário, para a autora, que representa o presente momento, e justamente por esse motivo, é preciso enfatizar a importância das relações e de outros elementos importantes para o percurso da educação. Verde (2019) adverte: “não se pode esquecer que, também nesse nível de ensino, as relações precisam ser humanizadas” (p. 12).

Ao longo do trabalho, Verde (2019) apresenta um breve panorama acerca da história da Educação Superior no Brasil, discorre sobre a formação de professores e analisa a necessidade e a consequência da humanização nas relações. Ela salienta a necessidade de uma boa e saudável relação entre os atores da educação, para que haja crescimento significativo de ambos, sobretudo, quando assim se expressa:

[...] o processo de ensino e de aprendizagem, quando bem conduzido, leva à consciência de que professor e aluno podem ser parceiros na construção de um caminho que levam ambos ao crescimento. Nesse sentido, trata-se de um processo fundado, sobretudo na reciprocidade (Verde, 2019, p. 108).

Verde (2019) conclui sua dissertação afirmando que dentro das relações vivenciadas em um processo educacional, há inúmeras complexidades, desafios e contradições, todavia, o diálogo é sempre a melhor alternativa para a superação dos diferentes conflitos. Neste sentido, após sua coleta de dados e realização de análises acerca das relações entre professores e alunos, Verde (2019) afirma:

[...] os professores percebem que essas relações são muito influenciadas pelo contexto institucional e também por aquilo que estudantes e professores vivenciam em seu cotidiano, inclusive fora da instituição. Nesse sentido, identificam a comunicação como uma questão importante no desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem (p. 110).

A partir do exposto, a dissertação de Verde (2019) se aproxima da nossa pesquisa, à medida que apresenta a necessidade das relações humanizadas entre docentes e discentes na construção educacional, mormente, quando defende o contato com as mais diversas realidades presentes no campo acadêmico, tendo o diálogo como solução para os possíveis problemas. Pois também acreditamos que a dialogicidade é uma das alternativas potentes para o processo de humanização na educação.

f) Na tese de Daniela Pederiva Pensin (2017), da Universidade do Vale do Rio Sinos, intitulada: “Agenciamento e docência na educação superior”, cujo objetivo principal está na “problematização da docência na educação superior [...]”, a autora busca compreender de que modo a docência atua para a preparação integral do aluno, em quais dimensões específicas toca, tendo em vista o vasto campo da educação, que abrange distintas e complexas dimensões como a técnica, como o humanismo e com a preparação para o mercado.

A autora discorre acerca dessas complexidades e das contradições presentes na Educação Superior, quando afirma:

Não são, a educação e a universidade, lugares tranquilos. São territórios, e, por isso mesmo, espaços de lutas e disputas. Constituem arranjos, articulações, possibilidades, realidades multiformes. Mercado, humanismo, responsabilidade social, qualidade, competitividade, inovação, compromisso com a comunidade, a constituição de uma sociedade melhor porque mais justa e igualitária, tudo isso (co)habita o universo da educação superior e da docência (Pensin, 2017, p. 18-19).

Pensin (2017, p. 194) ressalta compreensões a respeito da profissão docente e apresenta o pensamento de que a docência “opera pelo agenciamento [...] de três dimensões: a dimensão da humanização; a dimensão do mercado; a dimensão do conhecimento e tecnologia”, isto é, concebe o professor como um agente e toma a “docência como uma ação de *agenciamento*” (Pensin, 2017, p. 46, grifo da autora). Destaca também que “a docência na educação superior tem apontado [...] para a noção de *agenciamento*, que comprehende, entre seus significados, o ato ou efeito de agenciar, ou seja, de trabalhar com afinco para obter algo” (Pensin, 2017, p. 46).

Em seu trabalho, a autora conclui reafirmando que a Educação Superior opera no presente preparando também para o mercado, mas que não pode deixar de observar a importância do conhecimento, que promove a dimensão social, além de trabalhar em prol da dimensão humanizadora e transformadora, que, para ela, incide também na possibilidade de “[...] tornar-se mais e mais potente segundo os princípios da autonomia, da liberdade, da cidadania e da emancipação, construídos sobre a base da educação, do esclarecimento e da consciência (que implica também responsabilidade social)” (Pensin, 2017, p. 195).

A pesquisa de Pensin (2017) toca em um tema importante para os dias presentes e para a nossa pesquisa, quando problematiza a exclusividade da preparação dos graduandos para o mercado. É um aspecto importante da formação, fato que não pode ser negado, e sua pesquisa apresenta isso, evidenciando, todavia, que mesmo em se tratando de um componente importante, esse é apenas mais um dos elementos a serem construídos na formação acadêmica,

formação que deve contar com outras dimensões, como o processo de humanização e de reconhecimento do outro e, neste sentido, sua pesquisa se aproxima da nossa.

g) Na dissertação que apresenta uma pesquisa de cunho documental, de Carlos Eduardo da Silva (2020), da Universidade Federal do Acre, intitulada “Currículo de formação de professores de arte-entre formar, conformar ou deformar humanidades”, verificamos que o objetivo do autor é analisar os paradigmas contidos na formação de professores (nas licenciaturas de Artes Cênicas) em uma perspectiva humanizadora; portanto, ele define que se trata de uma “pesquisa sobre o currículo humanizador e emancipador, na formação de professores [...]” (Silva, 2020, p. 14).

Silva (2020, p. 97) elabora uma crítica com relação à indústria cultural, que causa o “desaparecimento das humanidades [...] [e] influenciam [não positivamente] a formação e o currículo [...]”, comparando-a a mercadoria. Ele destaca a possível desumanização contida nesse tipo de formação, ao pontuar:

[...] a formação como mercadoria reprime o diferente em prol dos semelhantes, em uma sociedade industrial que busca irrefutavelmente o resultado, as competências, o produto. A metamorfose que sintetiza o caráter fetichista da mercadoria, com o mercado da Indústria Cultural, cria indivíduos cada vez mais heterônomos e envoltos no mofo do conjunto cultural (Silva, 2020, p. 60).

Para Silva (2020), o currículo de formação de professores, tentando evitar a mercantilização e a desumanização da educação, deve conter ao menos uma introdução a distintos temas que são de fundamental importância para um processo educativo que conscientiza e visibiliza, frisando a necessidade de reflexão a respeito de temas que por muito tempo têm sido ignorados, silenciados e até mesmo negados. Outrossim, o autor defende ainda a inserção dessa formação nas diversas realidades educativas e sociais. E reitera:

[...] um currículo para a formação de professoras e professores requer a introdução de espaços de reflexão crítica sobre temas que, há muito tempo, têm sido negados. Além disso, deve fornecer bases teóricas para compreensão da complexidade social e de suas contradições culturais. Articulando a formação dessas professoras e professores, em uma perspectiva política e social, ou seja, um espaço de diálogo, de trocas, de possibilidades, de criação, de valorização e reconhecimento da diversidade, seja ela étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Assim, possibilitará um espaço humanizador, bem como, educará pessoas conscientes e resistentes (Silva, 2020, p. 75).

O autor conclui sua pesquisa evidenciando que as estruturas institucionais e curriculares estão voltadas, de modo particular, para “uma tendência que prioriza a formação com base na experiência e em paradigmas exclusivamente voltados para a racionalidade técnica” (Silva, 2020, p. 137), não privilegiando, dessa maneira, outros aspectos que contribuem para um processo de humanização dos futuros professores. Fazendo uma crítica a essas práticas, afirma:

Logo, seus princípios formativos correspondem a uma práxis social e transformadora ilusória; uma carga horária desequilibrada entre os componentes teóricos e práticos que priorizam questões da técnica [...]; e a exclusão de conteúdos ou disciplinas com o esvaziamento teórico, que poderiam viabilizar fomento à humanização, à emancipação e à resistência, contudo, supervalorizam componentes técnicos e instrumentalizados (Silva, 2020, p. 137-138).

Desse modo, notamos a aproximação de sua pesquisa com a nossa, porque Silva (2020) defende um currículo que fomenta a humanização, voltado para as pessoas e suas realidades, não considerando, apenas, os elementos técnicos da formação. Ou seja, o autor sustenta a ideia de que no processo de composição do currículo, sejam contemplados também temas e elementos úteis e essenciais para vida social, muitas vezes negados, mas capazes de possibilitar espaços para um processo de reflexão e transformação, potentes para humanizar os indivíduos, atores do processo formativo.

h) Analisando a dissertação de Marcia Regina Nogochale Boneti (2020), da Universidade Federal do Paraná, intitulada “O professor-tutor na educação a distância: um estudo sobre o cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante”, apreciamos a preocupação da autora com a possibilidade de práticas humanizadoras na docência, tendo como destaque a modalidade Educação a distância.

Acentuamos que o estudo de Boneti (2020), embora esteja voltado para a educação superior, na modalidade a distância, se aproxima de nossa temática, pois consideramos que seu trabalho contém elementos de humanização viáveis para toda e qualquer prática docente, podendo citar-se o fato de estar voltado para a educação superior e, pela ênfase nas relações humanizadas no processo de ensino-aprendizagem. Sua temática principal está motivada pela questão: “Como os professores-tutores [...] estabeleceram, na sua prática [...] o cuidado para humanizar sua relação com o estudante?” (Boneti, 2020, p. 9).

Boneti (2020) em sua pesquisa apoiada em três grandes autores (Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff), busca criar “categorias possíveis de cuidado para humanizar a relação do professor-tutor com o estudante [...]” (p. 51). Essas categorias possuem elementos que

Boneti (2020) acredita serem essenciais para as relações entre os atores da educação, destacando-se: diálogo, reciprocidade, humildade, consciência, disponibilidade, compreensão, competência, esperança e alegria.

Nos resultados de sua pesquisa, após todo o percurso metodológico, Boneti (2020) afirma e evidencia a necessidade e a essencialidade de uma educação que se direciona pela concepção de humanizar os sujeitos, seja em qual modalidade ela se der; a esse respeito, ela assevera “[...] que a educação, seja ela presencial, a distância ou híbrida, pode ser fazer humanizada, como possibilidade e como caminho de encontro, reflexões profundas e alternativas, num mundo permeado de desencontros, de preconceitos e incertezas” (Boneti, 2020, p. 147).

A autora conclui seu estudo, exortando a comunidade científica para a “busca de práticas educacionais que atendam às necessidades humanas e do universo que nos cerca, de forma humanizada e humanizadora, promovendo a vida na sua plenitude existencial” (Boneti, 2020, p. 148). E sustenta ainda que os educadores possuem vastas possibilidades neste campo, destaca: “Saber das possibilidades como educadores é o que nos conforta; acreditar na Educação como solução é ter esperança; e trabalhar para que se realize é um ato de amor a si mesmo e ao próximo” (2020, p. 151).

Concebemos com Boneti (2020) a possibilidade do amor e dos afetos estarem presentes, como elementos agregadores e positivos, no processo de humanização da educação. E com a autora, também defendemos que a educação é um processo de esperança nas pessoas, processo que busca, acima de tudo, promover a justiça e as relações num processo e caminho de humanização de todos os indivíduos que são sujeitos da educação.

i) Quanto ao trabalho de Erika Souza Leme e Valdelúcia Alves da Costa (2019), apresentado na reunião da ANPEd, sediada na Universidade Federal Fluminense, intitulado: “Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, resultado de uma pesquisa em doutorado, tendo como problema de estudo a “[...] formação cultural com a educação inclusiva em vistas à formação humanizadora [...]” (Leme; Costa, 2019, p. 1), notamos a relevante discussão das autoras com relação à essencialidade do processo de humanização na educação, indo ao encontro de nossa temática.

As autoras fazem uma crítica a respeito das imposições técnicas contidas no campo da educação, que provocam uma redução da razão, deixando de considerar as diferenças, e impulsionando o percurso apenas para o caráter de utilidade. Para Leme e Costa (2019, p. 2), as instituições educacionais que priorizam a eficiência técnica individualista “reproduz uma

hierarquização que qualifica os indivíduos em mais ou menos aptos, fortalecendo a segregação, a manifestação do preconceito e contribuindo à exclusão social”.

Leme e Costa (2019) concluem o trabalho afirmando que as culturas podem ser relevantes para um processo de exclusão e silenciamento das diferenças, desse modo, desumanizando os indivíduos que são minorias, pois nessa perspectiva a/s cultura/s dominantes “[...] possui[em] a capacidade de eliminar as diferenças[...]”; então, as autoras consideram a necessidade de uma aproximação crítica com a cultura, defendendo a ideia de que “[...] os limites que impedem ou dificultam a emancipação dos indivíduos são os limites sociais e não os limites humanos” (Leme; Costa, 2019, p. 5).

O trabalho de Leme e Costa (2019) se aproxima do nosso por defender a inclusão no processo de educação, isto é, por sustentar a ideia de que as diferenças nos ambientes educacionais precisam ser valorizadas, visibilizadas, respeitadas e aceitas, desembocando num justo processo de humanização. Concordamos com as autoras (Leme; Costa, 2019), ao defenderem que um processo de humanização que reconhece e aceita o diferente e as diferentes culturas deve ser incluído nos ambientes de educação.

j) No trabalho de Marcia Lisboa Costa de Oliveira e Lucia Helena Abreu Eletério (2019), apresentado na reunião regional da ANPEd, na Universidade Federal Fluminense, intitulado “Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso”, identificamos a inquietação das autoras com relação a três concepções presentes no ambiente educacional: “comunidade de prática [...], autoformação [...] e Formação de Professores para a Justiça Social” (Oliveira; Eletério, 2019, p. 1).

Para as autoras, a profissão docente tem a necessidade de agregar, em sua profissionalidade, a reflexão a respeito da justiça social, assumindo, portanto, a luta contra as desigualdades, fatores essencialmente desumanizantes e presentes nas instituições educacionais. Neste sentido, Oliveira e Eletério (2019) concluem seu trabalho sustentando “[...] a importância dos programas de formação de professores investirem na articulação entre teorias e práticas [...], de forma horizontal, assumindo a justiça social como um componente central na luta contra as desigualdades” (p. 6).

O trabalho de Oliveira e Eletério (2019) se aproxima do nosso, à medida que defende a luta dos professores contra a injustiça social e a desigualdade. Concebemos, portanto, com as autoras a ideia de que a educação pode possibilitar a consciência nas pessoas, no sentido de apontar saídas para a cultura da exploração e da desumanização presentes nos mais diversos ambientes da sociedade. Pensamos que uma das tarefas da atividade docente é a de denunciar

e lutar contra todo o tipo de injustiça, fomentando dessa maneira, um processo humanizado de educação.

k) Por fim, analisando o trabalho de Quêrem Dias de Oliveira Santos (2021), intitulado: “A constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente”, apresentado na reunião nacional da ANPEd, na Universidade Federal do Pará, que discorre acerca do ser social do professor, observamos semelhanças com o objeto de nossa pesquisa, pois Santos (2021) destaca que a humanidade está presente no profissional professor, dizendo que na “constituição do ser social [do] professor estão imbricadas [...] múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e econômicas que determinam as suas formas e conteúdos, com finalidades sociais específicas, as quais se materializam no trabalho docente” (p. 1).

Nessa perspectiva, toda a ação do docente está sempre relacionada a outros aspectos de sua vida, como concepções particulares de políticas, religião, sociedade, entre outras. E que as relações construídas entre os atores da educação no ambiente educacional contribuem ou não para a satisfação do professor no exercício de sua docência. Neste sentido, Santos (2021, p. 4) afirma:

Observamos uma relação contraditória na relação professor aluno, pois as condições materiais do aluno afetam o professor de tal forma que gera um adoecimento. Ao mesmo tempo que essa relação de afetividade possibilita uma aprendizagem significativa para o estudante e um sentimento de realização e satisfação para o professor.

Santos (2021) conclui seu trabalho chamando a atenção para a formação inicial e contínua dos professores, que distanciam “[...] os conhecimentos teóricos da materialidade do trabalho docente[...]” (p. 4).

Desse modo, o trabalho de Santos (2021) nos ajuda a perceber e a refletir sobre o profissional docente, que entra em sala de aula repleto de experiências e necessidades pessoais; que estando afetado pelo seu contexto social, passa a ser afetado também pelas condições dos alunos, ratificando a importância da presença do processo de humanização na educação.

Concluímos esta etapa, destacando que entendemos que uma pesquisa, do tipo Estado do Conhecimento, é de sua suma importância para o pesquisador, pois os levantamentos podem apontar para a necessidade e importância do tema, sobretudo, porque “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país

do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada” (Morosini, 2015, p. 102).

Neste sentido, debruçar-se sobre as publicações apresentadas nos ajudou, de modo mais singular, a adentrar com maior profundidade em nossa temática, fazendo-nos perceber acertos, desafios e possibilidades para a nossa pesquisa. Além disso, oferece-nos a possibilidade de reconhecer a amplitude da ciência que está esplendidamente em constante desenvolvimento, sendo capaz de nos apresentar o novo como possibilidade e afirmado, sobretudo, que somos seres inconclusos, isto é, sempre em formação (Freire, 2021a).

1.4 Procedimentos metodológicos: construindo o caminho

Iniciamos este item, ressaltando, com Minayo (2007a), que a pesquisa é “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo” (p. 16). Além disso, “[...] a pesquisa é um dos modos, ao lado de tantos outros, de compreender, explicar e interpretar o mundo em que vivemos” (Galvão, 2019, p. 1).

Concordando com Martins (2016, p. 177-178), compreendemos que a “[...] pesquisa é uma atividade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento”.

Assim, nos identificamos com Freire (2021d) quando enfatiza que a formulação de questões, cada vez mais bem elaboradas, é o caminho para a reflexão e construção do conhecimento. Justamente porque o ato de refletir acerca de questões que envolvem a sociedade, e especificamente a educação, já pode configurar um ato de mudança ou o início dele, em outras palavras, é viável e louvável “[...] refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sociedade” (Freire, 2021d, p. 72).

Neste sentido, tendo

[...] o objetivo de construir um conhecimento mais bem organizado sobre o objeto escolhido, procurando o aprimoramento metodológico, assimilando as anteriores experiências e levando em conta a contribuição de outras pesquisas, [...] foi necessário determinar um caminho [abordagem, instrumento de coleta, recursos e análise de dados] que nos permitisse avançar no conhecimento da realidade escolhida para nosso estudo [...] (Sánchez Gamboa, 1998, p. 51).

Logo, a abordagem da pesquisa será de caráter qualitativa. E compreendemos como qualitativa a pesquisa que busca “[...] ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. [Assim] vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (Godoy, 1995, p. 21). Logo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007a, p. 21).

Ressaltamos ainda, que optamos por utilizar a abordagem qualitativa porque ela “[...] não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada [fechada], [...] [e] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 23).

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Nas palavras de Minayo (2007b), “Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (p. 64). Nela, “[...] o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade” (Minayo, 2007b, p. 68-69).

Para Triviños (1987), a técnica da entrevista semiestruturada, tem seu início em “[...] certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses à medida que recebem as respostas do informante” (p. 146). A partir desse contexto, “[...] o informante [sujeito] seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1987, p. 146).

A escolha pela entrevista semiestruturada ocorreu, principalmente, pela flexibilidade que ela nos proporciona no momento do encontro com os participantes da pesquisa. Conforme Manzini (2012), essa forma de coleta de dados

[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; [...] etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (p. 156).

Nesta flexibilidade, as perguntas complementares são imprescindíveis para compreender as realidades existentes e interagir com a dinâmica das mesmas.

1.5 Contextualizando a pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes da Educação Superior que atendem aos seguintes critérios:

- a) sejam professores de uma mesma Instituição de Educação Superior confessional;
- b) inclua professores com diferentes formações acadêmicas (bacharelado, licenciatura, tecnólogo);
- c) atuam em diferentes áreas do conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ciências Humanas).

A escolha pelos docentes das diversas áreas do conhecimento se justifica pelo fato da oportunidade de vivenciar e perceber as variadas, distintas e ricas realidades dos sujeitos que compõem a Educação Universitária. Para nós, é de suma importância entender a concepção de docência e humanização dos/as diversos/as professores/as e como essas concepções implicam no processo educativo.

1.6 Campo da pesquisa: uma universidade confessional católica

Conforme já explicitamos no item anterior, os sujeitos desta pesquisa atuam em uma universidade confessional católica. Portanto, um estudo mais aprofundado acerca das universidades confessionais se faz necessário, no sentido de compreendermos as especificidades e contribuições dessas Instituições de Educação Superior (IES), com foco para

as Universidade Católicas¹. Neste sentido, apresentamos neste item uma análise de alguns aspectos relevantes da história das universidades confessionais em nosso país.

No Brasil, as universidades confessionais católicas surgiram como forma de resistência à laicização do Estado, promovida pelo governo republicano. Dito nas palavras de Dallabrida (2011, p. 78), “Para fazer frente à laicidade do sistema público de ensino, o episcopado brasileiro investiu suas melhores energias institucionais no estabelecimento de uma rede de escolas [e IES] católicas no território nacional”.

O que não significou exatamente objeção com relação ao novo regime de governo, apenas ao fato do Estado laico, que na visão dos bispos, supunha uma agressão aos fiéis católicos, que naquele período compunham a maioria da população brasileira. Conforme o autor, “A fundação de uma universidade católica estava na agenda do episcopado brasileiro” (Dallabrida, 2011, p. 83).

Desse modo, segundo Dallabrida (2011, p. 83), no ano de “[...] 1932, na capital da República, foi fundado o Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES) [...] que viabilizou, em 1940, a fundação das ‘Faculdades Católicas’ [...]”. No ano de 1946 as Faculdades Católicas juntamente com a Escola de Serviço Social foram unidas, tornando-se a Universidade Católica do Rio de Janeiro, e posteriormente, no ano de 1947, constituindo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (Dallabrida, 2011); na cidade de São Paulo em “[...] 1945 foi criada a ‘Fundação São Paulo’, entidade mantenedora da Universidade Católica de São Paulo que passou a funcionar legalmente no início do ano seguinte e tornou-se ‘Pontifícia’ cinco dias depois da PUC do Rio de Janeiro [1947]” (Dallabrida, 2011, p. 84). Posteriormente, surgiram as outras Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), totalizando sete: Porto Alegre - PUC/RS (1951), Campinas - PUC/Campinas (1972), Belo Horizonte - PUC/Minas (1983), Curitiba – PUC/PR (1985) e Goiânia - PUC/GO (2009) (Dallabrida, 2011; Sousa, 2022).

Há ainda as universidades católicas que não são pontifícias, e segundo Sousa (2022, p. 23), são as universidades de

[...] Pernambuco (Recife, PE) [Unicap, 1951], Salvador (BA) [UCSal, 1961], Pelotas (RS) [UCPel, 1960], a Universidade Dom Bosco (Campo Grande, MS) [UCDB, 1993], a Unisantos (Santos, SP) [Universidade Católica de Santos, 1986], a Unisinos (São Leopoldo, RS) [Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1969], a Universidade São Francisco (Bragança Paulista, SP) [USF, 1985], a Universidade Católica de Brasília (DF) [UCB, 1994], [e] a Universidade Sagrado Coração (Bauru, SP)

¹ Destacamos com Sousa (2022) que “[...] a primeira universidade católica foi fundada em Lovaina, na Bélgica, no ano de 1834” (p. 22).

[UNISAGRADO, 1986], [...] Além destas universidades, há ainda, [os] centros universitários católicos e [as] faculdades católicas.

Este histórico de diversas IES e, consequentemente, a presença atuante da Igreja Católica na educação, de modo especial a superior, explica-se, segundo Dallabrida (2011), em virtude da “[...] atuação das ordens e congregações católicas, masculinas e femininas, de origem europeia, como os jesuítas, lazistas, salesianos, maristas, franciscanos [...]” (p. 79).

De acordo com Sousa (2022, p. 22-23), existem centenas de IES católicas espalhadas pelo mundo, sendo:

[...] 998 universidades e 211 institutos semelhantes, ou seja, escolas de perfil mais técnico, mas que concedem títulos universitários. Estima-se um total entre 3 e 4 milhões de estudantes matriculados. Eis a distribuição quantitativa dessas instituições por continentes: América: [463] [...], das quais 47 no Brasil; [...] Europa: 172, [...], África: 25, [...], Ásia: 533, [...] Oceania: 16.

Em conformidade com Sousa (2022), as Universidades Confessionais Católicas são constituídas por uma comunidade de investigadores e buscam contribuir, como todas as demais universidades, com o desenvolvimento do conhecimento humano. Além disso, elas possuem “[...] responsabilidade na formação integral e integrada dos jovens a partir dos princípios éticos, humanos e cristãos, para além dos aspectos tecnocientíficos” (Sousa, 2022, p. 27).

A pesquisa de campo foi realizada numa Instituição Confessional Católica de Educação Superior situada numa capital do Brasil, Instituição que possui diferentes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ciências Humanas.

1.7 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado “A construção do tema: aspectos da minha história e a possibilidade teórico-metodológico”, diz respeito à contextualização do tema, relacionando-o com o processo de desenvolvimento da pesquisa. Deste modo, o capítulo está subdividido em subitens: história do pesquisador relacionada com o tema da pesquisa; objetivos gerais e específicos da pesquisa; seguido pelo estado do conhecimento e análise das pesquisas

selecionadas; procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo; campo da pesquisa; bem como, os sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Superior no Brasil, aspectos relevantes de sua história: uma jornada em busca da humanização em meio as desumanizações”, refletimos sobre o processo histórico da docência e da educação superior no Brasil e as perspectivas pedagógicas predominantes nas salas de aula, inerentes a este processo. Além disso, apresentamos os motivos para falar em humanização na educação oferecendo destaque para os fatores que podem desumanizar o processo educativo, como o sistema neoliberal, o tecnicismo, o elitismo, os preconceitos e as desigualdades, o colonialismo, entre outros. Em seguida, apresentamos aspectos que podem contribuir para a efetivação de um processo de humanização na educação, defendendo as pluralidades dos sujeitos como riquezas.

No terceiro capítulo, intitulado “Encontro para o diálogo com a professora e professores: opções, significados, concepções e o processo de humanização na educação superior”, apresentamos a análise das falas dos entrevistados, enfatizando as contribuições dos sujeitos com relação às concepções de humanização do processo educativo.

Por fim, após o percurso da pesquisa, apresentamos as considerações finais em que retomaremos os objetivos desta pesquisa.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, ASPECTOS RELEVANTES DA SUA HISTÓRIA: uma jornada em busca da humanização em meio as desumanizações

Iniciamos este capítulo afirmando com Nóvoa (2014) que não pode haver mudança sem história, isto é, sem fazer memória do passado; o autor afirma ainda: “O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a ação nas continuidades e mudanças do tempo [...]” (Nóvoa, 2014, p. 9). Por isso, entendemos que seria interessante contar e recontar o nosso passado, analisá-lo em diferentes perspectivas, para compreendermos como e porque chegamos a ser como somos no contexto atual. Isto nos traz a possibilidade de construir outros caminhos e/ou reafirmar aqueles que consideramos adequados.

Estudar a história da educação nos faz “[...] cultivar um saudável ceticismo, que evita a ‘agitação’ e promove a ‘consciência crítica’” (Nóvoa, 2014, p. 10). Neste sentido, a memória e a análise histórica nos ajudam a buscar e a reconstruir e/ou oferecer outros caminhos para a educação.

Assim sendo, entendemos ser interessante apresentarmos neste capítulo uma análise de alguns momentos históricos com base na literatura especializada, com destaque para Saviani (2010, 2014, 2021a, 2021b, 2021c), Cunha (2020), Paiva (2014, 2020), Libâneo (2014), Favato e Fernandes (2016), Fávero (2000, 2006), entre outros, que são considerados relevantes na/para a Educação Superior no Brasil. Em seguida, alguns aspectos da construção histórica do profissional docente que atua na Educação Superior, e, por fim, as concepções pedagógicas predominantes nas práticas docentes ao longo da história da Educação Superior no país. Ao abordarmos as concepções pedagógicas, damos destaque para a verificação da presença ou não de um compromisso com a educação humanizadora, pois esta questão é primordial nesta dissertação.

Iniciamos com Lombardi (2008), que nos lembra que periodizar acontecimentos da história é sempre uma tarefa difícil, até mesmo para os historiadores, porque dependerá sempre da perspectiva do pesquisador e de qual concepção histórica ele utilizará para desenvolver o seu trabalho.

Neste sentido, também Fonseca (1967) salienta:

Não seria necessário periodizar se pudéssemos abranger toda a evolução humana sem estabelecer marcos nem características. Mas, condicionados às épocas e sob a influência dos espaços, próximos e distantes, não podemos compreender melhor os acontecimentos se os não relacionamos ao período que os envolve. Apesar de, em grande parte, serem os períodos artificiais, não podem ser ignorados na História

devido, justamente, à influência dos dois fatores ressaltados de início, isto é, a continuidade e a mudança (p. 563-564).

Por este motivo, concordamos com Saviani (2021a, p. 12) quando afirma que “A questão da periodização é sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas, e por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos”. Isso, segundo ele, desemboca em problemas para o historiador, que deve definir onde fazer os cortes, entretanto, é um risco que escolhemos correr para a compreensão do nosso objeto. Portanto, sabendo que outros recortes, outras análises são concebíveis, aqui apresentamos a nossa, cientes dos limites e reiterando que outros olhares e análises são possíveis e necessários.

Em se tratando especificamente da periodização, Saviani (2021a) enfatiza a dificuldade, pois segundo o autor, uma das formas mais comuns adotadas para periodizar a educação brasileira era pelo viés político, configurada em três períodos distintos: Colônia, Império e República. Dito em suas palavras, “No caso da história da educação brasileira, a periodização mais frequentemente adotada se guiava pelo parâmetro político, abordando-se, em consequência a educação no período colonial, no Império e na República” (2021a, p. 12).

Trazendo uma contribuição a partir de uma perspectiva complementar, o autor opta por efetuar uma periodização a partir das ideias pedagógicas predominantes. Acerca da organização e periodização de seus estudos, afirma: “[...] sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, parti de uma classificação, das principais concepções de educação, e, guiando-me pelo próprio movimento das ideias pedagógicas, construí uma periodização preliminar [...]” (Saviani, 2021a, p. 14). Estas são também as perspectivas adotadas em nossa dissertação; no próximo subitem, apresentamos a periodização política, e, em seguida, complementaremos com as ideias pedagógicas.

2.1 A Educação Superior no Brasil: tensões entre necessidades e interesses

A Educação Superior no Brasil teve início tardio, em relação às outras colônias americanas; para a sua implantação, houve muita negação, além de forte repressão por parte dos colonizadores portugueses (Morosini, 2011; Saviani, 2010, 2021c; Cunha, 2020; Fávero, 2000, 2006; Favato; Fernandes, 2016) que não eram adeptos da educação superior para os colonizados.

Fávero (2006) recorda que os jesuítas até tentaram, no século XVI, instituir/expandir a educação superior, isto é, a universidade na colônia, mas houve uma negação por parte da Coroa Portuguesa, em suas palavras: “Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la [a universidade] na Colônia” (p. 20).

Botttoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 19), a partir desse contexto, também expressam a constatação de tal atraso na implantação de uma instituição de educação superior no Brasil, além de citarem a interferência direta da Universidade de Coimbra:

Ainda na fase do Brasil colônia, a universidade de Coimbra opinava a respeito das constantes petições dos jesuítas ao governo, para que a universidade pudesse ser criada. A população de Minas Gerais chegou a encaminhar um pedido ao Conselho Ultramarino, pedindo permissão para abrir um curso superior de Medicina, e pagaria por isso. Mesmo assim, teve o pedido negado. [...] a metrópole nunca quis abrir mão disso. Portanto, durante o período governado pelos imperadores Pedro I e II, pouco foi feito em relação à educação, em especial no nível superior.

Com esta negação reiterada com relação à “[...] proibição de criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários, operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas” (Cunha, 2020, p. 152).

Entretanto, mesmo diante deste cenário, os religiosos jesuítas foram os que iniciaram o oferecimento da educação superior no Brasil para a “população”, ainda no século XVI, no ano de 1550 (Cunha, 2020). Isto aconteceu de forma comedida, dentro dos próprios colégios que ofertavam dois cursos de educação superior, sendo eles: Teologia e Filosofia (Saviani, 2010, 2021c; Pimenta; Anastasiou, 2014). Notoriamente, porque destinavam tais cursos aos religiosos, pois eles faziam e continuam fazendo parte da formação específica necessária para os religiosos, embora não fossem oferecidos exclusivamente para eles.

Ratificam este cenário Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2018), ao afirmar: “No Brasil colônia, o Ensino Superior se inicia [...], ministrado por religiosos sob a direção dos jesuítas, limitado aos cursos de Filosofia e Teologia, colocados à serviço da metrópole” (p. 130).

Conforme Cunha (2020, p. 152),

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios, era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior de Artes [Filosofia] e Teologia.

O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos [...]. O curso de Teologia, de quatro anos [...].

De acordo com Flores (2017, p. 402), “Outras ordens religiosas também mantinham cursos superiores, porém restritos à formação do seu quadro interno [religiosos], como os franciscanos que no século XVII fundaram um convento de ensino superior voltado para o estudo de teologia e filosofia”, somente para os religiosos, ou seja, não eram abertos à população. Então, tais cursos abrangiam apenas um pequeno grupo, exclusivo, fazendo com que poucos fossem instruídos e letRADOS.

Recorda-nos Paiva (2015) que, embora os jesuítas tenham aberto escolas em muitas aldeias em que os filhos dos colonos viviam, para que pudessem aprender a ler e escrever, não houve, naquele momento, grande interesse, pois esses colonos não viAM vantagens na escolarização dos seus filhos. Logo, se não percebiam a utilidade e a necessidade no início do processo de escolarização, também não nutririam interesses em frequentar a educação superior. Dito de outro modo por Flores (2017):

No Brasil, ainda não existia um proletariado urbano. Por isso a pergunta: um sistema escolar para formar quem? Anarquistas? Ninguém precisa saber português ou fazer conta para puxar a enxada, fruto daquela agricultura escravista, cuja concepção era explorar a força de trabalho e não qualificar a mão de obra. Que tipo de atividade exigia as pessoas lerem no Brasil Colônia? Professor ou cargo público. Os brasileiros não precisavam nem ao menos ler a bíblia (p. 405).

Ainda nas palavras de Flores (2017, p. 404), “Durante o longo período do Brasil Colônia, poucos eram os letRADOS, a maioria da população era analfabeta, uma vez que a atuação dos jesuítas se fez mais atuante na formação das classes dirigentes [...]. Portanto, a oferta de cursos era limitada, assim como a demanda de pessoas para a realização desses cursos. Na verdade, num contexto geral, a educação superior bem como as universidades, nunca foram fatores primordiais ou de relevância para os colonizadores² em terras brasileiras, já que durante muito tempo de colonização, nenhum investimento foi realizado nesta área.

² Entendemos, apoiados em Favato e Fernandes (2016, p. 29), os seguintes períodos da história do Brasil: “A Colonização (1500-1822), [...] Império (1822-1889), 1889 a 1930 [...] Primeira República, República Velha ou República Oligárquica [...].

Paiva (2015) sobreleva ainda um aspecto cultural acerca desta postura dos colonizadores e de seus filhos, já brasileiros, quando diz que “[...] o português buscava uma vida fácil nas terras descobertas, onde pudesse se estabelecer sem muito esforço ou conhecimento letrado, como aos poucos se exigia na metrópole. Assim, [...] poucos se davam ao trabalho da cultura letrada” (p. 214).

Sobre este aspecto, Cunha (2020) apresenta um fato interessante, ressaltando que para os portugueses, numa comparação com os espanhóis, igualmente colonizadores da América, a educação superior não era relevante. Em suas palavras: “Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha apenas de uma; a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte” (Cunha, 2020, p. 152).

Segundo apontamentos de Fávero (2006), tanto a educação superior como a instituição universitária não foram prioridades na política de Portugal, assim como também não constituíam uma ação justificável, ou ao menos necessária ao parecer dos brasileiros que, naquele momento, não percebiam sentido na implantação desta etapa da educação no Brasil.

Colonizadores e colonizados pareciam estar em comum acordo: “A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia [...]” (Fávero, 2006, p. 20).

Fica explícito que não fazia parte dos projetos e dos planos do colonizador uma universidade para os povos colonizados. Logo, “Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle [...] de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência [...]” (Fávero, 2006, p. 20).

A educação não era uma demanda de urgência e nem de necessidade. Na realidade, era um tema que causava bastante objeção e apatia. “Mesmo que a leitura fosse um privilégio de poucos, talvez de uns dez por cento da população, evitavam-se os escritos dos que se ocuparam com os problemas da educação [...]” (Paiva, 2015, p. 214).

Importante ressaltar que no século XVI as universidades já não eram uma novidade. Saviani (2021c, p. 48) nos lembra que há alusão à universidade, no contexto árabe, datada em 737 e, ainda que “A universidade de Bolonha data do final do século XI, mais precisamente, do ano de 1088”. Portanto, “[...] considerada mais antiga, [...] [e] ao que conta, foi com sua criação que surgiu o termo ‘universidade’” (Saviani, 2021c, p. 48).

Nessa perspectiva, Morosini (2011) afirma: “[...] já na idade média eram registradas universidades, tais como: Lérida (1330, Espanha), Avignon (1303, França), Peruggia (1308,

Itália), Coimbra (1308, Portugal), Praga (1347, República Tcheca), Cracóvia (1364, Polônia), Viena (1375, Áustria), Erfurt (1379, Alemanha)” (p. 296).

Destacamos ainda que nas Américas colonizadas pela Espanha, conforme salientam Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2020) e Morosini (2011), a primeira universidade foi criada ainda no século XVI, precisamente no ano de 1538, em Santo Domingo, capital da República Dominicana.

Isso nos leva a verificar que o contexto de negação da educação superior tem mais relação com a necessidade de controle do que com dúvidas acerca da validação do processo educativo superior. Para esta afirmação apoiamo-nos em Favato e Fernandes (2016, p. 30) que reiteram: “Evidentemente, Portugal mantinha um controle rigoroso sobre a Colônia, a fim de assegurar-lhe dependência e lealdade por parte da elite que lhe representava, portanto, era conveniente que os jovens dessa classe dominante fossem realizar seus estudos superiores na Europa”.

Neste sentido, a educação superior não era de todo inexistente, mas seletiva e elitista, certamente. Percebemos, assim, uma prática comum, conforme salienta Vechia (2014, p. 78): “Por mais de duzentos anos [...] mantiveram no Brasil um [...] conjunto de escolas, articulado por uma visão de ensino que visava o preparo dos jovens da elite brasileira para seguir os estudos superiores na Universidade de Coimbra ou em alguma [...] da França”. Pimenta e Anastasiou (2014) também reforçam esta informação de cunho histórico ao afirmarem que até a implantação da educação superior no Brasil, “[...] os brasileiros eram enviados à Europa para estudar [...]” (p. 148).

Desta forma, o Brasil foi um destaque, mas de modo negativo. Segundo Teixeira (1999, p. 29), “O Brasil constituiu uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias, [...] Portugal fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole; Coimbra e Évora”.

Este cenário começou a ser mudado, de alguma forma, no século XVIII, quando “[...] o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos da matemática a ponto de criar uma faculdade específica para o seu ensino” (Cunha, 2020, p. 152). Mas, foi apenas no ano de 1808, ou seja, 720 anos após a fundação oficial da primeira universidade, situada na Europa, 308 anos após o início da colonização portuguesa e 270 anos após a instituição da primeira universidade na América, sob colonização espanhola, que o cenário da educação superior no país começou a ganhar um novo aspecto. É que “A transferência do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, [...] gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar um grau de ensino completamente distinto do anterior” (Cunha, 2020, p. 153).

Portanto, a mudança ocorrida não se deu por caridade ou generosidade, mas por interesse. Geralmente, é assim que age a elite, o explorador, o colonizador, o dominador e/ou o opressor, como afirma Freire (2021a) na sua Pedagogia do Oprimido ao abordar os mitos da caridade e da generosidade.

Ana Maria Araújo Freire (2021c), em notas que complementam o texto de Paulo Freire (2021d, p. 164), expõe que “O Brasil Colônia foi assim uma ‘Sociedade Fechada’, segundo Paulo Freire, antidemocrática, baseada no latifúndio, no trabalho escravo e na monocultura para exportação”. Desse modo, para os colonizadores, o povo brasileiro não passava de mão de obra disponível e gratuita para a manutenção de suas luxuosidades.

Neste sentido, apoiados em Flores (2017), Favato e Fernandes (2016), Cunha (2020) e Fávero (2006), podemos constatar e assinalar que Portugal ofereceu todas as objeções possíveis para que a educação superior não tivesse seu início no Brasil, impedindo que as Instituições de Educação Superior (IES) fossem aqui instaladas. O impedimento se baseava, acima de tudo, na preocupação com a construção e promoção de novos intelectuais, pois estes poderiam vir a provocar um movimento de independência, jamais desejado pelos portugueses.

2.1.1 Chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil: cuidando dos próprios interesses

Respaldados em Morosini (2011), Saviani (2010, 2021c), Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), Cunha (2020), Fávero (2006), Favato e Fernandes (2016), Flores (2017), entre outros, notamos que a educação superior começou a ser de fato visibilizada em solo brasileiro, apenas por razão da chegada da Família Real portuguesa, isto é, mais de 300 anos após o início da devastadora colonização³. E vamos acentuar que a Família Real não transferiu a sede do império para o Brasil porque mantinha o ávido desejo de habitar estas terras, mas “[...] em consequência do bloqueio Napoleônico a Portugal” (Saviani, 2021c, p. 51). Dito de outro modo, ante a forte e potente perseguição sofrida em solo europeu, a Família Real portuguesa encontrou apenas a terra da colônia brasileira para se refugiar.

³ Utilizamos o adjetivo “devastador” ao nos referirmos à colonização portuguesa, porque concordamos com Paiva (2015, p. 46): “Ataque e defesa caracterizam o estado de violência em que se vivia. A vida parecia um bem de pouco valor, tão em jogo era posta. Ir à guerra implicava risco de vida, mais ainda, ensinava aos portugueses o desvalor da vida. Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios [indígenas] pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas”.

Ainda assim, a educação superior não avançou no país tanto quanto poderia. Segundo Fávero (2006, p. 20), “[...] mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante”, além das já existentes de Filosofia e Teologia. Isso porque era necessário profissionalizar para atender às necessidades da elite. Neste sentido, Favato e Fernandes (2016, p. 31) discorrem: “Por diversos fatores políticos, a partir de 1808 surge maior demanda de funcionários públicos para atender às necessidades do Estado, especialmente, com a vinda da Família Real para o Brasil, ou seja, uma necessidade da elite”, pensada e reproduzida pela elite e destinada à elite.

Sobre este assunto, Fávero (2006) apresenta os primeiros cursos superiores em terras brasileiras: “No ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por decreto de 18 de fevereiro de 1808, o curso Médico de Cirurgia na Bahia, e em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no [...] Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica” (p. 20). Nas palavras de Cunha (2020, p. 154), os cursos criados à época são os “de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois”.

Saviani (2010, p. 5) também se refere a este acontecimento:

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades.

De fato, acerca da Educação Superior, o Brasil era uma colônia carente, diferente das outras, até mesmo com relação aos demais países latino-americanos. Nas palavras de Oliveira (2022, p. 3):

O Brasil tem particularidades na ES [Educação Superior] em relação aos seus vizinhos: enquanto em muitos dos vizinhos latino-americanos foram instaladas universidades nos períodos iniciais da colônia, no Brasil, as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) somente surgiram com a vinda da Família Real Portuguesa. Em [...] 1808, em Salvador, na Bahia, foi oficialmente criado o primeiro curso superior de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia.

E mesmo com tanto tempo de atraso, com relação à criação de cursos de educação superior em países vizinhos, as estruturas ofertadas, quando iniciadas, não foram das melhores. Cunha (2020, p. 154) evidencia que “Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade,

consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados”; tão improvisados quanto a criação de cursos para satisfazer a necessidade da Família Real. Embora não se possa negar: “Sem dúvida nenhuma deve-se aos jesuítas a abertura dos primeiros locais de ensino superior no Brasil, bem como a valorização do hábito de estudo” (Flores, 2017, p. 406).

E Flores (2017) assevera: “A educação jesuítica esteve presente, quase que exclusivamente, nas escolas secundárias, porém isso não impediu que seus métodos fossem utilizados no ensino superior” (p. 406). Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2018, p. 131) confirmam, em suas palavras: “Apesar dos traços dos modelos Francês, Alemão e Inglês, o Ensino Superior brasileiro manteve a estrutura advinda de Portugal, sendo a Universidade de Coimbra sua principal fonte de referência”.

Isto significa dizer que nos primeiros cursos ofertados pelas cátedras ou escolas isoladas, adotou-se como prática pedagógica principal o modelo franco-napoleônico que continha componentes do sistema universitário alemão, inglês e francês, e “[...] que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 148-149). Contudo, isso não excluiu, de forma alguma, o modelo pedagógico jesuítico.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 149) continuam, e indicam que o modelo franco-napoleônico, adotado pelas escolas de cursos superiores, culminava numa proposta de cunho “[...] centralizador e fragmentado. Por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento [...]. Isso se justificava pela necessidade do Colonizador em manter sob seu domínio, sob sua vigilância e sob seu controle todos os pensamentos possíveis da Colônia.

Sustentados por Pimenta e Anastasiou (2014), Flores (2017), Cunha (2020), Saviani (2010, 2021c) e Fávero (2006), percebemos, pois, que o “cuidado” da família real para com a educação superior era restrito apenas ao cuidado consigo mesmo, aos seus interesses pessoais e à manutenção da sua própria qualidade de vida; ou seja, não se tratava de uma preocupação para com o povo brasileiro.

2.1.2 Independência do Brasil: e a educação?

Em 1822, o Brasil se torna independente de Portugal, por decreto, ou seja, não houve um movimento profundo de participação da população. Portanto, como em outras áreas,

também na área da educação, houve pouca alteração. Em 1827, há um pequeno avanço e são criadas as faculdades de Direito. Nas palavras de Saviani (2021c, p. 51), “Após a independência [do Brasil], por decreto de D. Pedro I de II de agosto de 1827, foram criadas, nesse mesmo ano, as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda sendo que esta última foi transferida para Recife em 1854”.

Cunha (2020) também detalha este acontecimento, este pequeno avanço para a educação superior brasileira, dizendo:

Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama de ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito (p. 154).

Neste viés, conforme Saviani (2021c, p. 52), “De modo geral, aos cursos criados por D. João VI [...] e às duas mencionadas faculdades de direito [em São Paulo e Olinda], resume-se o Ensino Superior no Brasil até o final do Império”. Não se pode negar, entretanto, que neste período, houve algum interesse e até pedido, por parte da monarquia, com relação à instalação de algumas universidades no país, mas este foi negado. É o que nos assegura Fávero (2006): “No Império, [...] tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país” (p. 21).

Mesmo diante da resistência com relação à criação de universidades ao longo do império, o interesse pela educação superior não diminuiu, isto é, “Embora ao longo do Império vários projetos de formação de universidades tiveram suas respostas sempre recusadas, foi ao final deste período que ocorreu o aumento do interesse pela educação, com a criação de bibliotecas, museus, além de ampliação dos debates [...]” (Flores, 2017, p. 407).

Para Favato e Fernandes (2016, p. 32), numa leitura analítica acerca deste cenário de educação superior, “Os períodos Colonial e Imperial foram marcados pelos esforços de Portugal em manter o domínio sobre a Colônia, domínio esse que vai muito além da exploração de suas riquezas, culminando no controle cultural e ideológico [...].” Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) destacam, nesta perspectiva, que “[...] durante o período governado pelos imperadores Pedro I e II, pouco foi feito em relação à educação, em especial no nível superior” (p. 24). Desse modo, segundo os autores, a dependência educacional, ideológica e cultural permaneceu no país proclamado como independente. Assim, concordamos com Oliveira (2022, p. 3) ao afirmar que “Até a Proclamação da República, o crescimento deste nível de ensino foi muito lento”.

Com a Proclamação da República, genuinamente, percebemos certo avanço na educação superior, não por precedência do Estado, mas por iniciativas privadas. E a impossibilidade de um maior avanço pode se justificar pela forte influência do positivismo no país e de sua visão (Saviani, 2021c). Essa visão positivista, nas palavras de Saviani (2021c, p. 52), “[...] mais do que estimular a visão cientificista, teve como resultado a redução do protagonismo do Estado na educação, de modo geral, e, especificamente no desenvolvimento do ensino superior”.

Assim, com relação à implantação das Universidades, “[...] a República retardou muito a criação [...], devido à rejeição dos positivistas a tal instituição” (Cunha, 2020, p. 161). A oposição se dava de forma violenta, segundo Cunha (2020), pelo fato de “[...] acreditarem tratar-se de uma instituição comprometida com o conhecimento metafísico [...] que a ciência estava destinada a substituir” (p. 156).

Flores (2017) salienta que “Mesmo diante desses dilemas, as primeiras décadas da República foram marcadas pela expansão do ensino superior, ocasionada pela multiplicação das faculdades” (p. 408). Cunha (2020, p. 157) corrobora este pensamento ao assegurar que “As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, [...] e da multiplicação das faculdades”.

O autor afirma ainda que dois componentes estão presentes para a expansão do ensino superior: “[...] o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. [...] [E] a luta de liberais e positivistas pelo ‘ensino livre, e destes últimos contra os privilégios [...]’” (Cunha, 2020, p.157). Portanto, contra as regalias, concedidas à elite, pela troca de favores e formação de conchavos para o ingresso nas escolas de curso superior (Cunha, 2020).

O avanço da educação superior não significou o avanço das Universidades. Na verdade, a primeira Universidade criada no Brasil, pelo menos com esse nome, por iniciativa privada, graças também à concepção positivista, conforme afirmam Cunha (2020), Fávero (2006) e Saviani (2010, 2021c), foi no estado do Amazonas, na cidade de Manaus, no ano de 1909. Isto significa 821 anos após o surgimento oficial da primeira universidade, situada na Itália, 371 anos após a criação da primeira universidade na América e 101 anos depois da criação dos primeiros cursos de educação superior no Brasil.

A universidade manauara “[...] ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais de Guarda Nacional” (Cunha, 2020, p. 162). Entretanto, conforme Cunha (2020), como o seu surgimento se deu graças ao cenário da rápida prosperidade advinda da exploração de borracha, logo, com o fim dessa prosperidade, chegou ao seu fim, no ano de 1926, durando, deste modo, apenas 17 anos.

Neste período, surgiram outras duas Universidades que se dissolveram em seguida. Segundo Cunha (2020, p. 162), no “[...] ano de 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, com recursos oriundos de um ‘sócio capitalista’ que esperava recuperar seu investimento com a taxas cobradas dos estudantes”. Acontece, que com a criação da Faculdade de Medicina pelo Estado de São Paulo, os estudantes preferiram esta, o que acarretou a inviabilidade para sustentar, em termos econômicos, a Universidade, levando ao seu fechamento no ano de 1917 (Cunha, 2020), portanto, tendo um ciclo de atividades de seis anos. Ainda conforme Cunha (2020), no estado do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano de 1912, foi criada a terceira Universidade privada do Brasil, a Universidade de Curitiba. Esta também teve um ciclo curto de vida, apenas oito anos, portanto, tendo o seu fechamento em 1920 (Saviani, 2021c).

Outras universidades foram constituídas. Inicialmente por iniciativa de instituições privadas, sendo mais tarde federalizadas. É o caso da Universidade de Minas Gerais, que segundo Saviani (2021c, p. 52), foi criada por “[...] iniciativa privada, contando com subsídio do governo estadual, [e] foi federalizada em 1949, dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais”. Mesma situação da Universidade de Porto Alegre, fundada em 1934, modificada no ano de 1947 para Universidade do Rio Grande do Sul, sendo federalizada no ano de 1950; e a Universidade da Bahia, instituída em 1946 e federalizada em 1951, tornando-se a Universidade Federal da Bahia (Saviani, 2021c; Morosini, 2011).

Ante o evidenciado, conforme dito anteriormente, é possível verificar que todas elas foram instituídas por iniciativa privada. Sendo distinta neste contexto a Universidade do Rio de Janeiro, primeira criada legalmente pelo Governo Federal, portanto, sob a iniciativa e égide do Estado. Ou seja, “Nascida genuinamente da iniciativa pública” (Brito; Cunha, 2014, p. 50).

Fávero e Lima (2006, p. 65-66) afirmam:

[...] no dia 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto no 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) [...]. Embora a criação dessa Universidade seja recebida com reservas, na história da educação superior brasileira, é a primeira instituição universitária criada pelo governo federal.

Como percebido até aqui, o Estado Republicano demorou a iniciar um trabalho sério com relação à Educação Superior no país. Realmente, não impediu como havia feito, por exemplo, a Metrópole Portugal no Brasil Colônia, mas também não incentivou. Nessa perspectiva, Brito e Cunha (2014) afirmam: “Bem verdade que [...] o próprio Estado [...] resistia à ideia de ter uma universidade genuinamente brasileira, dificultando o processo de ampliação e mudança do regime que se tinha enquanto formação superior” (p. 49).

Nas palavras de Fávero (2000, p. 33), “Da Colônia à República há uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias. Mesmo após a Proclamação da República, as primeiras tentativas [assim como nos outros sistemas de poder] também se frustraram”. Como vimos, até houve avanço, mas pouco.

Assim, ancorados em Fávero (2000, 2006), Morosini (2011), Saviani (2010, 2021c), Cunha (2020), Favato e Fernandes (2016), entre outros, podemos notar que o sonho de um Brasil governado pelo sistema republicano teve como tarefa primordial transpassar a cultura da negação incentivada e deixada pelos portugueses, a respeito da educação superior, atravessar os obstáculos impostos pelos positivistas e ainda lidar com a falta de experiência neste campo, para, posteriormente, ainda que com muitas dificuldades, ter condições de adentrar na seara das universidades e conseguir mantê-las.

Ou seja, os desafios, neste cenário, eram muitos e variados. Mas, graças às instituições privadas que encontraram espaços livres, houve a implantação da educação superior nos diversos estados, como no caso das Universidades de Manaus, São Paulo e Curitiba (Saviani, 2010, 2021c; Brito; Cunha, 2014), acima referidos.

2.2 Reflexões acerca da docência: história, tensões, caminhos ...

Concordando com Paiva (2020, p. 44), assinalamos que “[...] os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas”. Dessa forma, “O único comportamento possível, no caso, era a imposição. [Logo] A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. [...]. O serviço de Deus e o serviço d’El-Rei eram os parâmetros das ações sociais” (Paiva, 2020, p. 44, grifo do autor). Importante ainda ressaltar com base em Paiva (2014), que “O dado estabelecido era: todos eram cristãos; não havia outra maneira de ser que não fosse a cristã” (p. 85).

Com a colonização iniciou-se o tempo da “salvação” dos povos nativos que neste solo já viviam. Os portugueses que por aqui se instalaram, impuseram sua presença de forma não dialógica, sobretudo, por meio de uma religião que intencionava a “salvação” dos nativos; impuseram a esses nativos sua cultura, suas vivências, suas formas de se relacionar, entre outros. Invisibilizando, deste modo, as crenças, os conhecimentos e as sabedorias dos povos que aqui viviam, impondo-lhes a visão europeia de mundo (Paiva, 2015). Diante disso,

destacamos que a profissão docente no Brasil está profundamente arraigada neste cenário, quer dizer, nas tradições da Igreja e na cultura de Portugal.

Destacamos, com Hypolito (2020, p. 37), que “Os estudos sobre o desenvolvimento histórico do trabalho docente são recentes, pelo menos no Brasil, e revelam visões e abordagens diferentes quanto às interpretações e aos aspectos a serem analisados”. Até porque o trabalho de formação docente no país, no âmbito das licenciaturas, tem início apenas no ano de 1934 (Pimenta; Anastasiou, 2014), fato que justifica o início recente dos estudos no país, nesta área em específico. O que não significa a inexistência deste profissional e desta profissão⁴ antes de se iniciarem os estudos sistemáticos neste campo. É o que destaca Roldão (2007) ao dizer que “A actividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais- praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistemático” (p. 97).

Apoiados em autores, estudiosos do campo da docência, como Freire (1997), Nóvoa (1992, 1995), Arroyo (1985, 2013), Saviani (2010, 2014, 2021a, 2021b, 2021c), Pimenta e Anastasiou (2014), Anastasiou (2015), Cerri (2013), Roldão (2007), Paiva (2014), Tardif e Lessard (2009), entre outros, neste item, apresentamos uma reflexão que busca compreender o processo de profissionalização do professor no Brasil, desde a colônia, muito vinculado à Igreja, aos jesuítas e à catequese.

No Brasil, o processo educacional, em seus primórdios, foi acompanhado e realizado pela Igreja; na verdade, a educação institucional nasce entrelaçada com a instituição católica. Contribuíram com o processo os clérigos e os religiosos das mais variadas ordens, como Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas, entre outras (Paiva, 2014; Paiva; 2015; Saviani, 2010, 2021a, 2021b, 2021c), embora elas não atuassem oficializadas pela Coroa Portuguesa.

Hypolito (2020, p. 28) confirma este fato, ressaltando a atuação da Igreja quando diz que “As escolas funcionavam principalmente, nas igrejas, catedrais e conventos, e os professores eram membros do clero”. Assim, havia uma centralização e um monopólio da educação neste período. Inclusive o entendimento era o de que “Ensinar era próprio da Igreja” (Paiva, 2014, p. 81).

E, embora a compressão da época era a de que cabia a toda Igreja ensinar, somente um setor da Igreja foi contemplado para a efetivação deste trabalho, os padres e irmãos da Companhia de Jesus. Eles foram oficialmente convocados pela Coroa Portuguesa para

⁴ Adotamos a definição de profissão apresentada por Tardif e Lessard (2009, p. 27) como sendo a atividade realizada por “[...] um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e [...] que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização”.

acompanhar a educação no país (Saviani, 2021a), e chegaram em solo brasileiro desde os inícios da colonização. Segundo Saviani (2014, p. 121), “O primeiro governador-geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas [religiosos], cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manoel da Nóbrega”. Justamente, por isso, “[...] considera-se que a História da Educação Brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuíta” (Saviani, 2014, p. 121).

E eles, os religiosos jesuítas, possuíam um modo particular e uma pedagogia própria, era a “Pedagogia Jesuítica”, caracterizada pela memorização e pela repetição, que de acordo com Anastasiou (2015, p. 17), seguia, indiscutivelmente, alguns passos:

[...] o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual [...] os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor [pela professora], levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova.

E este modelo pedagógico era, via de regra, conduzido pelos jesuítas, contudo no século XVI, houve a necessidade de ampliar o atendimento a outras camadas da sociedade, de modo especial, as populares. E o motivo para tal popularização, segundo Kreutz (1986), era de cunho puramente religioso: fazer com que as pessoas lessem as Escrituras. E para isso, o clero, assim como os religiosos, já não eram mais suficientes para a realização deste trabalho (Hypolito, 2020).

Foi necessário, desse modo, solicitar a ajuda de colaboradores leigos para atuação no campo da educação. Todavia, esses colaboradores deveriam seguir as diretrizes oferecidas pela Igreja na época (Kreutz, 1986). Assim, aqueles que exerciam a função de ensinar, passaram a ser chamados de professores. Kreutz (1986) explica justamente isso, ao afirmar que o termo *professor* é proveniente deste contexto, pois todos os leigos chamados pela Igreja para a colaboração no trabalho de ensinar, em seu nome, deveriam antes de tudo, *professar* a fé e a fidelidade às instruções e crenças, aos princípios e aos valores e, igualmente, transmiti-los. Em suas palavras:

As escolas eram de igrejas e conventos. Os professores, o respectivo clero. E quando este não deu mais conta da demanda, chamou colaboradores leigos, que deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Daí vem o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade (Kreutz, 1986, p. 13).

Vieira e Gomide (2013, p. 1067) afirmam:

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém-conquistada.

Tanto Kreutz (1986) quanto Hipólito (2020) enfatizam que o trabalho do professor estava atrelado, portanto, à Igreja, e à sua cosmovisão, o que determinava a percepção do exercício docente como um “chamado”, uma “missão” e uma “vocação”, espiritualizando e mistificando a atuação do professor. E isso, segundo Kreutz (1986), justificava a mínima remuneração financeira e/ou material, em vista de uma recompensa futura, isto é, num mundo além desse. Pois na lógica religiosa, a vocação é um dom que deve ser doado e ofertado, sem retribuição terrena.

Nas palavras de Kreutz (1986), podemos perceber a concepção que as pessoas tinham dos professores:

Insistia-se na imagem do professor exercendo um sacerdócio, com uma alta e inadiável missão a cumprir, que lhe valeria, se levada a bom termo, uma recompensa imperecível perante Deus e os homens. Exatamente por ser uma vocação nobre e sublime, por isto mesmo também se postulava uma profunda consagração às suas funções, com muita responsabilidade e abnegação, seja esperar grandes vantagens materiais (p. 13).

O que não se pode esconder é que o trabalho de professor, por ser concebido a partir desta realidade, ocupava função de prestígio, possibilitando grande status na sociedade local. Aportados em Hypolito (2020), notamos que o professor era percebido e aceito como alguém divinamente eleito, assim como acontecia com os clérigos e religiosos, o que já determinava, segundo afirmado, alguma influência no ambiente social. Seu prestígio era alto e os pais confiavam nos professores, pois, segundo Hypolito (2020), em determinadas situações a escola era a própria casa do professor.

Dito isto, Arroyo (1985) destaca que os professores eram escolhidos pela comunidade, num ato praticamente democrático. Isto é, os membros elaboravam um requerimento e nomeavam a pessoa que atuaría no ensino, obviamente, atendendo aos seus interesses e os da Igreja. Desse modo, o professor, segundo Hypolito (2020, p. 30), “desempenhava a função de ensinar muito integrado com a comunidade”. Logo, “[...] A comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um”. Havia, dessa forma, um dispositivo regulador, ou vários dispositivos reguladores, não só por parte da Igreja, mas advindos de outros campos e pessoas, como aquelas componentes da comunidade (Arroyo, 1985).

Portanto, a partir de Arroyo (1985), Kreutz (1986) e Hypolito (2020), como vimos até aqui, as qualidades, sobretudo, as que dizem respeito ao humanismo cristão, eram respeitadas, por meio do prestígio social, atrelado à visão de “vocação”.

Visão que nas evidências de Hypolito (2020), contribuía para um certo teor de conservadorismo, reforçado pelos aspectos religiosos. Nas palavras de Kreutz (1986, p. 13), “O professor era tido, [...] como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era o sagrado, e cujas normas econômico-sociais se legitimavam pelas normas e valores religiosos”.

Paiva (2015) confirma esta visão, quando diz que o “[...] conhecimento estava sujeito de alguma forma à concepção teológica que permeava todo o processo, fazendo com que os alunos ‘respirassem’ uma atmosfera de devoção a Deus [...]” (p. 210). Justificavelmente porque a Igreja foi a principal responsável pela educação no país. Conforme Saviani (2014, p. 121), “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território”.

E na educação promovida pelos jesuítas, segundo Paiva (2015), educar “[...] significava converter, ‘desbarbarizar’ o nativo e desenvolver os ‘bons costumes’, difundir a fé e todas as virtudes cristãs, conforme os princípios da Igreja” (p. 210). Então, na história da educação brasileira, fé e ato educativo caminhavam juntos, a tal ponto de ser um costume que todas as aulas começassem com oração e a recitação e estudo do catecismo nas aulas de gramática (Paiva, 2015).

Nesta concepção, que parte da *Ratio Studiorum*⁵, é função do professor:

Exortar os alunos à oração quotidiana, à recitação do terço, ao exame vespertino de consciência, à recepção frequente e digna dos sacramentos, à fuga dos maus hábitos, ao horror ao vício [...] A assistência à missa, a audição da pregação, exortações espirituais, práticas devocionais (como terço, ladinha, ofício de Nossa Senhora), devoções (à Virgem, Santos e aos Anjos), leituras espirituais, oração no início das aulas, catecismo durante as aulas [...] (Paiva, 2014, p. 87).

Vale destacar, ainda conforme Paiva (2015, p. 89), que “todos [...] estavam acostumados à naturalidade dessas prescrições. Isto quer dizer que o povoado inteiro vivia intensamente o ambiente religioso, não estranhando o controle”. Diante disso, entendemos a afirmação de Vieira e Gomide (2013): “De 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, até 1759,

⁵ A definição acerca do que caracteriza a *Ratio Estudiorum* será apresentada no subitem que descreve a Concepção Pedagógica tradicional (Jesuítica).

ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil” (p. 1066).

Já no século XVII, as coisas tomaram outras proporções; os poderes dominantes se chocaram com relação ao modelo educativo. As concepções de educação, presentes na Coroa e na Igreja, bem como a destinação do tipo de educação, isto é, como e para quem eram feitas, começaram a entrar em atrito (Paiva, 2015).

Neste contexto, as divergências entre a Coroa e a Igreja começaram a surgir, e “[...] acirrou a disputa entre a Companhia [de Jesus] e a Coroa acerca do caráter dos colégios” (Paiva, 2015, p. 206). Isto é, se estes deveriam ser públicos ou privados. Era o início da fase pombalina (Saviani, 2014, Paiva, 2015).

Apoiados em Saviani (2014), notamos que, no período pombalino, começaram ao menos as discussões acerca das possibilidades, modelos e outros destinatários da educação no Brasil. Foi a partir desta disputa entre Coroa e Igreja que os rumos da educação brasileira começaram a ganhar novos ares, pelo menos em nível de novas possibilidades, pois o período pombalino não passou de ideias e esboços (Paiva, 2015; Saviani, 2014).

Neste período, os interesses dominantes começaram a se tensionar: enquanto a Igreja passou a defender colégios particulares e o ensino das ideias religiosas, a Coroa Portuguesa, na pessoa do primeiro-ministro do Rei, Marquês de Pombal, optou pela defesa de colégios públicos, pela contraposição aos ensinamentos religiosos, em favor do iluminismo, e pela precedência do Estado no ato educativo (Saviani, 2014; Paiva, 2015).

Paiva (2015, p. 206) apresenta os motivos das discordâncias:

Por sua vez, os governantes reais afirmavam que a escola era pública, uma vez que os religiosos contavam com uma subvenção [ajuda de custos] e, portanto, não poderiam negar a entrada de qualquer pessoa. Já os jesuítas afirmavam o seu caráter particular, pois a ajuda da Coroa se destinava à conversão dos Índios e nada a tinha a ver com os cursos de humanidades, assim como os cursos superiores oferecidos pela organização.

Este foi, inclusive, um dos motivos que levaram à expulsão dos jesuítas do Brasil; conforme afirma Paiva (2015, p. 206), “Diversas foram as razões pelas quais a Companhia ganhou inimigos e foi expulsa do Brasil [...], mas é importante salientar que uma delas inaugura a discussão do público e do privado na educação brasileira”. Inaugura também, vale ressaltar, pelo menos a discussão, da separação Igreja-Estado.

Logo, uma discussão, diga-se de passagem, inovadora, pois não havia a prática de separação, no Brasil, entre Igreja e Coroa em nenhuma atividade educacional ou política. Isto é, “[...] numa época em que Igreja e Coroa conviviam de forma complementar na tarefa de

manutenção da sociedade, a ordem era sustentada e provida por ambas as partes, sem a distinção que hoje caracteriza tais espaços” (Paiva, 2015, p. 207). Foi neste contexto que tiveram início as desavenças entre as duas instituições: Coroa e Igreja.

Conforme já apontamos anteriormente, em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil; Saviani (2021a) explica a razão da expulsão quando relata que eles, os jesuítas, “[...] ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa Portuguesa que culminou na expulsão [...]” (p. 75). Não foi um rompimento com a Igreja, mas com a Ordem Jesuíta, já que a Igreja permaneceu unida ao Estado no governo do país até o ano de 1890.

O governo português não perdeu tempo, após a expulsão, em 1759; trabalhou arduamente e “[...] desmantelou a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo em seu lugar as aulas régias, simbolizando a criação da escola pública no reino [...]” (Vieira; Gomide, 2013, p. 1068).

Mas, cabe salientar, que bem ou mais ou menos, a depender da forma como analisamos, os jesuítas faziam uma considerável diferença para a educação brasileira e investiram muito para que ela acontecesse. E, mesmo que tenha tentado e realizado o desmantelo, “[...] a Coroa não conseguiu preencher a lacuna deixada por eles [os jesuítas], embora seu inimigo declarado, o Marquês de Pombal (1699-1782), tenha intentado fazê-lo” (Paiva, 2015, p. 206).

Para Stockmann (2019, p. 115), “Apesar da ruptura com o sistema jesuítico de educação, a concepção sobre o papel e a relevância da educação para a sociedade mantiveram forte influência ideológica da Igreja Católica”.

Nessa perspectiva, Saviani (2014) faz a contextualização e explica algumas outras das razões do insucesso da reforma pombalina:

Essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do ‘subsídio literário’ para financiar as ‘aulas régias’, [...] e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem na Colônia as ideias emancipacionistas (p. 128).

Nesta conjuntura de expulsão dos jesuítas e da responsabilização pela educação, por parte da Coroa, o ensino não recebeu o devido investimento, até houve expansão, mas sem a devida qualidade (Paiva, 2015).

E segundo Hypolito (2020, p. 34), “com a expansão da rede pública de ensino, [...] o crescimento quantitativo dos professores e professoras é cada vez mais acentuado”, fator que colabora para ampliar as divergências entre o ideário de professor gerado pelos jesuítas e, consequentemente, pela Igreja e pela sociedade (Kreutz, 1986; Hypolito, 2020), e a necessidade de reconhecer a profissionalização dos professores.

Neste sentido, “a concepção profissional vai se afastando do ideário sacerdotal [...], na busca por conquistar e manter uma identidade profissional” (Hypolito, 2020, p. 35). Todavia, o Brasil não conhecia outro modelo ou outra proposta, pois “Na condição de colônia portuguesa, a profissão docente no Brasil surge ligada às características da docência tal como ela se dava no Reino de Portugal” (Cerri, 2013, p. 168), o que dificultou esse afastamento.

Nóvoa (1995) ressalta e explica esta consequência de características introjetadas. Apesar de estar abordando a concepção histórica de Portugal, que muito se assemelha ao Brasil, ele destaca que a gênese da profissão do professor está no seio das congregações e ordens religiosas, especialmente da Companhia de Jesus. Em suas palavras:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiaria e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 15-16).

Esta expansão da rede pública de ensino era acompanhada pela falta de qualidade e pela não formação de professores, visto que para as aulas régias, sequer se “[...] exigia dos professores [...] diploma, mas somente uma prova que, muitas vezes era burlada pela influência do candidato sobre a câmara de vereadores ou ao comissário de estudos, nomeado pelo Diretor Geral dos Estudos” (Paiva, 2015, p. 216).

Acerca das dificuldades enfrentadas, quanto ao ato educativo naquele período, Stockmann (2019, p. 110) salienta: “A configuração do ensino no Brasil no século XVIII e XIX não ocorreu de forma padronizada e não havia, dadas às condições geográficas e administrativas, um sistema fiscalizador que garantisse [...] condições tanto estruturais quanto humanas do fazer docente”.

A formação dos professores e sua profissionalização parecia ainda não ser de tão grande importância, pois “A ausência de cursos superiores de formação de professores para atuar no ensino colegial e nos cursos de ensino médio, [...] só começou a ser lentamente suprida na

primeira metade do século XX [...]” (Cerri, 2013, p. 169). Ou seja, a preocupação com a profissionalização de docentes para a educação superior ainda não era uma preocupação, até porque, como vimos anteriormente em nossa dissertação, neste período de reforma pomonalina ainda era inexistente a educação superior em nosso país.

Assim, notamos que uma formação mais específica para o profissional professor surge apenas no século XX. Dito isto, ressaltamos ainda com Cerri (2013) que “Ao período colonial, seguiu-se um longo século XIX em que a docência foi ocupada por pessoas estudadas em diversas áreas, numa situação de absoluta escassez de cursos superiores e de ausência de universidades” (p. 169).

Saviani (2021a, p. 444) destaca que mesmo durante as “[...] duas últimas décadas do império, multiplicaram-se os projetos e propostas em torno da instrução pública, [...] os debates foram intensos, [...] [mas] a cobertura escolar permaneceu em níveis bastante exíguos”. Não havia interesse público e muito menos investimentos para a área educacional, de modo especial, aos professores e suas formações. Esses não passavam de vocacionados.

É neste contexto que os professores vão tentando assumir aspectos de uma atividade profissional mais sistemática (Tardif; Lessard, 2009) com relação à atuação e se atrelando cada vez mais a Coroa, tendo como consequência a conquista de algum prestígio social. Vieira e Gomide (2013, p. 1069) apresentam um destaque acerca deste prestígio social: “[...] o alvará de 1759 estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu à de pessoa honrada [...]”.

Conforme Hypolito, (2020), à proporção que isso vai acontecendo, a comunidade vai perdendo o poder sobre o comportamento, a vida e a moral dos professores, ademais, perdem o controle sobre o ensino a ser ministrado. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) afirma que o “professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino” (p. 15).

Então, o professor deixa de ser um trabalhador “autônomo” e passa a prestar serviços a alguém; as relações começam a se alterar. Segundo Hypolito (2020, p. 35), “Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo”.

Nas palavras de Stockmann (2019), “O processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares. Pode-se datar esse processo, [...], aproximadamente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil” (p. 108).

Exatamente assim escreve Arroyo (1985, p. 26): “[...] quando essas relações de trabalho são alteradas e o trabalhador autônomo passa a vender seu trabalho e se submeter à organização

da empresa pública ou privada, tudo muda radicalmente”. A radicalidade está, certamente, no novo entendimento com relação ao professorado, a profissionalização e a condição de formação necessitada e exigida.

O que nos faz afirmar com Stockmann (2019, p. 113) que “[...] a expulsão dos jesuítas do país por si não produz profissionalização. Porém, foi um ingrediente fundamental para que se formasse um corpo docente”. E posteriormente chegasse ao reconhecimento da profissionalização do professor.

O Estado, neste período, começa a atuar mais peculiarmente no trabalho do professor, mas não faz o mínimo esforço para desvincular dele o aspecto vocacional, pelo contrário, não de modo inocente, até incentiva tais pensamentos: “As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência” (Hypolito, 2020, p. 33).

Essa percepção religiosa/vocacional traz difíceis consequências para o trabalho do professor e para a melhoria de suas condições e direitos, pois, segundo Kreutz (1986, p.16), “[...] essa concepção [...] dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta de reivindicações salariais [...] [e] cria resistência da própria comunidade em relação ao movimento dos mesmos, pois lhes cobra uma postura vocacional, de doação”. Mesmo com o alvará oferecendo ao professor a condição de nobre, “[...] o professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas” (Vieira; Gomide, 2013, p. 1069).

Nessa lógica de pensamento, o professor deve aceitar de bom grado, tudo o que é proposto e exigido pela sociedade: “[...] aceita-se a estrutura socioeconômica, dada como boa e justa, fazendo parte de um conjunto maior, harmônico, posto por Deus, e aos homens não cabe questioná-la, e, sim, inserir-se nela o melhor possível” (Kreutz, 1986, p. 16). Até porque, segundo Vieira e Gomide (2013), eles passavam por avaliações constantes e a “[...] avaliação de desempenho estava adstrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos” (p. 1069).

Nessa perspectiva, o professor é concebido como um trabalhador supostamente apolítico, que deve doar toda a sua vida, sem receber o justo, em favor da sociedade vigente. E Arroyo (2013), ao se perguntar quem são os docentes hoje, atesta que ainda há fortes resquícios destas ideias. Neste sentido, também Stockmann (2019, p. 107) afirma: “A interação entre Igreja e Estado em matéria de ensino fez desenvolver certas características que marcaram a história da educação brasileira, tendo a visão de ação docente como a arte do sacerdócio, como missão [...]”.

Arroyo (2013) reitera que a imagem do professor que hoje é amplamente difundida, continua sendo, em grande medida, a “do mestre divino, evangélico, salvador [...]” (p. 33). Ressaltando que por mais que se tente apagar essa imagem, “a identidade de trabalhadores e de profissionais [professores, estão atrelados a imagem do mestre divino]” (Arroyo, 2013, p. 33).

Acerca do trabalho do professor, Freire (1997, p. 9) analisa, fazendo uma crítica a respeito da “compreensão distorcida da tarefa profissional” do professor, por parte da sociedade. Para ele, o fato de a sociedade simpatizar com o professor sendo tratado como avô/ó, tio/a, já demonstra certo esvaziamento da profissionalidade. Na verdade, para Freire (1997), este modo de tratar o professor, construída historicamente, é uma maneira velada de controle, que procura reduzir/inibir a capacidade de luta e escolhas do professor.

O autor ainda ressalta a necessidade da conscientização e da defesa a respeito da “relevância de nossa tarefa [isto é, do professor], relevância que deve aos poucos [...] fazer parte do conhecimento da sociedade” (Freire, 1997, p. 33). Para ele, o ato educativo é profissão, exige especificidade e por isso deve ser assumido como tal. Requer reconhecimento e valorização, assim como obrigação por parte do Estado, do contratante.

Segundo Kreutz (1986), o mesmo ocorre quando se atribui ao professor ou à professora aspecto religioso, o que significa reduzir seus direitos de trabalhadores. Para Freire (1997) significa o mesmo quando se atribui ao professor condições de parentescos, como tia, por exemplo. Em suas palavras, “[...] professoras como boas *tias*, não devem brigar, não deve rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (Freire, 1997, p. 9-10).

Com base em Kreutz (1986), Hypolito (2020), Freire (1997), Arroyo (1985, 2013), Nóvoa (1992, 1995), entre outros autores, o que não se pode deixar de perceber é que o professor é um profissional. Afirmamos com Roldão (2007, p. 101-102, grifos do autor) que

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber [...]. [E] Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo[...].

Portanto, o professor é o profissional capacitado para atuar na área de conhecimento de sua escolha.

Freire (1997), nessa perspectiva, diz que se faz essencial o rompimento com as contradições arraigadas pelas “tradições coloniais que nos acompanham” (p. 33), como o caso

do professorado visto como vocação e missão. Essas tradições coloniais acompanharam e caracterizaram não apenas a imagem do professor, mas também delimitam e interferem constantemente em sua atuação pedagógica.

É o caso da concepção pedagógica jesuítica do Brasil Colônia, já referida, que passa a assumir em nosso contexto o nome de “pedagogia tradicional” (Saviani, 2021a, p. 58) e está ainda presente em sala de aula, no cotidiano das práticas educativas.

Na verdade, “as concepções pedagógicas sempre estão profundamente articuladas com o contexto histórico” (Gil; Pavan, 2013, p. 350), e justamente por isso, na perspectiva das “tradições coloniais” (Freire, 1997), a concepção pedagógica jesuítica persiste concretamente em nosso meio.

Finalizando este item, destacamos com Morosini (2011), que o título de primeiro professor da educação superior brasileira foi concedido no Brasil apenas no ano de 1808. Neste momento, se estabeleciam as regras e determinações para o desempenho desta profissão. É evidente que este primeiro título foi oferecido a alguém formado na Europa, já que antes disso, no Brasil não existia, via de regra, educação superior.

2.3 Concepções pedagógicas predominantes na história da educação: aspectos introdutórios

Iniciamos este item explicitando com Saviani (2021b) o que compreendemos por Pedagogia, entendendo-a como sendo a proposta de uma “[...] ressonância metodológica, [capaz de ir] denotando o modo de operar, [e] de realizar o ato educativo” (p.142). E também, a partir de Gauthier e Tardif (2010), como sendo o processo de “[...] codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos [...] que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que aprenda mais [...]” (p. 126).

Assim, Pedagogia diz respeito às práticas concretas e aos caminhos percorridos por professores e professoras, assim como, a conjuntos de saberes que agem vinculados com a prática (Streck, 2019) na construção de um processo educativo. E dentro destas práticas e caminhos, encontramos as concepções pedagógicas, isto é, um modo específico de atuação em sala de aula, do qual se espera destreza na realização do processo educativo. Em outras palavras, as concepções pedagógicas se apresentam como variados modos de realizar o processo educativo.

Estas variadas possibilidades de fazer Pedagogia, entendidas como concepções pedagógicas, “estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social. [...]. [Por isso] A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo” (Streck, 2019, p. 358-359).

Portanto, concepções pedagógicas/ideias pedagógicas são, segundo Saviani (2021b, p. 142), “[...] as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” pelo professor e os demais atores do cenário educativo. E ainda, “[...] o modo específico pelo qual as ideias educacionais se encarnam na prática educativa [...]” (Saviani, 2021a, p. 444), estando tais concepções inseridas e orientadas pelo contexto histórico.

Nesse sentido, Libâneo (2014) apresenta duas categorizações que nos ajudam a pensar as concepções pedagógicas que predominaram – e predominam – ao longo da história da educação no Brasil. De um lado, a “[...] pedagogia liberal [que] sustenta a ideia de que a escola [e a universidade] tem por função, preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais” (p. 34). Nelas “[...] os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes [...]” (Libâneo, 2014, p. 34).

Nesta categorização de Pedagogia liberal, insere-se a concepção pedagógica que Paulo Freire (2021a) denomina e denuncia como “concepção bancária de educação” (p. 79), ou seja, o modelo de educação tradicional que entende, segundo o autor, que os estudantes são espaços vazios nos quais o professor “deposita” o conteúdo e depois “cobra” no momento da avaliação, quantificando o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, “A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. [...] se confunde com um ato de depósito-bancário” (Silva, 2022, p. 58). Ou seja, uma perspectiva pedagógica que tem como objetivo a adaptação do sujeito à sociedade existente.

E insere-se, nesta categorização, também a concepção pedagógica denominada como tecnocrática, que se concretiza, conforme Lima (2020), no “Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil [...]” (p. 58); o que “[...] constitui sinônimo de responsabilidade individual, de capacidade de escolha racional, de assertividade, e competitividade em termos psicológicos e morais” (Lima, 2020, p. 58).

Por outro lado, na categorização de Libâneo (2014) aparecem outras propostas educativas, contrárias às liberais, denominadas de pedagogia progressista, isto é, aquelas “[...]

tendências que, partindo de uma análise crítica das relações sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. [...] [sendo] um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (p. 34).

Libâneo (2014) apresenta diferentes perspectivas teórico-pedagógicas que possibilitam uma ruptura com os processos educativos tradicional e tecnicista, cuja intenção é adaptar o sujeito à sociedade, denominadas de pedagogias críticas.

Dentre estas perspectivas pedagógicas críticas, destacamos a de Paulo Freire (2002), pois entendemos que ela traz as reflexões necessárias para a educação humanizadora, conforme defendemos nesta pesquisa. Como afirma o próprio autor, esta concepção pedagógica crítica é composta por um humanismo que está orientado para a humanização dos homens e mulheres. Em suas palavras:

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, ‘mergulhados’ na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram ‘coisificados’, ou quase ‘coisificados’.

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais* (Freire, 2002, p. 74, grifos do autor).

Embora compreendamos com Saviani (2021b) que na “história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas [...]”, reforçamos que algumas foram/são predominantes (p.143).

Além disso, salientamos com Libâneo (2014, p. 21), que “[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação”. E ainda que “[...] o fato de podermos localizar historicamente as diferentes concepções pedagógicas, [...] [e] a sua dominância num determinado período não deve ser vista como uma sucessão mecânica e linear, como se o surgimento de uma concepção decretasse a morte da anterior” (Gil; Pavan, 2013, p. 360).

Nas palavras de Saviani (2021a), “[...] levando em conta a educação brasileira, tal como se desenvolve nas escolas [incluímos as universidades], as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática pedagógica dos professores” (p. 446). O autor prossegue: “[...] apesar de muitas variantes que atravessam o complexo das ideias pedagógicas

no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores” (Saviani, 2021a, p. 446), por isso nossa ênfase nas concepções pedagógicas tradicional, neotecnica e crítica/libertadora.

Neste sentido, trazemos Paulo Freire (2021a) que, na obra *Pedagogia do Oprimido*, explicita a predominância de vertentes pedagógicas na história da educação, ou seja, demonstra que temos vertentes pedagógicas que oprimem, por meio de uma educação bancária e vertentes pedagógicas que oprimem por meio de uma educação neotecnica, porque visam a adaptação e ajustamento do sujeito à sociedade e às técnicas, mantendo pessoas acríticas (Freire; Oliveira, 2021). E para contrapor estas vertentes, Freire (2021a) propõe concepções pedagógicas fundamentadas em processos educativos que libertam, por meio de uma consciência crítica.

Freire (2021a) se opõe a estas perspectivas pedagógicas porque é contrário a toda e qualquer forma de opressão e desumanização. Neste sentido, Arroyo (2023a, p. 173) recorda: “Para Paulo Freire, vivenciar a opressão é vivenciar a desumanização em si mesmo e nos seus coletivos [...]”; portanto, podemos entender que viver a liberdade por meio de uma atuação crítica é vivenciar a humanização dos homens e de seus coletivos.

Assim sendo, recorremos a Paulo Freire, para enfatizar que as concepções tradicional, tecnica e neotecnica⁶ expressam a opressão, particularmente, por meio da realização de uma educação bancária. Conforme as palavras do autor, “Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (Freire, 2021a, p. 83). E continua: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (Freire, 2021a, p. 83).

Traremos, deste modo, aspectos que descrevem as concepções pedagógicas tradicional (religiosa e leiga) e neotecnica, assim como a concepção crítica/libertadora de educação, na sua vertente freireana, pois conforme já apontamos, enfatiza a humanização na perspectiva que defendemos. Isto é, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2021a, p. 98).

⁶ Estas concepções pedagógicas serão estudadas nos subitens posteriores.

Enfatizamos, juntamente com Freire (2002), que a educação crítica e libertadora é aquela que está comprometida com os oprimidos e esfarrapados deste mundo na construção da transformação da realidade. Conforme o autor, “[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, [...]” (Freire, 2002, p. 43).

2.3.1 – Concepção pedagógica tradicional (religiosa e leiga)

Iniciamos este subitem com Saviani (2021b) que define a concepção pedagógica tradicional como sendo composta por

[...] correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e na memorização (p. 144-145).

E também com Libâneo (2014, p. 24), que caracteriza a pedagogia tradicional como aquela baseada na

[...] exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observado os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Tanto Saviani (2021b) como Libâneo (2014) ressaltam ainda que a partir desta concepção, é possível verificar duas vertentes: a tradicional religiosa e a tradicional leiga. Conforme Saviani (2021b), a concepção pedagógica tradicional leiga “[...] centra-se na ideia de ‘natureza humana’. Diferente, portanto, da vertente religiosa que considera a essência humana como criação divina [...]” (p. 145).

Todavia, destacamos que a vertente laica se apresentou, de modo particular, a partir da “[...] expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 [...] [com] a reforma pomonalina [...] [que]

introduziu a educação laica [...]” (Gil; Pavan, 2013, p. 353) no país, todavia, não deixando de lado o viés tradicional. E firma-se a partir da Proclamação da República (Flores, 2017).

Dito isto, podemos inferir, sustentados em autores como Saviani (2010, 2014, 2021a, 2021b, 2021c), Libâneo (2014), Cunha (2020), Paiva (2015), entre outros, que no Brasil, a abordagem pedagógica tradicional (religiosa) ou a pedagogia jesuítica, de acordo com Saviani (2021a), Gil e Pavan (2013), foi a precursora e ganhou maior destaque, sobretudo, graças à atuação dos religiosos jesuítas.

Segundo Francisco Filho (2004, p. 25), “No Brasil, foi exercida [a pedagogia tradicional], principalmente, pelos jesuítas e, com algumas alterações, passou pelo século XX e hoje ainda é praticada por muitos de nossos colegas [...]”.

Sintetizamos esta pedagogia tradicional ou pedagogia jesuítica (Saviani, 2021a; Libâneo, 2014) elaborada pelos religiosos da Companhia de Jesus como “[...] um plano geral de estudos [...] implantado em todos os colégios da Ordem [Jesuítas ou Companhia de Jesus], o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*” (Saviani, 2021a, p. 50, grifo do autor).

A *Ratio Studiorum* é o resultado de um documento que foi promulgado em 1599, trazendo em seu cerne elementos que deveriam apresentar e direcionar o relacionamento e as ações dos professores e alunos, contendo rigor e disciplinamento. Tais elementos, inseridos nessa tendência, se justificavam, sobretudo, por dois fatores: num primeiro momento, porque “remonta às Constituições da Companhia de Jesus [...]” (Saviani, 2021a, p. 54); num segundo momento, podemos dizer, apoiados ainda em Saviani (2021a), porque a “Constituição foi [...] elaborada por [...] Inácio de Loyola [...]” (p. 54), que era militar. Logo, essas atitudes mais rígidas no ensino, se davam justamente por conta da experiência do fundador. Saviani (2021a) destaca ainda que essas “ideias pedagógicas [...] correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional” (p. 58).

A aplicação e consolidação desta pedagogia, inflexível, regulamentava minimamente cada ação a ser realizada no processo educativo. É o que percebemos nas palavras de Bittar (2011, p. 240) ao descrever que no processo, “[...] o que deveria ser ensinado [...], a forma de ensinar e de desenvolver todas as atividades [...], regras [e orientações, eram] bastante minuciosas e claras”, sendo sempre descritas para que a reprodução delas acontecesse.

De acordo com Flores (2017), a pedagogia tradicional laica tem seu desdobramento mais relevante, a partir da Proclamação da República, quando a Igreja, de fato, permaneceu na esfera civil e o Estado se constitui como laico. Em suas palavras, “Somente após a proclamação da república, em 1889 que a igreja permaneceu exclusivamente no âmbito da sociedade civil. Nesse período o ensino [,ou seja, a concepção pedagógica tradicional] se desdobrou

[efetivamente] em duas ramificações: estatal laico, particular religioso ou particular laico” (Flores, 2017, p. 407).

E nesta perspectiva de concepção pedagógica tradicional laica, Anastasiou (2015) disserta que “A aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. [...] toma-se, [...] a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber [...]” (p. 17). Desse modo, o professor é reconhecido como o grande detentor da verdade, e ao aluno cabe apenas a função de guardar tudo o que é dito, para reproduzir, quando lhe for solicitado posteriormente, de forma idêntica e sem direito a outras possibilidades, criatividades e modos de interpretação.

Pimenta e Anastasiou (2014) também ressaltam alguns aspectos desta pedagogia e a descrevem como sendo o modelo que toma “O conhecimento como algo posto, indiscutível, pronto e acabado [...], e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino aprendizagem” (p. 146), deixando visível a opção feita pela não criticidade do mundo e/ou da realidade que circundava/circunda os ambientes de ensino.

Gesser e Ranghetti (2011) nesta mesma perspectiva asseveraram, de modo sintetizado, que o modelo de educação tradicional se caracteriza e se vivencia conforme uma sequência de objetivos, “delineado por especialistas; implementado por professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; [o] aluno é passivo e reproduutor; [está] centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; [e] foca na avaliação por meio de instrumentos de medida ou observação” (p. 31).

Conforme Francisco Filho (2004), nesta concepção pedagógica, é função da escola “[...] preparar o aluno moral e intelectualmente, para desempenhar os diversos papéis sociais. A memorização dos textos clássicos e sagrados tem por finalidade formar o homem instruído, dirigente, não o trabalhador” (p. 25). O que nos leva a perceber que a educação era oferecida apenas à burguesia, que naquele momento “[...] estava se firmando como classe social” (Francisco Filho, 2004, p. 25).

Ressaltamos ainda com Francisco Filho (2004, p. 25) que “A educação nesse sentido, exerce um forte papel no controle social. Separa os dirigentes dos dirigidos, os teóricos dos práticos, os que pensam dos que trabalham [...]”. Assim, “Os menos capazes recebem [apenas] um ensino profissionalizante” (Francisco Filho, 2004, p. 26), e são os que serão conduzidos pelos que foram classificados ou se classificaram como superiores.

Podemos acentuar com Gil e Pavan (2013) que esta concepção pedagógica é totalmente classificadora e excludente, e nas palavras das autoras, este modelo pedagógico

[...] busca uniformizar comportamentos e currículos, [nele] vemos a cultura de índios e mamelucos no Brasil ser totalmente inferiorizada pela cultura ocidental europeia, que discrimina, escraviza e marginaliza a diferença e que busca a todo custo impor seus costumes e crenças e adaptar comportamentos ao que seria tido como mais adequado e aceitável para sua sociedade branca (p. 351).

Isso porque nessa perspectiva, “[...] o professor transmite verdades prontas e acabadas e o aluno não questiona, há disciplina e silêncio, predominando a autoridade do professor. O professor ensina e o aluno aprende, sem reflexão” (Francisco Filho, 2004, p. 26).

Freire (2021a) endossa esta percepção acerca da educação tradicional e exemplificando-a, expõe a forma de passividade e acriticidade na prática cotidiana educacional:

[...] quatro vezes quatro, dezesseis; Pará capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. [...] [o professor] faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos [...], recebem pacientemente, memorizam e repetem (p. 80).

E, como dito anteriormente, esta é a concepção pedagógica que Freire (2021a) denomina como “Educação Bancária”. Nesta concepção,

[...] o educador é o sujeito, [que] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...].

Na visão ‘bancária’ da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2021a, p. 80-81).

Silva (2022) adverte que “A educação bancária torna desnecessário o diálogo, na medida em que apenas o educador exerce algum papel ativo relativamente ao conhecimento. [...]. Em vez de diálogo, há aqui uma comunicação unilateral” (p. 59-60). Justamente porque a “Passividade e [a] contemplação são os principais atributos desse enfoque pedagógico” (Saul; Silva, 2012, p. 11).

Saul e Silva (2012) recordam que a objetivação de números também é algo fundamental nesta concepção, independentemente se o alcance desta quantificação fará diferença ou não na vida dos estudantes, se toca ou não em suas realidades e concepções de vida. Em suas palavras:

[...] a eficiência da prática educacional implementada é avaliada a partir do número de páginas e capítulos do livro didático que conseguiu utilizar em suas aulas, depositando conteúdos, sem questionar a pertinência e o significado dos mesmos para a vivência concreta dos educandos.

A submissão dos educandos aos conhecimentos produzidos pelas ciências, desconsiderando processos, contextos e interesses dessa produção, revela uma concepção normativa e estática do conhecimento, deslocando para os conteúdos livrescos e apostilados, incluídos em tecnologias do tipo *tablets*, a primazia da educação, tornando-os detentores das verdades e, portanto, atribuindo aos planejadores desses materiais e mídias a voz ativa na tomada de decisões pedagógicas. Nesse contexto, cabe aos professores o papel de aplicar esses conteúdos e cuidar do seu controle e avaliação da apreensão. Aos alunos cabe apenas o desenvolvimento das ‘virtudes morais’ da obediência e da passividade ao conhecimento instituído, com a promessa de ascensão social [...] (Saul; Silva, 2012, p. 11, grifo dos autores).

Desta forma, podemos afirmar com base em autores que possuem diferenças entre si, sobretudo, na forma de construir uma educação crítica, mas que concordam em relação à educação tradicional, dentre eles Saviani (2021a, 2021b), Freire (1997, 2002, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2022a, 2022b), Freire e Oliveira (2021), Libâneo (2014), que a educação tradicional, desenvolvida no país a partir do período da colonização, continuou e continua sendo disseminada e desenvolvida em solo brasileiro, desde aqueles longos séculos, sempre num processo de “aprimoramento” para o procedimento de ensino. Ou seja, esta pedagogia continua viva e ativa em nossos ambientes educacionais.

É o que afirmam Gil e Pavan (2013): “O que temos hoje é um des/encontro de concepções pedagógicas que circulam na Educação Superior” (p. 360). Por isso, “Elementos da pedagogia jesuítica estão presentes atualmente na educação, tais como a centralidade do professor, as punições e premiações e a memorização” (Gil; Pavan, 2013, p. 360-361).

Nesta concepção pedagógica,

[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; [...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; [...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...] o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; [...] o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; [...] o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; [...] o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; [...] 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; [...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2021a, p. 82-83).

Isto nos leva a perceber o caráter desumanizador desta forma de construir educação. De acordo com Freire (2021c, p. 49-50), nesta concepção, o conjunto todo do processo de “[...] educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina ignorantes. [...] Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”.

Logo, é desumanizador porque faz o homem, a mulher “ser menos”, isto é, uma mera “peça” (Freire, 2021c) movida para lá e para cá sem ao menos ter possibilidade de construir consciência da realidade para entender a necessidade de sua existência. Pois, enquanto “A humanização afirma o homem enquanto sujeito, a desumanização o minimiza como objeto” (Moog Pinto, 2009, p. 174), torna-o sem consciência ou com uma consciência simples e fragilizada, nas palavras de Freire (2021c, p. 52), com uma “consciência ingênua”.

Ou seja, aquela consciência em que as “[...] conclusões são apressadas, superficiais. [...]. Suas explicações são mágicas. [...] frágil na discussão dos problemas. [...] parte do princípio que sabe tudo. [...] feita mais de emotionalidades que de criticidades: não procura a verdade” (Freire, 2021c, p. 52-53).

Tal consciência ingênua faz com que o homem/a mulher esteja fora da realidade, sem condições de criticidade, faz com que o fatalismo seja aceito (Freire, 2021a) como verdade absoluta e imutável. E, “Quase sempre este fatalismo está, referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus” (Freire, 2021a, p. 67). Assim, são justificados os espaços de desumanização dos homens/das mulheres na sociedade, até mesmo por meio da prática educativa.

Finalizamos este subitem, relembrando que esta concepção de educação ainda estava muito presente no processo educativo por volta da década de 1960. Por isso, ressaltamos com Saviani (2021a), que no início do período do regime militar no país, na década de 1960, havia um reconhecimento de uma “baixa produtividade do sistema se ensino, [...] reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e [...] altos índices de evasão e repetência [...]” (p. 367). Ainda segundo Saviani (2021a), essa concepção negativa com relação à educação precisava ser alterada, principalmente, porque a intenção era a de melhorar a economia do país, e para isso, a educação precisava ser revisitada.

Neste sentido, com a intenção de impulsionar a economia, o governo militar estreitou as relações com os Estados Unidos, possibilitando a entrada de multinacionais no país, o que

mudou o tipo de educação vivida e ofertada no Brasil. Saviani (2021a) afirma que foi emergente a necessidade de formar mão de obra especializada para essas empresas multinacionais, em conformidade com a exigência de elevação do sistema escolar, dando espaço à pedagogia tecnicista. Pedagogia que unindo todos os elementos da teoria da educação tradicional, acresce a eles outros fatores que procuram responder à produtividade e à eficiência, o que explicitaremos no próximo subitem.

Antes disso, salientamos que “Essa concepção pedagógica [tradicional] marcou também os primeiros cursos de Educação Superior no Brasil” (Gil; Pavan, 2013, p. 352) e continua presente nos cenários educativos bem como nas práticas docentes de nosso país. Francisco Filho (2004, p. 24) afirma que esta concepção mesmo hoje “[...] no século XXI, ainda se encontra presente em nossas escolas [e universidades], embora cada vez mais ofuscada pelas novas teorias”, dentre elas a concepção pedagógica neotecnicista e ainda as perspectivas críticas.

2.3.2 Pedagogia tecnicista / neotecnicista

Como ressaltado por nós, fundamentados em Saviani (2021a) no subitem anterior, esta abordagem denominada de pedagogia tecnicista surge por volta da década de 1960 e ganha força no Brasil com o regime militar, na realidade, neste contexto, encontra solo fértil. Tem a intenção de conduzir a educação para a produtividade eficiente, isto é, para o aumento de mão de obra barata e subserviente.

Libâneo (2014) afirma, em consonância com Saviani (2021a), que a pedagogia tecnicista “foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o tema educacional à orientação político econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (Libâneo, 2014, p. 32).

Assim, fica evidente, segundo os autores, que a perspectiva tecnicista de educação está comprometida com o ideário do governo militar, isto é, com a ditadura, bem como alinhada com suas percepções e visões acerca da realidade. É o que afirmam Gil e Pavan (2013, p. 356-357):

O termo *tecnocracia* é usado devido ao fato de o governo militar caracterizar-se como um governo de técnicos (para atender às demandas do mercado); por isso a expressão *concepção pedagógica tecnicista*. Nessa visão, os técnicos e especialistas seriam os mais indicados para as demandas do Estado, garantindo a ordem capitalista hegemônica e opressora das classes subalternas.

Portanto, o tecnicismo, tão difundido e discutido no âmbito da pedagogia, ocorre, sobretudo, nesse período no Brasil. A concepção tecnicista da educação advém da aplicação de um modelo empresarial de Frederick W. Taylor, baseado na racionalização da produção capitalista, que a educação emprestou erroneamente do mercado de trabalho da sociedade capitalista hegemônica, excludente e perversa. Assim, a escola e a universidade atenderam (e pode ser que ainda atendam) às demandas econômicas impostas pelo capitalismo (grifos do autor).

Isto posto, “[...] a escola [universidade] passou a condicionar os comportamentos, como se fazia com a preparação dos soldados. O objetivo era formar um cidadão integrado ao mercado de trabalho, uma pessoa produtiva” (Francisco Filho, 2004, p. 34). Mira e Romanowski (2009) destacam que “A função da educação [tecnicista] era formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade” (p. 10210). As autoras continuam:

O professor e os alunos eram relegados a posições secundárias; não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. O problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição (Mira; Romanowski, 2009, p. 10210).

Esta perspectiva de educação, conforme já dissemos, enfatiza a instrução para produção de mão de obra treinada, acrítica, passiva e de baixíssimo custo para o mercado de trabalho. Saviani (2021a), neste sentido, ressalta ainda que há uma preocupação com as “ideias relacionadas à organização do trabalho [...], ao enfoque sistêmico e ao controle de comportamento [...], [por isso] no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (p. 369).

É importante percebermos também o que explicita Libâneo (2014) quando descreve a pedagogia tecnicista:

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o **conteúdo** da realidade, mas as técnicas (**forma**) de descoberta e aplicação (p. 23, grifos do autor).

Para Paulo Freire a pedagogia tecnicista reduz todo o processo educativo “[...] a pura técnica, e mais ainda, neutra, [ou seja] trabalha no sentido do *treinamento* instrumental do educando. [...] [Nela] o que importa é o treinamento puramente técnico, é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria [...]” (Freire, 2021d, p. 138, grifo do autor). Ou seja, produz uma educação desarticulada dos aspectos contextuais em suas diferentes dimensões. Da mesma forma que para os autores citados anteriormente, trata-se de uma redução da educação à instrução.

Há, segundo os autores, um empobrecimento do caráter educativo quando predomina a pedagogia tecnicista. Isso porque é acrítica, não forma o/a homem/mulher para atuar na sociedade de forma consciente, mas o/a treina para seguir ordens, cumprir metas, seguir orientações sem compreensão e apreensão da realidade, sem questionamentos, apenas gerando produto para fomentar e alimentar o capital. Neste sentido, Freire (2021d, p. 138) afirma que a concepção tecnicista de educação “[...] ignora necessariamente a inteligência e a capacidade de julgar [...]”.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), há na perspectiva tecnicista uma “[...] estagnação do [...] processo crítico” (p. 153). Ainda segundo as autoras:

Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento, tido como verdadeiro e não na problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 99).

Francisco Filho (2004) afirma que nesta concepção pedagógica, o papel da escola é o de “[...] modelar comportamentos humanos, através da organização de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos. Transmitir verdades prontas e acabadas, para formar pessoas produtivas, responsáveis e especializadas para o trabalho” (p. 35). O autor continua “[...] o professor é a maior autoridade, transmite conhecimentos, que são verdades prontas, e o aluno deve assimilar o conhecimento. [...] A ideia básica é adaptar a escola ao modelo produtivo capitalista” (Francisco Filho, 2004, p. 36).

Para Saviani (2021a, p. 438), na “pedagogia tecnicista [...] [busca-se] a obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. [...] sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado”. Nessa concepção, segundo Saviani (2021a), preconiza-se a “uniformização e [...] [o] rígido controle do processo” (p. 439).

Há, portanto, uma ênfase na uniformização, rigidez e silenciamento do processo educativo, em consonância com o regime militar da época.

Isso porque na ditadura o essencial é, segundo Anderson (1988, p. 20),

[...] traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente, para romper qualquer aspiração ou ideia de uma mudança social qualitativa desde a base; [...].

Ao mesmo tempo, sua vocação secundária [...] [é] a de restaurar as condições de uma acumulação viável, disciplinando a mão de obra com repressão, baixos salários e deflação promovendo, ao mesmo tempo a capacidade exportadora e assegurando novos níveis de investimento externo [...].

Da mesma forma, as autoras já mencionadas anteriormente, Mira e Romanowski (2009, p. 10209), ressaltam que “Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, [...] [o surgimento e a] necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente”.

Deste modo, a pedagogia tecnicista tem em seu ideal a necessidade de formar pessoas subservientes, como ressaltamos anteriormente, e contribui, especialmente, com a formação de trabalhadores desatinados à produção fabril. Nesta dinâmica, exige-se do trabalhador “ocupar seu posto na linha de montagem e executa[r] determinada parcela do trabalho para produzir determinados objetos” (Saviani, 2021a, p. 381). Tal concepção encontra no contexto do Brasil, preocupado com o “desenvolvimento” e o “progresso”, um campo favorável para a sua disseminação.

Mas, cabe salientar com Mira e Romanowski (2009, p. 10212), que

[...] embora no período [de maior ênfase de re/produção da concepção pedagógica tecnicista] tenha ocorrido uma expansão acelerada dos sistemas escolares, tanto no ensino superior como nas séries iniciais do ensino fundamental, consolida-se o distanciamento entre a escola para os filhos trabalhadores, ofertada para a maioria da população nas periferias urbanas, e as escolas direcionadas para as camadas da população com maior poder aquisitivo.

Durante a década de 1980 o país vive o processo de redemocratização, a discussão sobre a educação ganha contornos críticos. Neste período, o pensamento de Paulo Freire é retomado, e, logo, “[...] os anos 1980 foram marcados por uma ruidosa e ampla divulgação do ideário crítico e de seus autores. Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Moacir Gadotti são apenas alguns dos que se destacaram no período” (Oliveira; Sussekind, 2017, p. 9).

Ainda segundo as autoras:

Também a partir do início dos anos 1980, com a abertura democrática e a posterior redemocratização do país, ideias defendidas por grupos políticos ligados aos movimentos sociais e culturais silenciados no período da ditadura, com destaque para o pensamento freireano, reemergem e passam a compartilhar com os estudos críticos o espaço das discussões educacionais [...]” (Oliveira; Sussekind, 2017, p. 9).

É importante observar, na citação anterior, que as autoras dão destaque ao pensamento freireano. Outra questão importante que se desenha no cenário da redemocratização do Brasil, é a presença da reestruturação do capitalismo, denominado de neoliberalismo. Ou seja, mesmo com as discussões críticas e sua presença nas escolas e universidades, começamos a conviver nos anos de 1990 com a reestruturação do capitalismo que contou com as proposições do neoliberalismo. Neste novo cenário, surgiram “[...] novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior” (Mira; Romanowski, 2009, p. 10212).

O Neoliberalismo apresenta uma nova dinâmica econômica. Nela o capital continua sendo o centro, mas agora não é mais o Estado o determinante e o requeredor das atividades econômicas, mas o mercado e as empresas, tudo numa perspectiva e a partir da experiência e referência estadunidense. Freitas (2018, p. 31) explica que “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, [...], depurando a ineficiência através da concorrência. [...] É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação”.

Neste modelo de economia, o Estado passa a ser um coadjuvante, podemos dizer que até submisso ao mercado e não as necessidades do povo. É o que explicam Fornazier e Oliveira (2013, p. 88):

[...] [O] neoliberalismo ocorre no início da década de 1990 através da implementação de políticas do Consenso de Washington: por problemas estruturais dos países, como grandes dívidas e dificuldades de pagamento pelas condições internacionais, as elites econômicas e políticas optaram por se submeterem a essa teoria. Dessa forma, **busca-se que o Estado perca as funções de planejador e condutor da economia e passe esse papel para o mercado**, sob o discurso de que o mesmo promoverá eficiência, competitividade, convergindo com as economias dos países desenvolvidos. A adoção dessas políticas ocorreu em toda a América Latina, através de sua difusão por meio de condicionantes impostos pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou Banco Mundial (grifo nosso).

No neoliberalismo, conforme Apple (2015), o empenho está todo no objetivo e na prática de

Ampliar o setor privado de forma que comprar e vender – numa palavra, a competição, seja a ética dominante da sociedade [...]. Ela supõe que mais indivíduos sejam

motivados a trabalhar mais duro sob essas condições. [...] supõe que o autointeresse e a competitividade sejam as máquinas propulsoras da criatividade (p. 187).

O problema deste sistema econômico está na sua lógica, que Pinto e Costa (2022) a descrevem como sendo aquela que “incute no indivíduo a ideia falaciosa que só depende dele a garantia de sucesso financeiro e realização pessoal-profissional, não levando em consideração as desigualdades estruturais e os diferentes contextos de acessos às oportunidades [...]” (p. 410). Tal concepção se define como meritocracia e passou a sustentar a economia, cristalizando-se na prática da sociedade atual.

Por isso, Fornazier e Oliveira (2013) destacam que a visão e as iniciativas dos diversos setores da sociedade, inclusive da área educacional, mudaram; ganha força o individualismo, a meritocracia e tantas outras falácias. Em suas palavras:

A visão defendida por muitas escolas [...] [universidades] e principalmente pela grande mídia a partir da década de 1990 é baseada na ‘**não-intervenção do governo na economia**’, já que o mesmo só atrapalharia os mecanismos do dito ‘livre mercado’: **cada empresa ou indivíduo seria responsável por seu próprio sucesso ou fracasso**, ou seja: uma empresa faliu, pois não se modernizou; **o indivíduo continua pobre porque é malandro, entre outras falácias defendidas de forma direta ou indireta no dia a dia**. O papel do Estado deveria ser restrito ao ‘mínimo’, qual seja, fornecer as condições para que o mercado funcione, como as garantias legais e de propriedade (Fornazier; Oliveira, 2013, p. 88-89, grifos nossos).

Assim, diante deste contexto, a pedagogia tecnicista que foi amplamente problematizada pelos teóricos críticos, ganha uma nova roupagem, passando a ser denominada de neotecnecismo, por volta da década de 1990, com o avanço e o impacto da globalização e das políticas neoliberais. Dito de outro modo, o neoliberalismo passa a sustentar, embasar, solidificar e promover o neotecnecismo na educação. Nas palavras de Silva, Silva e Laquiman (2016, p. 2), o neotecnecismo:

[...] vincula-se ao Tecnicismo Pedagógico, com algumas mudanças, por isso se utiliza o termo ‘neo’, que significa ‘novo’. Diferentemente do Tecnicismo Pedagógico, que se alicerça no Taylorismo-Fordismo, o NP [neotecnecismo pedagógico] tem como base teórica o Toyotismo, que segue um modelo fundamentado na Qualidade Total (QT). Nesse contexto, a Educação tem aqueles que ensinam como prestadores de serviço e aqueles que aprendem como clientes.

Assim, o NP [neotecnecismo pedagógico], com base no Toyotismo, visa formar sujeitos “competentes” e “hábeis”, atributos usados tanto na dimensão escolar quanto trabalhista, a fim de evocar polivalência e multifuncionalidade no cumprimento de atividades pré-estabelecidas. Esse sujeito é capaz de desempenhar várias atividades ao mesmo tempo, bem como de se adaptar a alterações processuais com resiliência. Exige-se desses sujeitos o desenvolvimento de competências e habilidades, em curto prazo, tanto no sistema educacional quanto no mundo do trabalho.

Nesta concepção pedagógica neotecnocrática, Apple (2015, p. 184) alerta que “Os objetivos [...] são os mesmos que servem como guia para [...] [os] objetivos econômicos [...]. Esses incluem a expansão do ‘mercado livre’, [e a] drástica redução da responsabilidade governamental [...].” Podemos esmiuçar e dizer ainda com Gentili (2015, p. 157) que os objetivos gestados no mundo empresarial adotados pelo mundo educativo, são também, “[...] adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade”.

Segundo Saviani (2021a, p. 438), na concepção neotecnicista de educação, “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. O compromisso político e econômico é, agora, tornar o Estado mínimo, inclusive em relação à educação, possibilitando espaços para que o mercado conduza a sociedade. Esta perspectiva é predominante até os dias atuais.

Então, reduz-se o Estado gestando uma série de argumentações que procuram comprovar a insegurança, o despreparo, a não qualidade e a ineficiência das instituições de educação pública e comunitária, inclusive as superiores, gerando um cenário favorável para a atuação das instituições privadas, privilegiando, desta forma, as empresas e o mercado. Nas palavras de Freitas (2018, p. 32), “Preferencialmente, não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado [...]. Assim, advogando esta causa, o mercado prepara terreno para o favorecimento das instituições privadas.

Neste favorecimento, incute-se ainda a ideia de que a educação é um privilégio para poucos e não uma obrigação do Estado. Nas palavras de Gentili (2015), notamos que nesta concepção preconiza-se a ideia de que é preciso “[...] demonstrar que o Estado e a intervenção pública [...] geram condições de ineficiência estrutural que se voltam contra os excluídos [...]. [Além disso,] [...] deve demonstrar que o privilégio é não somente desejável, mas também necessário” (p. 114).

Apple (2015, p. 184), nesta temática, afirma que “A visão do neoliberalismo é de um Estado fraco”, por isso, “[...] os servidores públicos [entre eles professores/as, são vistos como] ineficientes e indolentes, enquanto os empreendimentos privados são eficientes e produtivos” (Apple, 2015, p. 187). Ou seja, a tarefa está toda concentrada na promoção das empresas privadas e na diminuição do Estado e de sua atuação.

Enquanto a pedagogia tecnicista se valia do regime militar ditatorial para se fortalecer, a pedagogia neotecnicista se utiliza da ideia de democracia e da eficiência do mercado para com

isso justificar a omissão da presença do Estado na educação, tanto do ponto de vista do financiamento como da orientação pedagógica. Neste sentido, Apple (2015, p. 184) afirma: “Uma sociedade [que] deixa a ‘mão invisível’ do livre mercado guiar todos os aspectos de sua forma de interação social é vista ao mesmo tempo como eficiente e democrática”.

Acontece que a democracia no contexto neoliberal é proposta e executada pelos que detêm o poder econômico e, em decorrência, o poder político, cultural, entre outros. Sendo a educação utilizada pelos grupos que detêm o poder econômico, para “[...] reproduzir e garantir a perpetuação de seu poder” (Gentili, 2015, p. 114). Ainda segundo o autor, na lógica neoliberal “[...] os que mais têm, mais terão, e os que menos têm, menos terão” (Gentili, 2015, p. 174).

A pedagogia neotecnista, tem “base no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (Saviani, 2021a, p. 381). A educação pensada nestes moldes, reduz o processo somente a uma dimensão utilitarista, conforme Lima (2020).

Não são as pessoas ou o conhecimento que importam, mas o que tudo isso pode gerar como fonte de renda e de lucro. Como salienta Diniz-Pereira (2015), a educação torna-se um “imenso e diversificado ‘mercado’” (p. 275). Os alunos e os professores passam a valer pela quantidade que conseguem produzir. Nas palavras de Freitas (2014a, p. 56), essas aprendizagens estão a todo tempo “Evitando o debate qualitativo e a análise mais profunda, [...] [e] tentam se legitimar pela apresentação de uma grande quantidade de ‘números’”.

É o modelo de educação neotecnista que Lima (2019b) denomina de “educação contábil”, que se guia por avaliação, competição, medição e quantificação dos estudantes, de suas atividades, assim como as dos/as professores/as. Posição igualmente defendida por Hypolito (2020), Freitas (2014a, 2014b, 2018), entre outros. Nessa linha, Lima (2019b, p. 8) explicita:

Há mais de duas décadas que escrevi sobre o que designei por *educação contábil* [...]: a educação que é orientada para a performatividade competitiva, [...] com seus objetivos precisos e seus resultados rigorosamente quantificados, dessa forma tornando-se passível de medição, de comparação e de hierarquização. Com efeito, a *educação contábil* define a educação que conta em função do caráter contável, mensurável e comparável dos “resultados” escolares [e universitários] produzidos, tendendo a conceitualizar o aluno como uma “matéria-prima” moldável por meio de processos de “produção” escolar (grifos do autor).

Ou seja, como se trata de uma educação instrucional, comprometida basicamente com dados quantitativos, o estudante passa a ter contato apenas com o elementar, com o objetivo de

oferecer condições para aprovação nas avaliações. Freitas (2014a) ressalta que, para a perspectiva neotecnista, “o conteúdo é secundarizado [reduzido] para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática” (p. 55). Desse modo, as outras disciplinas e campos do conhecimento que contribuem para a reflexão e crítica, são menosprezados, favorecendo, dessa maneira, o controle do indivíduo e de seu pensamento.

Assim, gesta-se e sustenta-se a todo tempo uma

[...] vida composta por intermináveis módulos de aprendizagem, empurrada cada vez mais para a ânsia de prevenir o risco de viver e pela necessidade de investir em si mesmo, qual mercadoria que se pode vender no mercado para participar [...] na grande competição (Piussi, 2015, p. 24-25).

Mediante esta perspectiva, Freitas (2018, p. 24) adverte que “o indivíduo [estudante] cria para si uma narrativa [não consciente] na qual se vê como parte do mercado”, ou seja, não se “percebe mais como sujeito livre e independente do mercado”. A pessoa se percebe apenas como cliente e competidor e não como cidadã. Ou seja,

A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos que educar [segundo a lógica neotecnista de educação] ‘para a cultura do trabalho’; o que em bom português, quer dizer, ‘educar para a cultura do mercado’. Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custos da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, [...]. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (Gentili, 2015, p. 158).

Autores como Pinto e Costa (2022, p. 13) reafirmam que a pedagogia neotecnista tem como principal objetivo treinar para “o mercado de trabalho por meio de educadores gestores, transformando crianças e jovens em futuros empreendedores para uma promessa de sociedade sem empregos formais”. Não havendo, portanto, outra finalidade, a não ser a de manipular as pessoas e utilizá-las como objetos para o lucro das empresas.

Também Lima (2019a, p. 140) descreve a concepção pedagógica tecnicista como sendo “[...] uma pedagogia empreendedora, [firmada] em lógicas qualificacionistas e contábeis, na promoção de competência para a empregabilidade e a competitividade económica, como estratégia de gestão de recursos humanos e de seleção de um mão-de-obra mais produtiva”. Deste modo, “A emulação e a rivalidade são os valores centrais, a partir de uma base individual e psicológica [...]” (Lima, 2005, p. 81).

Conforme Freire (2021a), essa postura apresenta a ideia de um fatalismo, em que a possibilidade de um mundo com pensamentos e propostas diferenciadas torna-se impossível.

Nessa lógica mercantil, ser explorado como instrumento de baixíssimo custo, passou a ser tão “natural” que os sujeitos, tornados objetos, se sentem privilegiados por serem partes do mercado e não conseguem vislumbrar um mundo diferente.

Gesser e Ranghetti (2011) asseguram que nesta concepção pedagógica, propõe-se, “[...] a preparação de indivíduos para o desempenho de funções específicas: mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Portanto, funções atreladas ao desenvolvimento econômico” (p. 5). E Vasconcellos (2011), acerca desse assunto, assevera: “[...] as referências formativas são as exigências do mercado de trabalho (empregabilidade). [...] luta individual pela sobrevivência” (p. 36).

O processo educativo, nesse caso, se torna uma falácia, é o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 99), quando pontuam que o processo “[...] certifica o aluno com um diploma, mas não o alfabetiza, por exemplo. Faz de conta que ensina, dando ao aluno a impressão de que está aprendendo”. Isso porque, sob esta ótica, a valorização está no fazer e no re/produzir.

Nas palavras de Arroyo (2013, p. 104),

O mercado é pouco exigente em relação ao conhecimento de seus empregados e dos mestres de seus empregáveis. O que valoriza não é o pensar, mas o fazer eficiente e lucrativo para o mercado. Quanto o trabalhador menos souber, mais controlável e mais desvalorizado será.

Tedeschi e Pavan (2021, p. 12) corroboram esse pensamento quando afirmam que “[...] o mercado torna-se o novo produtor de verdades [de padrões], e, não por acaso, a escola [e a universidade] em contexto neoliberal se parece[m] cada vez mais com o modelo empresarial”. O grande problema dessas verdades, desses padrões, são as desumanizações que causam nas relações, pois segundo Arroyo (2013), “O chamado conhecimento escolar [incluímos o universitário], se define [...] em função desses padrões de mercado segregadores, segmentados que reduzem o [estudante a futuro] trabalhador a mercadoria descartável” (p. 105). É, assim, a efetivação e concretização de um cenário perverso, maldoso, excludente e desumano.

Perverso, maldoso e excludente porque gesta no cenário educativo o desejo de vencer a qualquer custo; cria-se supostos/as inimigos/as cuja finalidade é sempre a exclusão de outra pessoa, desumanizando a outra pessoa e a si mesmo. Torna-se perverso porque constitui e estabelece uma “[...] competitividade exacerbada entre professores, entre alunos e entre escolas [e universidades], que por vezes se assemelha a um *stakhanovismo* educacional alienante e opressivo [...]” (Lima, 2019b, p. 3, grifo do autor) para o serviço do mercado, de suas fábricas e mercadorias.

Libâneo (2014), ao descrever a tendência pedagógica tecnicista, apresenta o papel das instituições educacionais. Embora o autor esteja se referindo à pedagogia tecnicista da década de 1970, podemos perceber a semelhança e utilizá-la para explicar o neotecnicismo.

A escola [e/ou a IES] atua[m], assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam (Libâneo, 2014, p. 30).

O professor assume as especificidades de um treinador (Freire, 2021b) e passa a ser concebido como alguém que não tem outra utilidade a não ser a de transmitir conteúdos, selecionados por terceiros, a serem aplicados de um único modo, tendo em vista a adaptação e a preparação do aluno para mercado de trabalho.

Conforme já explicitamos anteriormente, embora saibamos das diferenças entre os autores críticos, podemos perceber que em relação à pedagogia tecnicista e/ou neotecnicista, há uma convergência no questionamento/problematização/crítica a esta concepção de educação e pedagogia. Neste sentido, Freitas (2014b) também atesta sobre essa diminuição da ação e da intervenção do professor, quando afirma que com o neotecnicismo “a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico[...]” (p. 1092).

Diniz-Pereira (2015) ressalta que dentro dessa teoria “empresarial e mercantil” (p. 273) as tendências utilizadas se caracterizam por práticas que se concretizam na formação por meio de cursos de curta duração, apostilados, distantes da realidade, entre outros. Entendemos, portanto, que tais tendências não formam o sujeito em sua complexidade e para a complexidade do mundo, limitando inclusive a atuação dos profissionais formados por essa concepção pedagógica.

Se na concepção tradicional o professor era visto como alguém moralmente respeitado, ainda que não valorizado, a partir desta concepção tecnicista e/ou neotecnicista, na qual a educação passa a ter características mercantis, o professor torna-se fruto de uma educação frágil e precária (Diniz-Pereira, 2015), com a função reduzida a executor de determinadas técnicas e conteúdo.

Neste contexto, a sociedade pode “adquirir” e depreender, nesta relação, o direito de tratar o/a professor/a como um/a “prestashop/a de serviços”; exatamente como afirma Penna (2017, p. 40): “a relação educacional é reduzida a uma relação de consumo, então o aluno é o consumidor, ele tem direito de demandar o que ele bem entender do prestador”. Freitas (2018) também se posiciona a este respeito, dizendo que os pais passam a ser “clientes” pagadores de empresas ao invés de “usuários” de instituições de educação.

Como já referido, tanto a tendência pedagógica tradicional quanto a tendência pedagógica tecnicista/neotecnica são modos de pensar a educação que “[...] não estavam [e não estão] absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou [...] à forma social dominante” (Silva, 2022, p. 29).

Desse modo, partindo do que foi posto, podemos verificar muitas oportunidades que favorecem a desumanização do processo educativo e dos atores que o compõem. Assim, concordamos com Oliveira (2021b, p. 119) quando afirma que “A desumanização é promovida e potencializada através do estímulo radical à competitividade e ao egoísmo”, ao individualismo, à quantificação, à meritocracia, à mensuração e a muitos outros fatores que diminuem a pessoa reduzindo-a a objeto, a uma peça (Freire, 2021c).

Uma das graves e tristes consequências

[...] é o afastamento das pessoas entre si, que passam a se ver como potenciais adversários e ao mesmo tempo potenciais meios para a realização dos objetivos de cada um fundando-se as relações no medo e no interesse material. [...] [sendo proporcionado] para muitos, desesperança e perda de sentido de vida (Oliveira, 2021b, p. 119).

Logo, a desumanização vai se potencializando, porque é impossibilitado e excluído todo tipo de atitudes de fraternidade, de companheirismo, de solidariedade, de cuidado com o/a outro/a, de ajuda mútua; ao invés de companheiros, criam-se inimigos em disputas constantes, isso porque, de acordo com Oliveira (2021b), no neoliberalismo, no neotecnismo “[...] o mercado funda sua existência na desumanização (p. 120)”.

A desumanização vai se firmando porque na ideologia de mercado, base para a concepção pedagógica neotecnica (Freitas 2014a, 2014b, 2018; Oliveira, 2021a,b), demandase “[...] ao máximo, relações humanas efêmeras, frágeis e malconduzidas, pondo sempre sob suspeita articulações, movimentos e formas de união que podem tornar-se sementes de incômodos [...]. [...] [Assim sendo,] necessita desvalorizar e desrespeitar a vida” (Oliveira, 2021b, p. 120).

Desta forma, nesta concepção pedagógica neotecnista, alicerçada no modelo econômico neoliberal, “[...] que promove a competição generalizada entre sujeitos na busca pela realização dos desejos pessoais, enquanto a figura do próximo torna-se turva e periférica, prevalece o “Eu” sobre o outro” (Pinto; Costa, 2022, p. 417).

Consolida-se como consequência, um possível processo de desumanização de toda a sociedade, isto porque forja um espaço insalubre, enfermo e altamente arriscado para a convivência e para a vida humana, já que o outro se torna objeto, com utilidade limitada, deixando de ser sujeito com e para mundo (Freire, 2021a). Concretiza-se “[...] a ‘coisificação’ das pessoas, tratadas como objetos descartáveis, substituíveis, facilmente passíveis de reposição, o que por sua vez facilita sua exploração [...]” (Oliveira, 2021b, p. 120).

Entendemos, apoiados no que vimos até aqui, que tanto o neoliberalismo quanto a pedagogia neotecnista são desumanizantes porque colocam o lucro acima das pessoas, porque colocam o “eu” acima de qualquer outro valor e/ou pessoa, porque fomentam a competição, apresentando a todo e cada tempo os vencedores e os fracassados, além disso, os culpa por tais acontecimentos (Lima, 2005, 2019a, 2019b, 2020; Oliveira, 2021a, 2021b; Freitas 2014a, 2014b, 2018; Apple, 2015; Freire, 2021c).

Logo, entendemos com Apple (2015) que ambas as condições, neoliberalismo e neotecnismo, não humanizam a pessoa e, na verdade, desumanizam porque

Seus interesses não estão em aumentar as chances das mulheres, das pessoas não brancas, trabalhadores (esses grupos não são, naturalmente, mutuamente exclusivos); seu objetivo é fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola ‘ideais’ (p. 183).

Acontece que estes fatores de injustiças são atribuídos ao fatalismo ou até mesmo à vontade de Deus, exatamente como ressaltado por Paulo Freire e Walter Oliveira (2021), que enfatiza e problematiza em seus escritos esta lógica neoliberal/neotecnista apresentada à sociedade como desejável, única, possível e necessária, portanto, como se não houvesse saída fora dela. E a lógica do neoliberalismo, sendo perversa, procura fazer com que a pessoa defenda este fatalismo histórico que impregna no pensamento a ideia de que é melhor estar como está do que arriscar uma transformação e ter que se desacomodar por esta transformação (Oliveira, 2021a, b), mantendo, deste modo, os aspectos de desumanização.

Infelizmente, esta lógica neoliberal que adentrou no mundo da educação, por meio da concepção pedagógica neotecnista, conforme visto anteriormente no texto, promovendo um

mercantilismo no processo educacional (Diniz-Pereira, 2015; Freire, 2002; Freitas, 2014a, 2014b, 2018) reduz o cenário educativo e desfavorece a possibilidade de *ser mais* (Freire 2021a) da pessoa, desumanizando-a.

Visto que ambas, lógica neoliberal e pedagogia neotecnica, têm impulso para conceber as pessoas apenas como recursos humanos, reduzindo direitos, intervenção do Estado e, sobretudo, gestos de companheirismo e solidariedade; elas desumanizam o ser humano porque exigem, conforme Oliveira (2021b, p. 120), apenas “[...] a brutalização, a destruição do senso comunitário, a transmutação dos espaços de vida [...] em mercadorias, tirando dos indivíduos e das populações as características de servir a um projeto de realização e completude compatível com a vocação humana [...]”.

Desse modo, partindo do que foi posto, podemos concordar com Oliveira (2021b), quando pontua que “A desumanização é promovida e potencializada através do estímulo radical à competitividade e ao egoísmo” (p. 119). Já que “Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é. [Assim] Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos [...]” (Freitas, 2018, p. 28).

Antes de finalizarmos este subitem, destacamos: embora, nem a pedagogia tradicional nem a tecnicista e/ou neotecnica estejam preocupadas em questionar o *status quo*, faz-se importante lembrar que há uma diferença em relação à questão da dimensão da humanização. Ou seja, enquanto a pedagogia tradicional acredita e aposta num humanismo essencial e/ou clássico que é a busca da transmissão das diversas “tradições humanas”, como “O ideal de formação do homem polido, civilizado, cristão e culto [...]” (Souza, 2009, p. 72), junto aos mais jovens, a pedagogia tecnicista e/ou neotecnica aposta no ser humano apenas e tão somente enquanto “recursos humanos”.

Para fazer resistência a estas ideias e posturas produzidas, capazes de desumanizar a pessoa, assumimos com Mendonça (2021) a postura e a luta para reafirmarmos que não podemos “[...] ser neutro frente à humanização ou desumanização do ser humano e de que [...] [nossa ato] pedagógico ou está a favor da mudança dirigida à verdadeira humanização do homem, ou a favor de sua permanência no que já não representa os caminhos humanos” (p. 23).

Por isso, acreditamos na importância e na necessidade de construirmos juntos um cenário educativo que leve em consideração as pessoas, suas realidades e necessidades, tornando-as sujeitos e não objetos, “peças” do processo educativo, da sociedade e do mundo; isto é, salientamos a necessidade de uma educação, de uma concepção pedagógica que seja crítica/libertadora, que valorize a solidariedade, a amorosidade, o respeito, o companheirismo,

ou seja, valorize e reafirme a importância de todos os seres humanos e das relações entre seus pares.

2.3.3 Pedagogia crítica/libertadora

Iniciamos este subitem lembrando com Lacerda e Sepel (2019, p. 5) que a concepção crítica/libertadora começou a ser construída

[...] quando educadores, sociólogos e filósofos assumiram que a escola deveria ser considerada como um meio de ampliar as capacidades humanas, considerando as subjetividades. Nesse contexto, a partir da década de 1960, com uma forte crítica às escolas capitalistas e elitistas, surgiram movimentos que propuseram mudanças na estrutura educacional tradicional.

Gesser e Ranghetti (2011), acerca do surgimento desta concepção pedagógica, de igual modo afirmam:

A partir dos anos 1960 até a década de 1970, como uma reação à última reforma curricular e no contexto do movimento pelos direitos civis, a liberação da mulher, os movimentos contra as lutas raciais, entre outros, nos Estados Unidos, favoreceram um contexto para novas mudanças no campo do currículo. Foi neste território contestado que nasceu a pedagogia crítica [...] propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. [...]. Portanto, justiça social aqui era palavra de ordem (p. 25).

Nesta perspectiva, Francisco Filho (2004) ressalta que “Essas ideias nasceram na segunda metade do século XX, como uma reação à educação conservadora [...], defendida pelos militares”, pregando “[...] o engajamento político de professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do capitalismo, descartando a educação bancária, tradicional [tecnicista e neotecnicista] e enfatizando uma educação contextualizada [...]” (p. 46).

A origem desta concepção, portanto, se justifica, segundo Silva (2022, p. 30, grifo do autor), porque a concepção pedagógica tradicional, assim como seus ideais, “[...] restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* [...]. [...] [Por isso, as perspectivas] críticas [...] em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais”. Ou seja, enquanto uma concepção procurava gerar um processo de aceitação dos denominados conteúdos e adaptabilidade do indivíduo à sociedade, especialmente a capitalista, a outra concepção crítica está comprometida com uma necessidade de questionamento, entendimento, reflexão e transformação desta sociedade (Silva, 2022).

Freire é um importante nome para esta forma de fazer Pedagogia. Silva e Campos (2021, p. 6) referem que “[...] Paulo Freire [...], um dos maiores educadores do século XX [...] ocupa uma posição sagrada entre os fundadores da Pedagogia Crítica [...]. Saviani (2021b) destaca: “Convencionou-se denominar ‘Pedagogia libertadora’ a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire” (p. 162).

Acerca da Pedagogia Crítica/Liberadora, Saviani (2021b) a descreve como sendo a que “[...] põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos” (p. 162).

Percebemos, deste modo, que a concepção pedagógica crítica/libertadora é reconhecida como aquela que não ignora a realidade na qual os estudantes estão inseridos, ressaltando, desta forma, a importância da participação de cada um e cada uma no ato educativo. Nela propõe-se “[...] uma educação para a transformação social e [para] [...] o empoderamento de sujeitos mediatisados por práticas transformadoras e consciência crítica” (Silva; Campos, 2021, p. 4).

Neste sentido, Mota Neto (2018) explica, partindo da teoria transformadora de Paulo Freire, que a educação não pode resumir-se a um “mimetismo intelectual e [...] ‘receitas prontas’ vindas de contextos exógenos à realidade local [...]. [Mas,] Dizia [Paulo Freire] [...] para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares”, e ligada, desse modo, às realidades existenciais dos professores e estudantes, na construção de um processo educativo crítico, libertador e, portanto, emancipatório.

Franco (2017) apresenta algumas características da educação crítica/libertadora a partir de Paulo Freire:

- a) A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho;
- b) A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica;
- c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores;
- d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos (p. 153-254).

Neste sentido, Silva e Campos (2021) entendem que esta concepção pedagógica tem “[...] o princípio de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer

tendências autoritárias e conectar o conhecimento e a verdade, aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por justiça e democracia [...]” (p. 6).

Ou seja, sua contribuição e objetivo se direcionam para a “[...] construção de um mundo socialmente justo, [...] rompendo com mecanismos que produzem a legitimação das desigualdades e corrosão da dignidade humana” (Silva; Campos, 2021, p. 7), por meio de uma reflexão crítica, isto é, que não eduque apenas para desenhar e repetir palavras, mas para construir consciência acerca das realidades, desafios e perspectivas que o mundo oferece.

A criticidade ajuda e estimula os estudantes para a arte da pergunta que se dá na/pela curiosidade (Freire, 2021b), educando-as/os, desse modo, para uma posição de transformação positiva no mundo e com mundo. Pela curiosidade os estudantes se tornam capazes de problematizar a vida: “De que adianta desenhar a palavra casa se quem a desenha não tem casa? [mas é preciso perguntar] Por que não tem casa? É possível todos terem casa? Por que as casas de alguns são maiores e melhores que a dos outros?” (Sandrini, 2018b, p. 174).

Desse modo, a pedagogia crítica/libertadora educa, entre outros, para a resistência contra o comodismo/conformismos/fatalismo (Freire, 2021a, 2021d), resumidos em pensamentos como: “[...] as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” (Freire, 2021d, p. 142), ou ““Que posso fazer, se é sempre assim [...]?”” (Freire, 1997, p. 42), ou ainda, que esta é a vontade de Deus (Freire, 2021a).

Isto porque, conforme considera Sandrini (2018b), esta concepção pedagógica procura educar de forma conscientizadora, e podemos dizer, política e criticamente os sujeitos. Pois conscientiza e impulsiona a pessoa, por exemplo, para a realização de atos que põem fim ou caminham para “[...] acabar com o coronelismo, com o voto de cabresto. [...] [demonstrando, dessa forma, que o importante não é apenas] desenhar palavras, mas entender palavras, pronunciar palavras” (p. 176). Ou seja, o essencial é entender o mundo com o mundo (Freire, 2021a), em busca da dignidade humana.

E por conceber como objetivo a dignidade humana, esta compreensão pedagógica entende o educando, como “[...] um todo (em todas as suas dimensões) e como ser de relações [...]. Contempla[ndo] [, dessa forma,] o educando, o educador, os membros da comunidade educativa, assim como o gênero humano [...]” (Vasconcellos, 2011, p. 36), dando a estes atores espaços e oportunidades de serem visibilizados e reconhecidos. Ou seja, tal concepção pedagógica oferece um “[...] Resgate da história de vida [...] dos educadores e dos educandos. Educando como sujeito de direitos. Reconhecendo a diversidade dos sujeitos” (Vasconcellos, 2011, p. 36).

Sobre o papel da escola, nesta concepção pedagógica, Francisco Filho (2004, p. 47) afirma que é também o de conduzir e “levar à conscientização e à cidadania, trabalhando o contexto. [É o de] Ajudar a superar o modo de produção capitalista. [E] Questionar a realidade social, provocando a transformação”. Num espaço no qual professor e estudante tenham uma “[...] relação horizontal, [em que] todos são sujeitos no relacionamento grupal, com espaços assegurados [...]” (Francisco Filho, 2004, p. 47).

Um fator importante, neste processo pedagógico, é que sendo crítica/libertadora, “[...] a educação é ato político e de amor, aprende-se pela interação contextualizada” (Francisco Filho, 2004, p. 47). Isso porque, como vimos, conscientiza o ser humano de sua realidade, da importância das relações com a/o outra/o, e de sua condição no e com o mundo. E “Conscientizar é tomar consciência de que o mundo não é dado, o mundo é construído, interpretado” (Sandrini, 2018b, p. 175) e, acima de tudo, é mutável.

Assim, é ato político porque professoras e professores estão envolvidos com a realidade, com os anseios, com as necessidades, com os desafios de cada estudante, e então, a

[...] tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (Freire, 1997, p. 54).

Por esta razão, “Não é demais repetir [...] essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, *a educação é um ato político*” (Freire, 1997, p. 58, grifo do autor).

Por isso, de acordo com Freire (2021d, p. 35), “A politicidade da educação exige que o professor se saiba [...] a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade”. Ou seja, na prática educativa, o/a professor/a coloca-se a favor ou desfavor da liberdade, dos direitos e das criticidades.

É ainda ato de amor, porque segundo Ana Maria Freire (2021a, p. 64, grifo da autora), ancorada em Paulo Freire, o/a “[...] educador/a deve criar um clima afetivo [...] em *colaboração* e sem competição entre os estudantes [...]”; [desse modo] o educador necessariamente tem que amar o exercício do ato educativo [...]. Porque “[...] amorosidade não significa na teoria de Paulo [Freire] a obrigação de amarmos igualmente a todos os nossos alunos e alunas, o que seria impossível, hipócrita, mas a respeitá-los e deles cuidar com equidade [...] aceitar as diferenças [...]” (Freire, A., 2021a, p. 64).

Paulo Freire defende a ideia de que é preciso amar os estudantes e o ato educativo, mas vai além, quando diz que “Amar não basta, precisamos de saber amar” (Freire, 1997, p. 42). Ou seja, é importante compreender como amar, por qual razão amar, além disso, colocar este amor em prática.

Freire (1997, p. 38) salienta que sem o amor, sem “a amorosidade, [...] seu trabalho [da professora e do professor] perde o significado”. Todavia, ele adverte: “É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, [...], um amor brigão, de quem se afirma no direito e no dever de ter direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador [...] e que precisa de ser aprendida e vivida [...]” (Freire, 1997, p. 38).

Na perspectiva de Paulo Freire (2021e), a concepção pedagógica crítica/libertadora “[...] é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da [...] organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo [...]” (39-40). Reinvenção que procura ser elaborada e realizada por meio do diálogo e da escuta (Freire, 1997). Isto é possível quando feito com amor, pois segundo Freire (2021a, p. 110), “Não há diálogo, [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Dessa forma, notamos que este amor no ato educativo, por meio da Pedagogia Crítica/Libertadora, privilegia o diálogo. Visto que pela ação dialógica, há o encontro, o reconhecimento, a visibilização e a valorização do/a outro/a. Isso justamente porque “A dialogicidade, [...] está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. [E] De respeito igualmente, de um pelo outro, [...]. [...] supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta” (Freire, 2021d, p. 140).

Constitui-se, assim, um diálogo amoroso, exatamente porque os atores se interessam pelas vidas uns dos outros, ou seja, há o interesse pela pessoa fora dos muros da instituição educativa. Amoroso propriamente por ser “[...] diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, [e] se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre [...]” (Freire, 2021c, p. 93), reconhecendo e valorizando o contexto da/o outra/o. Dessa forma, quanto a valorização do contexto e da relação entre pessoas, Freire (2021c), insiste ainda que o diálogo deve constituir-se em “[...] uma relação horizontal [...]. [...] [Que] Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (p. 93).

O diálogo é essencial nesta concepção pedagógica porque a mulher e o homem são os sujeitos da ação, e para que o processo educativo seja possível, é necessário conhecer. Conhecer a realidade, conhecer a história, conhecer a condição social, cultural, econômica e familiar,

assim como, o que se pensa, como se pensa, a partir do que e de quem se pensa, o que se espera. E acreditamos que se conhece alguém, de modo mais potente, por meio do diálogo.

Torna-se, assim, um processo educativo dialógico que “[...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021a, p. 116). Em outras palavras, um ato educativo que “[...] fala *ao* e *com* o educando, *ouve* o educando, não importa a [...] idade dele” (Freire, 1997, p. 59, grifos do autor).

Em sala de aula, o/a professor/a, nesta concepção pedagógica, precisa reconhecer, como dito anteriormente, que a “educação é um ato político” (Freire, 1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021e), isto significa dizer que é importante dialogar também com os estudantes sobre os desafios do mundo, as diferentes relações sociais que compõem a sociedade (Freire, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), não permanecendo, deste modo, apenas nos denominados conteúdos; nas palavras de Paulo Freire, “A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como característica uma outra qualidade que eu chamo de *politicidade*” (Freire; Oliveira, 2021, p. 38).

Isso nos leva a entender que o papel do/a professor/a, neste cenário, isto é, nesta prática pedagógica, não é de alguém que transmite conteúdo de forma neutra, mas é de alguém que ao ensinar os denominados conteúdos escolares, está construindo com os/as estudantes uma determinada concepção de mundo, de sociedade, de valorização do respeito, de humanidade, ou seja, está educando para as relações sociais, para o contato com o outro e para a criticidade. Portanto, esta pedagogia crítica/libertadora reconhece que a educação não é neutra.

O próprio Paulo Freire (2021g, p. 38) afirma que “[...] a educação nunca foi e nunca será neutra”, porque o processo de educação, o ato de ensinar/educar está sempre servindo a um tipo de construção de ser humano. Nas palavras de Freire (2021f):

[...] eu devo saber [...] *em favor de quem, em favor de quê, em favor de que sonho* eu estou ensinando [...]. E em consequência de pensar *em favor de quem, de quê em favor de qual sonho* eu estou ensinando eu terei de pensar, contra quem, contra o quê, contra qual sonho eu estou ensinando. E no meu ponto de vista é impossível ser professor sem perguntar sobre essas questões (p. 32, grifos do autor).

Franco (2017) também explicita o seu pensamento acerca do papel do educador como canal que constrói e gera criticidade e compromisso com o outro e suas particularidades, não permanecendo, portanto, apenas na educação da escuta e repetição. Ela reflete que o professor, na sua formação e em seu cotidiano, deve procurar tender para o

[...] pensamento autônomo, crítico, uma vez que, esta posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador, deve ser o cerne da ciência pedagógica e que por isto,

[...] não pode se realizar de forma neutra, sem os compromissos com o sujeito e suas circunstâncias (Franco, 2017, p. 165).

É neste sentido que Paulo Freire (2021a) se posiciona e argumenta, conforme já apontamos, contra o sistema bancário de educação. Sua defesa por uma educação dialógica, crítica e libertadora se afirma justamente porque acredita que educar seja mais que transmitir conteúdos previamente selecionados, treinando pessoas e pensamentos, sem levar em consideração os atores do processo, os seus contextos, as suas histórias, as suas preferências, os seus sentimentos e o seu ser gente.

Para ele, Paulo Freire (1997, p. 23, grifo do autor), no estudo crítico/libertador, o “[...] ensinar não pode ser um processo [...], de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinial [...]”; ou seja, “Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender o mundo e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto” (p. 23).

Freire (2021d, p. 101), acerca da pedagogia crítica/libertadora, diz ainda:

[...] insisto e reinsisto tanto em uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades. O argumento segundo o qual o puro *ensino* do conteúdo, o conteúdo depositado no educando (que para mim [Paulo Freire], não é ensino de acordo com a compreensão que de seu processo tenho) cedo ou tarde provocará a percepção crítica da realidade não me satisfaz nem me convence porque, devendo ser [...], o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto ou o conteúdo para a prendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do objeto. Não devo *deixar* para um amanhã aleatório algo que faz parte agora. [...] Um educador coerente [...] não pode viver uma tarefa docente de maneira puramente mecânica. [...] não pode fazer a mera transferência do objeto aos educandos (grifos do autor).

Neste sentido, o processo educativo não pode ser alienado/alienante, de simples transmissão, no qual o professor atua como um mero repetidor de informações, de modo autoritário, isto é, no qual o professor, a professora “[...] é sempre o sujeito da fala, enquanto os alunos são continuamente a *incidência* de seu discurso. [...] fala *a, para e sobre* os educandos. Fala de cima para baixo. Certa de sua verdade” (Freire, 1997, p. 59, grifos do autor), sendo objeto de preocupação apenas a avaliação da/o estudante, especificando e definindo se ela/ele segue ou não para o próximo ano (Freire, 1997).

Contrário a isso, deve ser um processo que almeja “Producir e construir conhecimentos, [...] socializá-los, livre de ação pedagógica transmissiva, [...] de uma educação que massifica, aliena e amordaça/silencia professores/as e estudantes” (Rocha, 2019, p. 266), procurando

contribuir “[...] para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos” (Freire, 1997, p. 59), atentos ao contexto.

Nessa perspectiva, Caliman (2013, p. 14) afirma:

Para o educador brasileiro [Paulo Freire] a realidade deve ser mediatisada pelo sujeito, do contrário toda palavra que se exprime acaba sendo uma palavra abstrata e vazia [longe do tema gerador], um mito distante, uma ausência de sentido. O educador procura ser um mediador do sentido de realidade vivida, enquanto, em sintonia com o educando consegue falar a mesma língua dele: [assim] a sua palavra adquire um sentido [...] porque ele mesmo, enquanto educador, faz sentido para o educando.

Por este motivo, Freire (1997, p. 53) insiste que “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. Ele relata um fato interessante que ilustra de forma sucinta esta realidade.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem-postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: ‘Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?’ (Freire, 2021b, p. 133-134).

Esse relato explicita e explica bem a necessidade da pedagogia crítica/libertadora em estar aberta, atenta e atuante quanto à realidade das/os estudantes e enfatiza a ideia de que para Paulo Freire, o educador não pode se fechar ante as realidades, os sofrimentos humanos ou ante as inquietações que as/os estudantes trazem para dentro da escola ou universidades (Silva; Campos, 2021). Mas, ao contrário, deve ir fazendo com que os atores dos cenários da educação estejam articulados com a realidade, isto é, estando e sendo seres políticos e de relações no e com o mundo.

Neste sentido, apoiado na pedagogia crítica/libertadora, Libâneo (2014, p. 36) afirma que “Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade”. Ou seja, “O que é aprendido, não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (Libâneo, 2014, p. 36).

Conforme Oliveira (2015, p. 88), esta concepção, portanto, “[...] preocupa-se fundamentalmente com a escolha de conteúdos para levar a cabo uma educação que favoreça o pensamento crítico, o conhecimento próprio e a justiça social, [dando enfoque aos] conteúdos que são escolhidos pelos protagonistas [...]”, privilegiando os seus contextos e que são eleitos a partir de uma análise que envolva a todos os atores do processo educativo, estudantes e professores.

Para Silva e Campos (2021), a pedagogia crítica/libertadora contém como elemento essencial de sua prática, a afetividade, sendo, portanto, um processo “guiado pela paixão” (p. 6), pela busca do desenvolvimento de uma consciência libertada, capaz de reconhecer e distinguir as tendências autoritárias, absolutas e desumanizadas, unindo o conhecimento, a realidade e a verdade de cada ser humano, em favor de um mundo mais justo, reconhecendo-se como fator importante de uma luta mais ampliada (Silva; Campos, 2021), luta que envolve questões étnico-raciais, socioeconômicas, afetivas, entre outras.

Então, nessa perspectiva de afetividade, o processo de educação, os/as professores/as e os/as estudantes passam a contar com um viés mais humanizado, envolvido com a realidade, capaz de possibilitar uma maior participação em todas as etapas, reconhecendo a todas/os como seres pensantes, repletos de culturas e de diversas experiências, cujo objetivo principal está na formação de pessoas e não de mão de obra barateada para as empresas/empresários/mercado.

Neste sentido, sob essa forma de fazer pedagogia, Franco (2017) ressalta que

[...] a educação passa a ser vista não mais como instrumento que deve propiciar a posse de uma cultura estranha e construída por outros, mas um processo de realizar nos educandos a possibilidade de se tornarem homens em plenitude, produtores, interpretadores de cultura e capazes de apreender e construir cultura (p. 158).

Nesta concepção que reconhece os problemas sociais da sociedade, o papel do/a professor/a está no esforço cotidiano de se inserir na vida de cada estudante; conhecê-lo/la de forma aprofundada, buscando estar atento aos seus anseios e desafios. Valorizando o espaço educacional como um espaço de sociabilidade e socialização, de encontro com o diferente, com os plurais e com o/a outro/a.

O professor procura estar atento, dessa forma, segundo Paulo Freire (2021f, p. 39) “[...] para a cultura, para a história, para os sentimentos. [...] deve quase adivinhar os sentimentos dos estudantes, das pessoas”, para ajudá-los/las no crescimento integral enquanto pessoas humanas, desvincilhando-se de toda e qualquer forma de opressão.

Portanto, é uma ação educativa que objetiva construir conhecimentos e valores no dia a dia com os estudantes, ressaltando o respeito, a solidariedade, o diálogo e humanização. Ana

Maria Freire (2021b), neste sentido, ao abordar a concepção “ético-político-antropológica” de Paulo Freire acerca da epistemologia “crítico-educativo-conscientizadora”, afirma convicentemente que a educação “[...] em última instância, tem como ponto central a humanização de todos e de todas, independentemente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia. [centrando-se] [...] na *dignificação das gentes*, corporificação da humanização [...]” (p. 15, grifo da autora).

A autora afirma que a maior preocupação de Paulo Freire é “[...] a necessidade de uma educação humanizadora e libertadora, que na sua essência e natureza tem como centralidade a possibilidade de superação de condições e das relações de opressão que aniquilam os direitos humanos” (Freire, A., 2021b, p. 17).

Arroyo (2023a) recorda que “Paulo Freire insiste em que a vocação ontológica, histórica do ser humano é de ser mais humano” (p. 61). E que “Todos os escritos de Paulo Freire carregam, desde o título, o reconhecer das resistências por libertação com matrizes de humanização. Educação como prática da libertação [...]” (Arroyo, 2023b, p. 163).

Sobre esta temática da humanização da educação em Paulo Freire, Nery e Barbosa (2021, p. 7) salientam:

A educação, para o autor [Paulo Freire], é entendida como sinônima à humanização; o sujeito, então, como um ser de relações, tendo ele consciência de sua condição de inacabado, estará sempre em busca do que Freire coloca como sua vocação ontológica, a do *Ser mais*. É nessa compreensão que o processo educativo pode ser transformador, não se configurando como um meio de adaptação dos sujeitos a modelos opressores de sociedade, mas, sim, como um instrumento de transformação da consciência ingênua para a crítica. Isso possibilitará, na qualidade de sujeitos de práxis, um processo de ação e de reflexão, dando-lhes condições de intervir na sociedade de modo que a transformem em um espaço democrático, de iguais direitos para todos(as). Em contrapartida, ao distanciar-se dessa concepção de educação humanizadora e promover modelos que levam a uma educação opressora, de modo a reproduzir um caráter excluente, há a configuração do que Paulo Freire conceitua de uma Educação Bancária (grifo dos autores).

Portanto, esta concepção pedagógica crítica/libertadora é contrária às concepções de educação tradicional e neotecnista, já que a pedagogia crítica, na vertente freireana, tem como aspecto primordial, humanizar o processo educativo e reconhecer os seres humanos e suas experiências, isto é, “[...] é entendida como [...] um processo de humanização dos seres humanos” (Lima, 2019b, p. 12). Por isso, Oliveira (2021b, p. 129) destaca que a educação não é somente “[...] um meio de produzir renda, mas um meio também de crescimento pessoal e uma possibilidade de aumentar o grau de humanização e solidariedade e de inserção pessoal”

Isso porque esta concepção pedagógica de educação não educa apenas para a técnica, mas para a vida. Entende que a construção do ser humano precisa contar com certas qualidades

humanas que não se resumem ao caderno ou ao simples desenho da letra/palavra. Na fala de Paulo Freire (2021b) fica evidente que sem certas qualidade e virtudes humanas, o processo educativo fica impossível:

É preciso que saibamos que sem certas qualidades ou virtudes como a amorosidade em certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática [pedagógica] [...], que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (p. 117-118).

Zitkoski (2019), outro autor que utiliza como base o pensamento de Freire, disserta a respeito das dificuldades que podem existir neste tipo de educação; em suas palavras, “O desafio de sermos educadores [adeptos à pedagogia freireana, se dá porque] [...] requer a coerência ético-política diante da realidade social de exclusão e desumanização de milhões de seres humanos em um contexto de abuso e total indiferença [...] diante do sofrimento humano” (p. 364).

Por essa razão é que entendemos como necessário continuar pesquisando, refletindo e defendendo um processo de educação humanizador. Pois apoiamos e concordamos com a importância da insistência e persistência, coragem e determinação para o enfrentamento das desumanizações presentes no mundo por meio do sonho de uma educação humanizante verdadeiramente significadora (Freire; Oliveira, 2021).

E podemos afirmar, apoiados em diferentes autores, que a preocupação e o compromisso do professor que assume a pedagogia crítica/libertadora como forma de atuar na educação, estão irremediavelmente articulados com uma postura dialógica, humanizadora, conscientizadora e emancipatória (Freire, 1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e; Freire; Oliveira, 2021; Arroyo, 2013, 2019, 2023a, 2023b; Oliveira, 2021a, 2021b; Sandrini, 2018b; Lima, 2019b, entre outros).

2.4 Motivos para falar em humanização no processo de educação

Refletimos e pesquisamos sobre educação humanizadora porque diversos aspectos no contexto social e educacional, como vimos nas concepções pedagógicas tradicional e neotecnista, por exemplo, podem contribuir para um ambiente desumano e desumanizador. Autores como Candau (2011, 2012, 2013, 2016, 2020), Arroyo (2013, 2014, 2019a, 2019b,

2023a, 2023b), Alves (1994, 2021), Silva (2014), Pavan (2018, 2022), Lima (2005, 2019a, 2019b, 2020) e Freire (1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), Freire; Oliveira, 2021) defendem uma educação humanizadora ante processos de desumanização vividos na sociedade.

Os autores destacam alguns desses processos de desumanização da sociedade, mostrando que de diversos modos produzimos esses processos. Neste sentido, podemos apontar os efeitos do colonialismo (Pavan, 2022), da opressão (Freire, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), dos ocultamentos e exclusões das diversidades humanas, das diversas culturas (Candau, 2011, 2012, 2013, 2016, 2020; Arroyo, 2013, 2014, 2019, 2023a, 2023b), da lógica do sistema econômico neoliberal (Freitas, 2014a, 2014b, 2018; Pinto; Costa, 2022), da polarização (Ciavatta, 2017), entre outros.

Destacamos o fato de estarmos num contexto de país polarizado politicamente entre a esquerda e a direita conservadora, muitas vezes extremista; e nesta realidade, o profissional docente tornou-se “[...] alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares [...]” (Ciavatta, 2017, p. 8), que tentam moldar a educação aos seus interesses pessoais (Penna, 2017), invisibilizando o ser humano.

Tais grupos defendem a ideia, segundo Ciavatta (2017, p. 29), de que a profissionalização docente deve direcionar-se tão somente para “treinar [professores] para o ensinar”, desqualificando todo o saber, conhecimento e experiências dos/as professores/as, produzindo uma educação reduzida a técnicas, com consequência na desumanização das pessoas, afastando-se cada vez mais de uma educação crítica e libertadora.

E tal reflexão também é feita por Paulo Freire e Walter Oliveira (2021) quando ressaltam o fato de que “Os governos [assim como o mercado] não estão usualmente interessados em *formar educadores*, mas em *treiná-los*. [Assim] Os governos [e o mercado] não estão interessados em desenvolver uma educação capaz de estimular consciências críticas” (p. 78, grifos do autor), mas interessados em dominá-las para o seu serviço, para a manutenção e perpetuação de seus poderes e do mercado, por meio de uma educação tradicional, mecânica/bancária (Freire, 2021a) e podemos dizer também neotecnicista (Freire; Oliveira, 2021; Lima, 2005, 2019a, 2019b, 2020).

Assim, nos deparamos com o fato de que algumas teorias pedagógicas podem, além de diversos outros fatores, desumanizar o ser humano, transformando-o num ser acrítico, fazendo com que permaneça ausente dos sofrimentos do mundo e da relação com outras pessoas, tornando-o um simples repetidor de conceitos e conteúdos que não condizem com a sua vida e sua realidade. Pois elas formam/treinam as mulheres e os homens que “Deformados pela

acriticidade não são capazes de ver o homem [a mulher] na sua totalidade [...]” (Freire, 2021c, p. 29).

É o caso da educação tradicional, jesuíta ou bancária, cujos atores enxergam a pessoa “[...] como uma ‘lata’ vazia que vão enchendo com os seus depósitos técnicos” (Freire, 2021c, p. 29). Pitano e Streck (2021, p. 342) explicam os fatores de desumanização na teoria tradicional, ancorados em Freire, ressaltando que “Freire atuou incansavelmente para evidenciar os equívocos da educação tradicional, chamada educação bancária, que é autoritária, alienante, excludente e reproduutora [...]”. E que no ato de transmitir conteúdos não enxerga a pessoa humana enquanto gente e muito menos a realidade na qual está inserida.

Justamente porque “A visão bancária se funda em uma concepção fictícia do ser humano como ser de mera acomodação e ajustamento, destinado a ser expectador, mas não recriador do mundo” (Chacon, 2023, p. 88). O que leva a/o estudante a uma situação de anulação e desumanização, já que toda espécie de autonomia e de liberdade é excluída, vigorando um processo de não possibilidade de diálogo, de questionamento, de criticidade, de criatividade, de liberdade, formando um cenário autoritário, antidialógico, excludente, opressor e desumanizante (Freire, 2021a).

É o caso da educação neotecnica que enxerga a pessoa apenas como mão de obra e objeto utilitário para o serviço do mercado, enfatizando, assim, a preparação ou treinamento do estudante para as avaliações em larga escala, reduzindo a educação a algo instrumental, excluindo aquelas/es que não possuem os saberes exigidos pelo mercado relegando-os/as a não existência humana. Ou seja, não há preocupação com uma educação que estabeleça diálogo com os estudantes acerca dos valores, dos contextos sociais e da criticidade. E o grande fato desumanizador, de acordo com Arroyo (2013, p. 106), é que esta “[...] relação escolarização/empregabilidade oculta os reais determinantes sociais da pobreza e do desemprego estruturais; oculta mecanismos de apropriação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho”. Pois esta concepção pedagógica neotecnica tem o trabalho de tentar “[...] convencer os setores populares e os[as] alunos[as] de que são pobres, biscateiros, desempregados no trabalho informal porque não estudaram, não tiveram o diploma, abandonaram a escola [a universidade]” (Arroyo, 2013, p. 106).

O que esconde as causas verdadeiras do desemprego, da pobreza, da falta de oportunidades e da miséria humana, fazendo com que as pessoas não tenham consciência do fato de que “Ser pobre não é destino, é ser destinado. As pessoas nascem pobres porque há quem se adone do mundo e não tem a visão de que o mundo é de todos. O problema é a partilha do e no mundo. Ele é mau dividido não pelo destino, mas [...], pelo dinheiro, pela prepotência”

(Sandrini, 2018a, p. 175). Fazendo, até mesmo pela lógica do fatalismo, que se aceite de modo “natural”, por exemplo, “[...] a desproporção entre o que recebe um presidente de uma estatal, independentemente da importância de seu trabalho, e o que recebe uma [um] professora [professor] [...]” (Freire, 1997, p. 35).

Neste sentido, Paulo Freire (2021f), defende que “[...] a educação tem a ver com *formação* e não com *treinamento*. [E, portanto,] A educação vai além da mera transferência de técnicas” (p. 37, grifos do autor). O que nos leva a compreender que educar não se reduz ao ensino específico para uma determinada ação, mas que educação se refere a um processo complexo que leva em consideração o ser humano nas suas diferentes dimensões, sejam elas sociais, econômicas, de gênero, étnico-raciais, entre outras, capaz de perceber as desumanizações presentes do mundo.

E refere-se ainda a perceber no contexto assegurado pelo sistema vigente dominante: “A dicotomia humanos/inumanos [que] legitimou em nossa história política, social, cultural que vidas merecem ser vividas, porque reconhecidas vidas de humanos e que vidas não merecem ser vividas porque decretadas vidas de não humanos” (Arroyo, 2023a, p. 50).

Portanto, definir vidas humanas e vidas inumanas (Arroyo, 2023a) tornou-se uma tarefa presente no cotidiano da sociedade. E o modo de distinção é simples: se não atende a cultura dominante, se é pobre, se faz parte das “minorias”, se não possui escolarização, entre outros, pertence à classe desumanizada da sociedade.

Arroyo (2023a) recorda que o assunto da desumanização no processo educativo é importante na pedagogia crítica/libertadora; em suas palavras ele destaca: “Paulo Freire nos lembrava de que a função da pedagogia e da docência será reconhecer e acompanhar não apenas os processos de humanização, mas também os processos de desumanização, como realidade histórica” (p. 57).

Assim sendo, Arroyo (2023a) continua tratando da importância da tarefa humanizante em Freire: “A pedagogia dos oprimidos [Freire, 2021a] das resistências por humanização, põem em manifesto a persistente dialética opressão/desumanização, resistências, humanização que os educandos levam ao processo de educação” (p. 57). Portanto, faz-se “Uma exigência para os docentes e educadores entender os processos de desumanização” (Arroyo, 2023a, p. 56).

Como dito anteriormente, o processo de desumanização acontece de diversas maneiras, todavia, podemos resumi-lo a não garantia dos direitos humanos a cada e todas as pessoas. E de acordo com Freire (2021e, p. 34), entendemos por direitos humanos,

[...] direitos básicos como, por exemplo, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. [...] o direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito do trabalho, de ser respeitado [, entre outros] [...].

Direitos que nem sempre são respeitados e resguardados, fazendo com que o ser humano seja diminuído em sua existência. Direitos negados a muitos estudantes. Por isso Arroyo (2023a, p. 53) alerta para o fato de que “Entender essas vivências históricas que os educandos carregam exige currículos de pedagogia e de licenciaturas que priorizem pesquisas, teorias sobre desumanizações vividas na realidade”. Ou seja, visibilizam as desumanizações muito presentes nos ambientes/processos educacionais.

Conforme destacado por Lima (2019b), se não tomarmos o devido cuidado com as práticas educativas desenvolvidas/construídas no ambiente educacional, podemos incorrer no erro de praticar uma “Pedagogia contra o outro”. Lima (2019b) afirma que elementos como a competitividade e a meritocracia, por exemplo, por muitas vezes tão incentivadas em sala de aula, podem incidir para a “[...] perpetuação e legitimação das desigualdades, para as práticas de segregação interescolar [interuniversitária] e intraescolar [intrauniversitária] dos alunos, para a rivalidade entre professores, podendo transformar-se numa pedagogia contra o outro” (p. 9), dito de outro modo, pode transformar-se ou contribuir para um processo de desumanização do ser humano.

De acordo com Freire (2021a), a desumanização é tudo aquilo que impede o ser humano de *ser mais*, conduzindo-o aos fatalismos, às condições de oprimido e até mesmo às condições de opressor. Pois tanto oprimidos/as quanto opressores/as são vítimas de uma fragilidade, no primeiro caso de não serem reconhecidos/as humanos/as, no segundo caso, de não reconhecerem humano/a o/a semelhante. Nas palavras de Freire (2021a, p. 40), “A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (grifo do autor).

Assim, no processo de desumanização do ser humano, o/a homem/mulher resulta reduzido a coisa, a um objeto inanimado, sem vida, sem possibilidade de criatividade, de participação, de contribuição para e com o mundo, como dito anteriormente no texto, vira apenas uma peça (Freire, 2021c). É a coisificação do ser humano. Stecanelá (2019), ao explicar o sentido do termo em Paulo Freire, afirma: “Entre os significados associados ao substantivo feminino ‘coisificação’, está a redução de alguém à condição de objeto. É [portanto,] o caráter

de objetificação que transforma o outro, ou a relação, em objeto de dominação” (p. 88), reafirmando, dessa forma, a não valorização e o não reconhecimento do ser humano. Contraria, pois, a concepção crítica/libertadora de educação que assume o compromisso com a humanização da mulher e do homem (Freire, 2021c).

Portanto, acreditar no processo de humanização do ser humano por meio da educação, é acreditar que o/a educador/o pode gestar e gerar consciências para o respeito e para a promoção da dignidade a toda e qualquer vida, independente de qual e como seja. É não ceder aos discursos de fatalismos (Freire, 2021b, 2021c, 2021d) impostos pelo sistema neoliberal ou outra forma de poder dominante, procurando evidenciar de forma conscientizadora, em sala de aula, que as mazelas da sociedade estão assim ordenadas, de forma não humanizadas, não por vontade divina, mas porque os poderosos precisam mantê-las desta forma. É acreditar “[...] que os educadores podem e devem ser arautos da esperança [num mundo melhor] e não necessariamente cúmplices do fatalismo” (Oliveira, 2021a, p. 23).

Dito de outro modo, é desafiar os estudantes e “[...] os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizaram sua situação concreta. Mas ainda, que sua situação concreta não é *destino certo* ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (Freire, 2021b, p. 77, grifo do autor).

Assim, defender o processo de humanização no processo educativo é não deixar de considerar, na perspectiva de Freire (1997, p. 35),

[...] as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. [Já que] Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério [e para as universidades].

Por isso, ressaltamos com Mota Neto (2018, p. 12), ancorado em Freire, que um processo de humanização na educação, de forma conscientizadora, contribui

- a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo [neoliberalismo]; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de campesinos, trabalhadores urbanos, negros, índios [índigenas], homossexuais [homoafetivos], mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento [...]

Portanto, a partir desta percepção, o papel do professor se realiza plenamente quando há uma justa promoção do ser humano e de todos os aspectos de sua vida, no processo de educação. Por essa razão, no ato de educar, o professor não deixa de ensinar os ditos “conteúdos”, mas vai além, isto é, busca “[...] conhecer melhor quem são realmente os educandos (as) [...]” (Arroyo, 2019a, p. 14), bem como suas vidas, seus desafios e alegrias, para orientá-los à felicidade de uma vida mais digna.

Dessa forma, o papel do professor se situa na realização de um trabalho dinâmico e dialógico, juntamente com seus estudantes, voltado para a humanização, sobretudo, dos próprios estudantes. Considerando-os enquanto “[...] seres humanos [com] [...] complexas trajetórias existenciais” (Arroyo, 2019a, p. 13), isto é, o professor torna-se capaz de reconhecer e entender que cada estudante tem a sua singularidade e as suas pluralidades.

Assim, este compromisso com a vida, “Este compromisso com a humanização do homem [da mulher], [...] não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos” (Freire, 2021c, p. 22), mas com ações e processos que valorizam o ser humano e o ajudem a reconhecer a sua dignidade na pluralidade.

2.4.1 Educação humanizadora: a pluralidade como riqueza

A educação humanizadora nos incentiva com relação à aceitação do ser humano em sua pluralidade, de tal modo, que percebe suas diferenças e suas singularidades como riquezas (Ferreiro, 1995). Por isso, acreditamos que uma das funções do processo de educação humanizada é a “[...] de ajudar todas as crianças [, todos os jovens e todos os adultos] do planeta a entender e apreciar o valor da diversidade” (Ferreiro, 1995, p. 34, tradução nossa).

Assim, entendemos com Ferreiro (1995) que está acontecendo um processo de educação melhor, mais humanizado

[...] quando [...], se assume que a diversidade de vivências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre ‘a redação exata’ e ‘o sentido pretendido’; quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de troca, justificação e sensibilização que não dificultam, mas facilitam o processo; quando supomos que as crianças [jovens e adultos] pensam [...] (e nem todos pensam da mesma coisa ao mesmo tempo) (p. 32, tradução nossa).

Desse modo, o caminho a ser percorrido num processo humanizante de educação se concretiza, ratificamos, pela valorização das pessoas, de suas singularidades, de suas diferenças e pluralidades. A educação humanizadora prioriza o reconhecimento do/da outro/a enquanto humano, enquanto gente, na sua singularidade e diversidade; “gente”, termo caro a Paulo Freire e que nele, “[...] produz um sentido caloroso, de humanidade [...]” (Fernandes, 2019, p. 234). Sentido que vamos construindo ao longo da vida, pela experiência com outros humanos.

É o que ressalta Arroyo (2013, p. 53): “Pela própria experiência humana, pelo convívio [...] sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. – ‘Virou gente’! – [...]. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”.

Com base nesta percepção de que vamos aprendendo com o tempo e com a experiência humana a sermos mais humanos, reiteramos a necessidade de uma educação humanizadora, capaz de conscientizar para o processo de humanização na educação. E que, entre outros aspectos, reafirme a “[...] rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça de classe, de gênero [...]” (Freire, 2021b, p. 37), ou seja, práticas que produzem a desumanização.

Neste sentido, é importante atentarmos para o que afirma Arroyo (2013): “Humanização, desumanização são possibilidades dos seres humanos” (p. 62), ou seja, construir uma educação humanizadora é uma escolha, e, portanto, nos exige vigilância constante para que não pratiquemos atos desumanizantes, como os preconceitos, as discriminações, a falta de solidariedade e todas as outras diferentes formas de oprimir os diferentes grupos humanos.

Para Freire (2022a, p. 137, grifo do autor), “[...] o ‘*Ser Mais*’ [...] [também entendido como] humanização [é] [...] vocação ontológica do ser humano [...]”, isto é, faz parte do ser humano, do seu processo vital, desde que não esteja submerso em um processo de profunda opressão. Ou seja, “ser mais” é perceber nosso inacabamento como seres humanos, é reconhecer a possibilidade de (re)construir e (re)construir-se constantemente, pois “onde há vida, há inconclusão” (Freire, 2021b, p. 50) e possibilidades.

Desse modo, Melo Júnior e Nogueira (2011), comentando essa questão, cunhada por Paulo Freire, sustentam que

Os seres humanos, como seres inacabados, estão num processo de busca contínua de autorrealização. Isto é, os seres humanos querem *ser mais*. Entretanto, a história demonstra que por diversos motivos e de diversas maneiras são impedidos por outros seres humanos de cumprirem sua própria vocação ontológica (p. 13, grifo dos autores).

Por isso, no processo educativo humanizador, é imprescindível que se rompa com os processos de opressão ao ser humano (Freire, 2021a), construindo espaços educativos comprometidos com as singularidades e pluralidades das pessoas, ou seja, “[...] com a dignidade e a liberdade humana” (Costa; Pavan, 2021, p. 11).

Neste sentido, destacamos e reafirmamos a importância do reconhecimento da dignidade humana de toda e qualquer pessoa, ao lembrarmos com Sussekind e Pavan (2019, p. 1),

[...] que quem nasce na favela é gente, quem nasce nas comunidades indígenas é gente, quem nasce em comunidades quilombolas é gente, quem nasce na rua é gente, quem nasce sem terra é gente, quem não tem emprego é gente. É gente que resiste, que forja outros modos de ser, conhecer, conviver e estar no mundo.

Assim, nos inspiramos, antes de mais nada, no “[...] princípio do respeito à igualdade da condição humana” (Arroyo, 2019a, p. 314), em outras palavras, no respeito ao outro pelo fato de ser gente. O que nos leva a compreender que independente do contexto cultural, social e econômico do sujeito, na conjuntura de uma educação humanizada, ele/ela é, acima de tudo, gente e merece todo o respeito.

Ou seja, no processo de uma educação humanizadora, as particularidades do sujeito precisam ser asseguradas, resguardadas, visibilizadas e respeitadas; e “A escola [a universidades] tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de [...] combate a toda forma de preconceito e discriminação [...]” (Candau, 2011, p. 253).

Se acontece de outra forma, isto é, se a instituição educativa invisibiliza e/ou oculta tais diferenças, pode se tornar ali, espaço para a reprodução de desumanização, como notamos no texto de Caputo (2013), que apresenta uma pesquisa acerca do Candomblé e suas vivências na escola, discorrendo sobre os desrespeitos, preconceitos e discriminações que acontecem no ambiente educativo para com os adeptos desta religião.

Caputo (2013, p. 173) adverte que “[...] nas falas dos professores e professoras [...] [há] muita discriminação e preconceito”. A autora toca, sobretudo, na situação dos meninos e meninas que seguem as religiões de matriz africana e por isso são invisibilizados e/ou se invisibilizam com medo de retaliações, piadinhas, exclusões e outras formas de desumanização. Caputo (2013) faz um adendo, nessa perspectiva, ressaltando que “Crianças de Candomblé frequentam escolas como qualquer outra criança de qualquer outro credo, mas ‘não são vistas’

e, ‘quando existem’ são encaradas por muitos professores e professoras como ‘um problema a ser resolvido’” (p. 173-174). Corrobora esta percepção da realidade, Candau (2016, p. 805) ao afirmar que “As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver”.

Jailson é um dos estudantes sujeitos da pesquisa de Caputo (2013) que vivencia esta “cultura” perversa e desumanizante que pode acontecer no ambiente educativo, não só por questões religiosas, mas por questões raciais. Jailson afirma não ter sido discriminado por crenças religiosas, mas aponta para um preconceito racial, que considera “normal”. Em suas palavras “[...] Eu nunca fui discriminado, a não ser aquele *preconceito normal* [referindo-se ao aspecto racial]” (Caputo, 2013, p. 173, grifo nosso).

Recorda Candau, em entrevista:

[...] nossa sociedade é caracterizada por formas de discriminação e preconceitos, explícitas ou sutis não só em relação aos negros, aos indígenas, mas também em relação às pessoas que têm orientação sexual diferente [...], a questão religiosa, a questão dos portadores de necessidades especiais, a questão dos moradores de campo [entre outras] (Carvalho; Pletsch, 2011, p. 279).

Ainda sobre essas formas de desumanização, numa pesquisa realizada por Caetano, Teixeira e Silva Junior (2019), em duas escolas do estado do Rio de Janeiro, encontramos o relato de um professor que chegando à sala da diretora, depara-se com um atrito entre ela e um estudante de 12 anos. A diretora fazia repreensões ao aluno, e com a chegada do professor em sua sala, assim se expressou: “Fiz questão que o senhor professor visse/participasse a/da conversa pois vocês dois têm a mesma ‘questão’, o que se dá para notar” (p. 49).

Logo, “nessa narrativa, os sujeitos envolvidos, tanto professor quanto o estudante, são nomeados pela diretora como homossexuais. Eles apresentam a mesma ‘questão’” (Caetano; Teixeira; Silva Junior, 2019, p. 49). A atitude da diretora demonstra uma forma de preconceito e discriminação perversa, dentro da própria escola, instituição educativa. Na fala da diretora fica explícita a ideia de que pessoas com diferentes orientações sexuais não conseguem dialogar com os outros, por isso se referiu aos “dois [que] tem a mesma questão”. Esta fala também atesta, mais uma vez, que o espaço institucional educativo pode ser desumanizador.

Candau (2012, p. 33) explicita que “[...] a maioria das/os professoras/es já presenciou algumas situações de discriminação [desumanização] que podem ser classificadas em três níveis: racial, física e intelectual, com muito maior ênfase na questão racial”. Isso, se tal discriminação/desumanização não for praticada pelo próprio educador, como nos relatos apresentados anteriormente. Ou ainda, conforme relata Caputo (2013), que, ao entrevistar

professores acerca do conhecimento deles em relação às crianças do Candomblé, recebeu a seguinte resposta: “Não temos criança com esse ‘problema’ aqui na escola” (p. 173, grifo nosso).

Mais uma vez, as pluralidades presentes na sociedade humana são vistas como “um problema” ou “problemas” a serem sanados e quando não houver a possibilidade de “resolvê-los”, deverão ser silenciados e excluídos. E mesmo quando reconhecidos, “O sistema escolar [e o acadêmico] os reconhece de maneira subalternizada” (Arroyo, 2014, p. 238), demonstrando, desta forma, que a educação pode produzir diferentes processos de desumanização.

Candau (2016) ratifica esta possibilidade quando afirma: “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas [...], é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (p. 809). O que, assim, contraria a perspectiva de uma educação humanizadora que encontra nas diferenças “[...] riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário [...]” (Candau, 2016, p. 809).

Contudo, reconhecemos que o processo de humanização, isto é, a construção de pessoas mais humanizadas não pode ser atribuição apenas dos processos educativos e das instituições educacionais, mas ressaltamos, sem resquício de dúvidas, que “[...] passa por ela[s], necessita delas[s], não se faz sem elas[s]” (Freire, 1997, p. 59). Dessa maneira, “É bem verdade que a educação não é a alavanca de transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (Freire, 1997, p. 35).

Segundo Pretto e Zitkoski (2016, p. 58), “Freire afirma que a verdadeira educação humanista deve ser de amor a vida [...]. Por isso mesmo, amor a toda e qualquer vida, independente da condição, das escolhas, da crença, da orientação sexual, dos modos de vida, entre outros elementos que podem fazer parte da vida do sujeito; mas, acima de tudo, pelo importante fato de ser gente (Sussekind; Pavan, 2019).

Acreditamos e concordamos com Pretto e Zitkoski (2016, p. 46), ancorados em Freire, que “[...] a função da educação é humanizar”. Por isso, consentimos com Arroyo (2013, p. 62) que devemos “Assumir a educação como humanização”. E que “todo [educador] profissional [...] esteve sempre e está a serviço de um ideal de ser humano [...] participativo para uma sociedade igualitária” (Arroyo, 2013, p. 81).

Com base no autor, entendemos que na docência pode ser importante refletir a nossa responsabilidade, ou seja, “[...] o nosso compromisso com o destino de seres humanos e da

sociedade” (Arroyo, 2013, p. 81). E, “Se a educação não ajudar a formar grupos de ação cooperativa, está falhando em uma de suas missões básicas” (Sandrini, 2018a, p. 44).

Lembramos novamente a importância do reconhecimento das pluralidades dos grupos humanos como legítimas, conforme Pavan (2022, p. 9): “Se historicamente os estudantes e professores entenderam que todos deveriam ser vistos da mesma forma, atualmente, identificar [...] que todos são diferentes [singulares] e que isso é positivo é algo a ser visto como esperança [...].”.

Esperança: atitude preciosa “[...] para a construção de um processo de educação [...] justa, democrática, plural e multicultural” (Pavan, 2018, p. 1440). Ainda, conforme Pavan (2018, p. 1449), alicerçada em Paulo Freire, esperança que nos ajuda a promover uma educação “[...] comprometida com o bem comum, [...] que pensa democraticamente todos os processos da vida em sociedade na direção da dignidade, fortalecendo o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais da sociedade e rompendo com qualquer forma de discriminação”.

Concordamos com Paulo Freire e Walter Oliveira (2021, p. 79): “Para atingir a humanização, nós precisamos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a ela. [...] não vim ao mundo para me adaptar ao mundo. Eu vim para transformar”. E transformar para melhor, para um mundo mais justo, mais digno, mais respeitoso, mais solidário, mais feliz e mais humano.

3. ENCONTRO PARA O DIÁLOGO COM A PROFESSORA E PROFESSORES: opções, significados, atuações e o processo de humanização na educação superior

O diálogo possibilita encontro e se faz um meio potente para o conhecimento da/o outra/o, para o próprio autoconhecimento e para a gestação de novas relações (Freire, 2021b). Pois, à medida que vamos tecendo o diálogo, costurando um ponto dali e outro ponto daqui, nossas vidas vão se entrelaçando, assim como vários panos que se costuram para formar uma grande rede ou uma grande colcha, com diferentes nuances e coloridos.

Num diálogo freireano conhecemos a pessoa não só pela fala, mas também pelas fisionomias, pelos gestos e até por meio dos silêncios, que fazem parte do diálogo. É pelo diálogo que me vou tornando consciente das realidades e é por meio dele que percebo “[...] que sei de algo e [...] que ignoro algo, a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 2021b, p. 132).

Desta forma, acreditamos que o diálogo é fundamental para a apreensão da realidade e para a construção do conhecimento. Ou seja, “não se trata de pesquisar ‘qualquer pessoa’, sem marca e sem história, mas de acreditar que o sujeito tem importância fundamental na construção do conhecimento” (Monteiro; Raimundo; Martins, 2019, p. 162).

Por isso, como já explicitado no capítulo primeiro desta dissertação, fizemos a opção pelo tipo de pesquisa qualitativa e pela entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados que, entre outros,

[...] se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (Manzini, 2004, p. 9).

Para entrar em contato com os/a nossos/a entrevistados/a, contamos, em grande parte, com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da própria instituição universitária que indicou os/as docentes que atendiam aos critérios da nossa pesquisa para que pudéssemos entrevistá-los.

Conhecemos cada uma e cada um, primeiramente pela resposta textual do WhatsApp, após nosso primeiro contato, posteriormente pelo tom de voz ao fazermos a ligação para uma conversa prévia e acertamento dos detalhes, e, por último, pessoalmente para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Portanto, não conhecíamos nenhum dos professores entrevistados até a chegada ao campo. As entrevistas foram acontecendo conforme a disponibilidade de nossos/a docentes durante o mês de junho de 2023. As entrevistas tiveram duração, em sua maioria, de uma hora, aproximadamente. Acreditamos que a sua experiência e a forma como compreendem a docência e o mundo são de fundamental importância para a nossa pesquisa, visto se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que de acordo com Pope e Mays (2005, p. 13),

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta[ndo], portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão [...].

Assim, entendemos a necessidade de propiciar um ambiente tranquilo e agradável, a fim de se sentirem à vontade. Neste sentido, as entrevistas foram efetuadas nos locais sugeridos pelos professores e professora.

As entrevistas foram realizadas de forma individual. Em sua maioria (três entrevistas), foram realizadas numa sala de aula, cedida pela universidade pesquisada. Procurei deixar uma carteira ao lado da outra, em forma de “L” com a autorização para a gravação das entrevistas. Iniciávamos o momento com uma conversa mais informal, passando, em seguida, à entrevista. Uma das entrevistas foi realizada na casa do próprio entrevistado e outras duas entrevistas na sala de atendimento aos estudantes de dois dos entrevistados. A preocupação foi a de gerar um ambiente confortável, tranquilo e menos formal possível, para que os entrevistados se sentissem confortáveis para descreverem suas vivências e realidades.

No início de cada entrevista apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷ para conhecimento dos entrevistados, demonstrando como se daria a entrevista e esclarecendo quaisquer dúvidas presentes, seguindo, deste modo, os apontamentos feitos por Richardson (1999, p. 2016-217):

Explicar o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao[a] entrevistado[a] como foi escolhido.

Assegurar o anonimato do[a] entrevistado[a] e o sigilo das respostas.

Indicar que ele[ela] pode considerar algumas perguntas sem sentido e outras difíceis de responder. Mas que, considerando que algumas perguntas são adequadas a certas pessoas e não o são a outras, solicita-se a colaboração nas respostas. Suas opiniões e experiências são interessantes.

O[A] entrevistado[a] deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.

O[A] entrevistado[a] deve falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse.

⁷ O modelo de TCLE utilizado está inserido nos anexos da dissertação.

O[A] entrevistador[a] deve solicitar autorização para gravar a entrevista, explicando o motivo da gravação.

Neste sentido, para considerar o anonimato de nossos/a entrevistados/a optamos por empregar nomes fictícios. Para a escolha dos nomes, busquei fazer referência às pessoas entrevistadas pela condição da profissão docente exercida ou pela arte de educar. Também levei em consideração minha história pessoal. Para isso, busquei respaldo em Monteiro, Raimundo e Martins (2019, p. 169) que, em relação ao sigilo dos/as pesquisados/a, afirmam: , “[...] propor nomes falsos ou iniciais também permitem uma maneira de apresentar os sujeitos da pesquisa”. E ainda: “Se, por um lado, a exposição dos nomes fere o princípio [...] do sigilo [...], por outro lado, a ocultação do nome dos sujeitos protege [igualmente] os pesquisadores [...]” (Monteiro; Raimundo; Martins, 2019, p. 170).

Portanto, foram seis docentes entrevistados/a, sendo uma do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Quanto a entrevistada de gênero feminino, fiz a opção por chamá-la de Cristina, nome de minha mãe que por muitos anos dedicou sua vida à atuação docente, sendo professora das séries iniciais. Com relação aos entrevistados do gênero masculino, optei por nomeá-los como José Fernando, nome de meu pai, João Bosco, Wilkie, Adalberto e Natale, por serem pessoas que, de algum modo, foram minhas educadoras e fizeram/fazem parte de minha vida.

Segue, no quadro (5) abaixo, alguns dados gerais sobre os/a entrevistados/s, como a o nome fictício adotado, área de conhecimento, gênero e idade.

Quadro 5- Dados dos/a entrevistados/a

Dados dos/a docentes entrevistados/a							
Nome (fictício)	Área do Conhecimento	Licenciatura Bacharelado Tecnólogo/a (Formação)	Cursos que atua/ou na IES	Gênero	Idade	Data da entrevista	Tempo da entrevista
Cristina	Ciências Agrárias	-Bacharelado em Medicina Veterinária -Especialização em Microbiologia -Mestrado em Sanidade Animal -Doutorado em Sanidade Animal	-Medicina Veterinária -Zootecnia	Feminino	35 anos	25/04/23	1:06:56

João Bosco	Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> -Licenciatura em Filosofia -Bacharelado em Teologia -Especialização em Bíblia. -Mestrado em Teologia 	<ul style="list-style-type: none"> -Teologia -Filosofia 	Masculino	55 anos	25/04/23	1:06:07
José Fernando	Engenharias e Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnólogo em Análise de Sistemas -Especialização em Engenharia de Software 	<ul style="list-style-type: none"> -Tec. Análise e Des. de sistemas da (TADs) -Engenharia da Computação 	Masculino	39 anos	27/04/23	48:43
Wilkie	Ciências da Computação	<ul style="list-style-type: none"> -Bacharelado em Ciência da Computação -Especialização em Salesianidade -Mestrado em Ciência da Computação 	<ul style="list-style-type: none"> -Eng. Mecânica <ul style="list-style-type: none"> - Eng. de controle e automação -Eng. da Computação -Eng. Elétrica -Eng. Civil 	Masculino	49 anos	25/04/23	1:15:16
Adalberto	Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> -Licenciado em Filosofia -Bacharel em Direito -Especialização em Filosofia da América Latina -Especialização em História da América Latina -Especialização em Filosofia da Religião -Mestrado em Direito 	<ul style="list-style-type: none"> -Direito -Filosofia -História 	Masculino	61 anos	26/04/23	1:23:08
Natale	Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagogo -Bacharelado em Ciências Biológicas -Especialização em Salesianidade -Mestre em Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> -Ciências Biológicas -Nutrição -Enfermagem -Fisioterapia -Farmácia -Biomedicina <ul style="list-style-type: none"> -Med. Veterinária Zootecnia 	Masculino	48 anos	26/07/23	1:28:43

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa de campo atendeu aos critérios ao contemplar um/a docente com curso de licenciatura, bacharelado e tecnológico de cada área do conhecimento existente na universidade pesquisada: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências da Computação, Ciências

Biológicas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Tecnologias, para atender os objetivos desta pesquisa.

Destacamos que este estudo tem como objetivo geral:

Analisar a docência em relação às implicações para o processo de humanização na Educação Superior.

E traz como objetivos específicos:

- a) Compreender as diferentes abordagens da docência na Educação Superior ao longo da história do Brasil.
- b) Caracterizar a presença de concepções humanizadoras e desumanizadoras no processo de Educação Superior no Brasil.
- c) Identificar se o processo de escolha pela docência, daqueles que atuam na Instituição de Educação Superior pesquisada, relaciona-se com a educação humanizadora.
- d) Descrever e analisar as falas dos docentes que se articulam com o processo de humanização na Educação Superior.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro de entrevistas⁸ contendo três eixos, a saber: 1º Eixo- Escolha pela docência; 2º Eixo- Concepção e atuação docente; 3º Eixo- Relação com o/a estudante.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição de todos os dados⁹ coletados, o que nos possibilitou maior intimidade e proximidade com o material, e com os/a entrevistados/a, assim como condições necessárias para fazer as categorizações ou categorias de codificação. Exatamente como nos ensinam Bogdan e Biklen (1991, p. 221), em suas palavras: o/a pesquisador/a, “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. Logo, “Enquanto [o pesquisador] está a ler deve começar a desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação. [...], [e] à medida que os possíveis códigos surgem, [escreve-os] [...]” (Bogdan; Biklen, 1991, p. 233).

⁸ O modelo deste roteiro está anexado ao final da dissertação.

⁹ Por dados, entendemos com Bogdan e Biklen (1991, p. 232) “[...] as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas [...]”).

Dessa forma, percebemos que para que aconteça o sistema de codificação dos dados coletados, são necessárias várias etapas, nas quais o/a pesquisador/a vai se apropriando das falas, dos modos, dos pensamentos, das singularidades e das experiências, para poder, então, formar as categorias de codificação e classificar os dados.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. [...] Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde (Bogdan; Biklen, 1991, p. 221, grifo dos autores).

Assim, anotamos os dados e utilizamos como título das categorizações, fragmentos das falas dos/a docentes que se referem ao nosso objeto de pesquisa, além dos fragmentos que nos marcaram durante as entrevistas, isso porque, conforme Bogdan e Biklen (1991, p. 231), “As diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados”.

Ou seja, reiteramos, coerentes com a nossa opção teórica-metodológica, a perspectiva de que não há neutralidade no processo de pesquisa (Deslandes, 2007). Por isso, ressaltamos que as categorizações traduzem experiências comuns a/aos entrevistada/os, próprias dos seus cotidianos e contextos docentes.

Portanto, baseados em Bogdan e Biklen (1991), elaboramos as seguintes categorizações:

1. Docência na Educação Superior: “nunca foi minha primeira opção”.
2. Significados, desafios, marcas e memórias da docência: “aprendi com você a fazer isso”.
3. A pluralidade na sala de aula: “uma conversa de uma noite inteira”.
4. Atuação docente e humanização: uma articulação necessária.

Estas categorias serão analisadas nos próximos itens deste capítulo.

3.1 Docência na Educação Superior: “nunca foi minha primeira opção”

Iniciamos este item recordando com Soares e Cunha (2010) que a palavra docência é derivada do latim *docere*, que tem por significado “ensinar”, tendo como ação complementar a palavra *discere*, que quer dizer “aprender”. Portanto, docência é uma atividade, podemos dizer, uma ação do ensinar-aprender e do aprender-ensinar. Deste modo, “[...] docência, entendida como exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza [a] o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do[a] professor[a] universitário[a]” (Soares; Cunha, 2010, p. 23).

Veiga (2008), nessa perspectiva, também lembra o sentido etimológico e histórico, e oferece algumas características:

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor a apropriação do termo é algo novo nos espaços dos discursos sobre educação. No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas (p. 13, grifo do autor).

Assim, a profissão docente reflete um modo educativo pelo qual se procura intervir na prática social em busca da própria formação e da formação de outras pessoas; é um “transformar com”, conforme Freire (2021a). Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014), “A profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação” (p. 178).

Mas, cabe salientar, que a atividade docente nem sempre foi/é uma opção sonhada e planejada pelas pessoas (Cunha, 1989; Freire, 1997; Pimenta; Anastasiou, 2014; Soares; Cunha, 2010). Muitos motivos podem desfavorecer a escolha da profissão, dentre eles, a baixa remuneração, a desvalorização, o não reconhecimento por parte de alguns setores da sociedade, entre outros. Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 12), nesta perspectiva, assinalam que “Diante das precárias condições de trabalhos e desvalorização da profissão docente, os jovens têm se afastado da carreira do magistério”.

Este fato pode se tornar ainda mais evidente na Educação Superior, ambiente no qual significativa parte das/os docentes chegam à docência sem terem pensado ou escolhido atuar como tal. Adentram, muitas vezes, à docência, pelas oportunidades advindas do próprio campo acadêmico. É o que referem Pimenta e Anastasiou (2014): “Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento [...], adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência

natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados” (p. 104), como o aumento da renda econômica, por exemplo.

Deste modo, “[...] sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; [em outras palavras,] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 104). Portanto, nada arquitetado, nada sonhado, nada projetado, mas, realidade concreta fruto de uma oportunidade.

Foi o que aconteceu com o professor Wilkie. Em seu relato o professor manifesta que mesmo após concluir o mestrado em Ciência da Computação, não pensava na atuação docente. Nesta época de sua vida, ele se recorda dizer: “Eu nunca vou dar aula, não quero saber de dar aula. Para mim não era um desenho, né?!” Ou seja, não era uma possibilidade para ele, naquele momento, ser professor. Inclusive, ele atribui a profissão docente ao incentivo do pai.

O professor Wilkie relata que não estava procurando emprego para esta área, mas foi o pai que o encaminhou para o magistério. Em suas palavras, Wilkie narra:

Eu entrei para dar aula, assim, [...], meu pai foi culpado, inclusive. Eu brinco com ele, assim: o senhor me colocou nessa, nesse mundo! Ele estava numa fila de banco: aí, na frente dele tinha uma moça com a *logo* [...] [de um conhecido Centro Universitário]. Ele bateu nas costas [da moça] e falou: ó, meu filho, chegou aqui [...] [na cidade], agora, está desempregado ainda; você por um acaso não tem uma vaga para ele lá, não? [...]. Aí ela pegou o contato; uns dias depois, um rapaz me ligou, era o coordenador de curso, lá. Então, foi o primeiro lugar que eu dei aula [...].

A professora Cristina tem história semelhante quanto ao ingresso na atuação docente. Ela conta que a prática docente não foi sua escolha para profissão: “[...] naquele momento lá do ensino médio, de escolher profissão, enfim, eu não pensava na docência, tipo: vou fazer pedagogia, algo assim. Eu queria veterinária”. E foi durante o curso de graduação em Medicina Veterinária que a entrevistada cogitou a possibilidade da docência. Cristina conta:

[...] no curso, eu fiz algumas monitorias. [...]. E nessas monitorias eu enxergava assim: como é gostoso você chegar para alguém e ensinar, né?! Nesse ato mesmo do ensinar. E aí, eu estava no fim do curso, eu tentei o mestrado já, voltado para isso, pensando em docência, na área docência.

Cristina, em outro momento da entrevista, ao ser questionada se antes da graduação havia pensado em ser professora, reafirma: “Não. Assim, pensando num curso, não. Foi o acontecimento [risos]”.

Da mesma forma, o professor José Fernando relata que não tinha a intenção de atuar na área da docência. Segundo o docente, esta oportunidade se deu apenas como consequência. Ao descrever a sua chegada à docência, assim se expressa:

[...] no curso [de tecnólogo] [...] sempre frequentei o meio dos docentes, dos professores; [e] como eu já estava na instituição, conhecia todos eles, tinha um contato bem próximo. [...]. Então, conforme foi passando os anos, e com essa proximidade, surgiu a oportunidade, um convite do então coordenador, [...] de ministrar uma aula. [...] e aí fui incrementando outras aulas, né!? Mas assim, foi uma oportunidade [...].

Ainda sobre o início da prática docente, o professor José Fernando continua e revela: “Minha ideia inicial, nunca foi a docência, né?! Foi uma consequência”. O que nos faz recordar os estudos de Maria Isabel da Cunha (1989), que ao elaborar uma pesquisa sobre o profissional docente, chegou à conclusão de que mais da metade de seus sujeitos entrevistados chegaram à profissão docente não por primeira opção, mas em busca de alguma oportunidade e/ou por outras circunstâncias.

Cunha (1989) descreve este cenário: “Vale notar, porém, que 60% dos sujeitos [entrevistados/as em sua pesquisa] encaminharam-se para o magistério por razões circunstanciais, as mais diversas. Necessidade de emprego, [...] e possibilidade de cursar Mestrado, foram razões apontadas” (p. 84). Ressaltamos que, embora sua pesquisa tenha mais de três décadas, ainda podemos ver razões e motivações semelhantes apontadas pelos nossos entrevistados.

Portanto, a busca por melhores condições de vida ou até mesmo por possibilidade de uma empregabilidade, são características consideráveis para o ingresso posterior à graduação na atuação docente (Cunha, 1989), como no caso desta pesquisa, em nível superior. O que nos faz lembrar o relato do professor Natale, que diante de uma possibilidade de demissão, achou por bem iniciar um mestrado para ter outras oportunidades dentro da universidade, deixando, assim, evidente que a docência não foi a sua primeira opção. Natale assim descreve este fato:

Me formei e fui trabalhar. Banco de sangue, laboratório. [...] Só que no ano 2000 nós começamos a sofrer com um problema econômico no país e a área do banco de sangue começou a ficar mais limitada. Muitos colegas começaram a perder o emprego. [Ele pensou] Preciso me preparar para algo, se caso amanhã eu não tiver mais o banco de sangue para trabalhar, porque outros bancos de sangue também estavam demitindo; o salário estava caindo por conta dessa crise econômica, né!? Então eu tenho que pensar em alguma coisa a mais [...], falei, acho que vou fazer um mestrado para poder abrir as portas para dentro da universidade. E aí, terminando o mestrado, fui contratado aqui [...].

Estes relatos mostram que “As razões que levam o [a] professor [a] a encaminhar-se à docência estão bastante associadas ao conhecimento científico e à experiência profissional” (Grillo, 2006, p. 69). Ou seja, por dominarem bem as questões relacionadas a sua profissão, estas pessoas decidem ampliar seus estudos ou aproveitam alguma oportunidade ou mesmo um convite para ingressarem na atividade docente.

De acordo com Grillo (2006, p. 69),

As semelhanças das atividades profissionais desenvolvidas em laboratórios, clínicas ou empresas com os conteúdos do ensino e o exercício bem sucedido de uma profissão parecem mostrar que o domínio de uma especialidade é a razão maior para o profissional ingressar no magistério. Assim, encontramos uma ação docente justificada prioritariamente pelo conhecimento profissional o qual, por sua vez, está relacionado ao exercício da profissão [...].

Logo, diante deste cenário, podemos verificar que muitos dos nossos entrevistados se tornaram docentes por fruto do acaso e, como atesta D’Ávila (2013), escolheram a profissão docente por alguma/s necessidade/s e/ou oportunidade/s surgida/s ao longo da vida. E tais fatores fizeram com que adentrassem na educação superior, de modo especial, na universidade. Esta entrada se tornou possível porque “[...] a exigência mínima para o [a] profissional atuar na educação superior é ser detentor [a] de especialização [...]” (Melo; Moraes; Nascimento; Bonfim, 2013, p. 159).

Esta entrada “repentina” na docência em educação super evidencia que alguns profissionais, “[...] na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor [a]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 104). Grillo (2006, p. 60), neste sentido, ratifica: “[...] é comum encontrarem-se docentes no ensino superior que iniciam suas atividades desconhecendo a complexidade da profissão e o que é esperado hoje do ensino e do[a] professor[a]”.

Logo, “[...] os[as] professores[as] universitários, em geral no Brasil, como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provém de outras áreas do conhecimento ou áreas profissionais” (D’Ávila, 2013, p. 19). E ainda de acordo com D’Ávila, estes profissionais “[...], via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico” (2013, p. 19). E desconhecem os saberes pedagógicos necessários para a atuação docente.

Por saberes pedagógicos, compreendemos, apoiados em D’Ávila (2013, p. 25), serem aqueles saberes que

[...] provém da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar [universitário]. Desde os elementos pré-processo do ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar - gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e pós-processo de ensino- avaliar, replanejar [...].

A falta de tais saberes torna-se um importante desafio para o processo de educação em nível superior e para a/o própria/o profissional docente. Já que “Não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário” (Soares; Cunha, 2010, p. 33); fazendo com que grande parte dos/as docentes, sobretudo, estes/as que não escolheram o professorado como primeira profissão, de certa forma, se sintam incomodados por esta realidade, pois “Quando passam a atuar como professores no ensino superior, [...] fazem-no sem qualquer processo formativo [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 105), e sem uma preparação adequada para enfrentar a sala de aula.

É o que descreve a professora Cristina: “A gente pensa muito assim: eu não tenho formação nenhuma de educação [formação para professores/as], então, a gente é muito conteudista, técnico e tem que colocar aquilo, sabe?!” Neste sentido, “[...] o professor fica entregue à própria sorte” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 108).

Em outro momento, Cristina demonstra mais uma vez o desconforto por não possuir a formação adequada para a atuação docente. Ao ser perguntada se a formação específica para a docência faz muita falta ainda, mesmo após onze anos de atuação na profissão, sua resposta é a seguinte:

É que eu não sei a diferença, por exemplo, de uma pessoa da educação que tem esse olhar, assim, sabe, em todos os sentidos. Então, o meu [desde quando ingressou na profissão docente] era técnico, tipo: há, eu vou dar uma aula de microbiologia e os alunos precisam atender microbiologia. Então, eu entrei focada, assim, na micro[biologia]. [...] Então meu foco era: vocês precisam aprender microbiologia. **O quê, como, quando, eu não sei. Assim, se meu jeito é o certo, nesse sentido. E eu sinto falta quando a gente tem formação em docência e tem alguma discussão disso,** eu falo: nossa! Eu tenho obrigação de estudar isso, sabe?! Então, é nesse sentido que eu sinto falta, assim de não ter uma formação da educação [...] (grifo nosso).

O professor Wilkie faz apontamentos neste sentido, constatando em sua experiência esta situação da não preparação da/o professor/a universitário para a sala de aula como uma dificuldade. Nas palavras de Wilkie:

Isso [entrar numa sala de aula para exercer a docência] é uma coisa que assim, para quem não é da área da educação, que não fez pedagogia, que não teve uma formação

como professor, é uma coisa que dificulta muito, porque **a gente, às vezes, não tem essas sementes pedagógicas para encarar uma sala de aula, né?!** Então, uma realidade de muitos de nós, hoje professores, aqui dentro da [instituição pesquisada] e outras universidades, todas, porque a gente não tem essa ferramenta e acho que isso **é uma coisa que impacta muito, né?!**" (grifos nossos).

Cunha (1989) apontou este fato, com relação à necessidade de conhecimentos pedagógicos e didáticos para os/as docentes em sua pesquisa. Os/As seus/suas entrevistados/as apontaram ser de grande relevância o “conhecimento pedagógico específico, [...] [demonstrando] concordância sobre sua contribuição” (Cunha, 1989, p. 128). E concordamos com estes posicionamentos, pois acreditamos que a falta dos saberes e elementos pedagógicos necessários à prática docente pode levar o professor a práticas mais reduzidas ao conteúdo, conforme apontou a professora Cristina, secundarizando outras dimensões do processo educativo, com destaque para a humanização.

Pois compreendemos que com esta falta/limitação de conhecimentos pedagógicos, os/as docentes tendem a reafirmar comportamentos didáticos apoiados e inseridos em concepções pedagógicas que podem desumanizar o processo de educação, como as concepções tradicional e neotecnica (Pimenta; Anastasiou, 2014; Grillo, 2006). Resumindo e reduzindo o ato docente somente à prática de “[...] dar aula, transmitindo-se ao aluno [...]” (Grillo, 2006, p. 62). Portanto, neste cenário, “[...] não é de se estranhar a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula [...] [orientada por um] modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, [e] cientificamente ultrapassado” (Pimenta, Anastasiou, 2014, p. 108).

É o que podemos perceber na prática do professor José Fernando, que ao se expressar sobre um de seus modos de atuação docente em sala de aula, especificamente na relação docente/estudante, afirma ser importante “A questão do interesse, tanto da parte do docente em *transmitir*, em *aplicar* uma aula de qualidade, [quanto] do interesse também do aluno em *aprender aquelas informações disponíveis*”¹⁰.

O que verificamos também na fala do professor Wilkie que, ao ser questionado sobre seu papel como professor universitário, utiliza termos que nos lembram o tecnicismo presente na educação: “*A gente tem muito conhecimento para passar para os alunos*”.

As falas dos/a professores/a José Fernando, Wilkie e Cristina, se aproximam do que afirmam Signor e Vieira (2016, p. 100):

¹⁰ Apresentamos, em itálico, as palavras que nos lembram expressões próprias da concepção pedagógica tecnicista.

Ocorre que a conjuntura da educação superior, na forma como está dimensionada faz com que o[a] professor[a] se torne meramente transmissor[a] de um conhecimento já produzido por outros, ou simplesmente, transmitindo aquilo que deu certo em sua experiência profissional como receita de sucesso.

Podemos inferir, com base nas falas dos professores e dos autores que utilizamos nesta dissertação, que a falta de uma formação específica para atuação docente, além de um cotidiano com inúmeras atividades (Copatti; Moreira, 2016), tem tido como consequência uma atuação docente que lembra uma educação tecnicista, e neste sentido a expressão “transmissão” do conhecimento se destaca, em detrimento de outras importantes dimensões do processo formativo.

Contudo, ressaltamos que tais condições não acontecem por “culpa” ou até mesmo vontade dos/as professores/as, mas pela falta de oportunidades e condições para a promoção de formações específicas didáticas/pedagógicas para estes/as profissionais. De acordo com D’Ávila (2013), dentre estes/as profissionais, “[...] muitos[as] são doutos[as] em sua área específica de atuação [...]” (p. 22); contudo, o grande desafio é que são leigos e leigas no campo pedagógico (D’Ávila, 2013).

Mas, o agir docente também deve ser permeado pelos elementos pedagógicos. Dito de outro modo, “O domínio da matéria [a ser trabalhada em sala de aula] exige, além da compreensão do conteúdo, também o domínio do conhecimento didático próprio da disciplina que o[a] professor[a] ministra” (Veiga, 2016, p. 114). Ou seja, enquanto docente, não se pode reduzir a prática ao puro ensino de conteúdos, estes fazem parte, mas são apenas um momento da docência (Freire, 202b).

Nesse aspecto, de acordo com Borges (2013, p. 168), “Valorizar o [a] profissional docente, por meio de boa formação e de boas condições de trabalho é, também, uma forma de tornar a carreira docente atrativa e de mantê-lo[a] em sala de aula, atuando com autoestima elevada e entusiasmo [...]. Proporcionado maior conforto, sobretudo a estes/as profissionais que não escolheram num primeiro momento a sala de aula como ofício, ao mesmo tempo em que são imprescindíveis para a educação superior.

A exigência mínima, de possuir pós-graduação *lato sensu*, ou mesmo *stricto sensu*, isto é, especialização e/ou mestrado e/ou doutorado, solicitada para ingresso na vida docente, não é suficiente para que o profissional exerça uma docência crítica e atenta à construção do saber em conjunto com os/as estudantes.

Mas, diante do exposto, queremos enfatizar que os/as professores, de alguma forma, procuraram e ainda procuram encontrar soluções para os desafios com os quais convivem cotidianamente no exercício da sua docência. Não estão alheios e reconhecem a necessidade de possuírem saberes pedagógicos. Notamos que, apesar de a docência não ter sido a primeira opção da maioria de nossos entrevistados, alguns deles demonstram muita preocupação com este âmbito e se empenham na busca pela profissionalização na área docente.

A docência na educação superior não foi a primeira escolha para a vida da maioria de nossos docentes entrevistados, como vimos, mas tais docentes apresentam comprometimento e dedicação neste ofício. Demonstraram consciência sobre a responsabilidade do papel do professor, “[...] da dignidade e da importância de nossa tarefa. [...] [reconhecendo] que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social” (Freire, 1997, p. 32).

É o caso do professor Natale, que após o ingresso em sala de aula no ambiente universitário, decidiu cursar Pedagogia. Na verdade, o início do curso em Pedagogia se deu graças a uma provocação, num momento formativo proposto pela própria instituição universitária em que ele trabalha. Foi naquele momento que o professor Natale sentiu a necessidade de compreender mais os saberes pedagógicos para pensar de forma mais qualificada sua prática docente. O professor Natale conta:

Em 2016, numa formação docente, uma pedagoga estava dando a palestra dela e fez uma pergunta [...]: - qual a sua formação? - engenheiro [um docente respondeu]. - Quantos livros de engenharia você precisou ler para se tornar engenheiro? - Nossa! Todas as minhas disciplinas eu tinha lá pelo menos 2, 3 livros para ler. -Natale, qual sua formação? -Biólogo! -Quantos livros de Biologia você precisou ler para poder se tornar Biólogo? - Igual o nosso amigo [da resposta anterior], muitos! [...] E fez uma pergunta para o auditório: - hoje, vocês estão em sala de aula, são professores. Quantos livros vocês leram para se tornarem professores? Paire um silêncio no auditório inteiro [...]. Ali eu falei: é verdade, está faltando algo para que o Natale melhore a sua qualidade dentro de sala de aula [...]. [...] **eu vinha trabalhando, mas também não sabia se estava certo ou não** [...]. Daí, logo em seguida, já me matriculei no curso de Pedagogia e queria estudar para poder melhorar [...] (grifo nosso).

Percebemos que Natale se atentou ao fato de que a “A prática educativa [...], é algo muito sério” (Freire, 1997, p. 32). No ato da docência, Freire (1997, p. 32) explica que “Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos [...]. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento”, e por isso exige de cada um de nós comprometimento, seriedade e responsabilidade.

Portanto, a prática docente implica reconhecermos que nossas formas de atuar na docência podem originar uma série de fatores humanizantes e/ou desumanizantes no processo

educativo. Ou seja, tais práticas podem, desse modo, ser um testemunho de humanização e de respeito aos/as estudantes, por meio de uma prática pedagógica participativa e dialógica.

Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 32), nós docentes,

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças [desumanizações], contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes [e humanizadoras] no mundo (grifo do autor).

E por acreditarmos e concordarmos que “[...] a formação docente tende a estar ancorada num processo de humanização [...]” (Copatti; Moreira, 2016, p. 223), já que lidamos com “gente” (Freire, 2021c), finalizamos este item enfatizando e defendendo a importância do oferecimento de uma formação qualificada aos docentes, possibilitando o contato com os saberes pedagógicos, mas também orientada para o viés humanizante, capaz de reconhecer a necessidade de um processo de humanização das pessoas no ato educativo.

3.2 Significados, desafios, marcas e memórias da docência: “aprendi com você a fazer isso”.

Nós, mulheres e homens, somos seres históricos, estamos na história, construímos história e somos também fruto da história. Somos seres em transformação *no* e *com* o mundo, com as pessoas e tudo o que está ao nosso redor (Freire, 2021a, grifo nosso). Ou seja, acreditamos que “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 2021a, p. 128). Segundo Freire, “Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz [...]” (2021a, p. 175, grifo do autor). Deste modo, a história é feita por cada um e cada uma de nós, com os outros, ao longo dos tempos, por meio de nossas atitudes, escolhas, posições e discernimentos. Assim, “Ainda que seja em condições previamente dadas, cada sujeito constrói a sua história e participa da história do outro” (Piatti; Urt, 2014, p. 107).

Embora não seja objetivo desta dissertação estudar a identidade e/ou identidades dos docentes, a reflexão de Piatti e Urt (2014, p. 107) vem ao encontro da nossa discussão e contribui para a nossa análise: “Na construção da identidade, as relações vivenciadas são criadas pelos homens e, nesse sentido, oportunizam a cada indivíduo fazer as suas escolhas, viver a sua

vida, [e] representar o seu papel na sociedade”. Da mesma forma, podemos afirmar que na construção da identidade docente, os aspectos históricos, advindos das memórias, adquirem importância, pois, por meio também da história de vida de cada professor e de cada professora, as práticas, os significados e os desafios da docência vão se compondo. É o que nos asseguram Melo, Nunes, Nascimento e Santos (2013) ao afirmarem que diversos fatores, dentre eles a história de vida, [ou seja, as memórias], colaboram para o desenvolvimento da identidade profissional do docente.

Pelo termo “memórias”, apoiados em Piatti e Urt (2014, p. 108), compreendemos ser a

[...] faculdade de reter e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, reportando-se às reminiscências. [...] [Por isso,] É preciso reconhecer que as memórias individuais são construídas a partir de vivências que os sujeitos experimentaram no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais. A manifestação de memórias individuais decorre da inserção delas em campos de significados de domínio coletivo, pois ao lembrarmos de fatos, no ato de lembrar, nos servimos de alguns significados e são os grupos sociais que nos servem de pontos de referência [neste caso, o grupo social dos docentes].

Silva (2008, p. 15-16) afirma que “Todos nós guardamos imagens [memórias] das experiências compartilhadas nas escolas [e universidades] [...], da infância vivida, repartida, construída em espaços/ tempos diversos, [e] múltiplos [...]. Tais lembranças, assim como o fator histórico, ajudam a formar o profissional docente”. Nesse sentido, Cunha (1989) ressalta que “O professor nasceu [nasce] numa época, num local, numa circunstância que interfere no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história [suas memórias] são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano” (p. 37).

Por isso, embora tenhamos ressaltado a necessidade e a importância da formação dos/as docentes com relação aos saberes pedagógicos, reconhecemos e concordamos que todos/as possuem a experiência da sua própria história, de suas memórias, ou seja, todos tiveram oportunidades de vivências em sala de aula e, portanto, possuem noções das relações pedagógicas do tempo em que eram/são estudantes. Conforme Tardif (2002, p. 20), “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”. Assim, toda a história deles e delas colabora para a atuação em sala de aula.

Logo, os professores e as professoras que passaram anteriormente pela vida dos/as que agora exercem a docência deixam/deixaram suas marcas neles/as; marcas que são, de algum modo, ampliadas por estes “novos” docentes, por meio da observação e de estratégias do cotidiano. Desse modo, tais marcas passam a ser ressignificadas. E por ressignificação,

ancorados em Wortmann, Costa e Silveira (2015), entendemos como sendo a “[...] estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o ‘olhar’: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (p. 35).

Notamos assim, que os/as docentes, na atuação em sala de aula, ressignificam as (con)vivências e experiências apreendidas anteriormente com os/as seus/suas professores/as; é o que afirmam Bagio, Castanho e Pereira (2019, p. 5) ao ratificarem que as influências para estes/a docentes foram e “[...] são seus professores, os quais formam diversas representações sobre a docência e sobre o que é ser bom [ou mau] professor”.

Deste modo, trouxemos as falas dos nossos entrevistados, que expressam, de múltiplas formas, as marcas do processo de educação institucionalizada em suas vidas e profissionalidade. Vários se recordam de professores e professoras que os inspiraram e os inspiram em suas atuações enquanto profissionais docentes e até mesmo enquanto pessoas. O professor João Bosco refere acerca deste tema, destacando que o exemplo de um professor dele o motiva em sua atividade cotidiana na docência:

No mestrado, eu tive um cara [um professor], assim, até mais clássico, mas que marcava pelo atendimento personalizado que ele conseguia fazer. Terminada a aula: há, espera na biblioteca tal hora, que a tua área está por aqui, vamos pegar os teus temas. Esse negócio de atendimento; quer dizer, isso para mim é fundamental [...]. Como você direciona. E isso serviu para mim. Ontem à tarde, um menino [um aluno] foi lá em casa. Um estudante [disse a ele]: professor preciso de... [o prof. João Bosco respondeu:] Ó, passa lá em casa. Passa, eu já te indico o que tem na biblioteca, eu já te empresto.

O que nos faz lembrar Freire (2021b) quando ressalta que todo/a professor/a de alguma forma, sempre afeta os estudantes, isto é,

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas [...], nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (p. 64).

E sobre a importância de tais marcas deixadas pelos professores na vida dos estudantes, trazemos Rubem Alves (1994) que num pequeno trecho de sua vida, assim se expressa:

Eu mesmo [...] me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, [...], professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro,

professor de Literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer (p. 12).

Nesse sentido, acerca das afetações e/ou marcas dos professores evidenciadas na vida dos docentes entrevistados e em suas práticas na sala de aula, o professor Natale, ao abordar o tema sobre os professores que marcaram sua formação, destaca especificamente um professor: “Uso esse professor como base para todo início de aula”.

O professor Adalberto, nessa mesma dinâmica, afirma que em sua prática alguns professores são referenciais, e destaca um deles: “Eu, de vez em quando, estou preparando aula, eu estou pensando: o que o [...] [cita o nome do professor] faria para dar essa aula? Eu penso nisso: o que ele faria para dar aula? Como ele faria para dar aula?”. Ainda sobre a importância desses professores em sua prática educativa, o professor Adalberto ressalta, demonstrando admiração e respeito: “[...] esses caras eram os caras”.

Notamos um sentimento muito semelhante no relato da professora Cristina quando descreve um de seus professores como sendo o “[...] professor que eu mais admiro na vida”, mostrando que este professor mantém uma presença singular e marcante, de forma positiva, em sua vida.

Dessa forma, concordamos com Arroyo (2013) que aprendemos a ser professores e professoras também com a nossa história e com aqueles e aquelas que passam por nossas vidas. Deles e delas vamos agregando características, ações e pensamentos à nossa prática docente. Ou seja,

Não nascemos com esses atributos, temos de aprender a ser professores, a incorporar estes atributos, essas formas [...]. Nas formas como como os professores e as professoras [...] de nossa experiência escolar [universitária] vivenciam essa forma de ser e de ver. Com eles e elas teremos de nos pareceres (Arroyo, 2013, p. 125).

Isso porque Arroyo (2013) recorda que “Os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio humano” (p. 125). O que nos leva a compreender e reconhecer que estamos sempre em relação, deixando nossas marcas e carregando as marcas de outros e outras.

Sobre carregar marcas e os traços de professores ao longo da vida, a professora Cristina narra: “[...] eu lembro de jeitos, até piadas que os professores faziam e eu replico¹¹, sabe?!

¹¹ Ainda que o termo “replicar” nos lembre uma inserção na educação tecnicista e tradicional, porque entende o processo educativo como mera reprodução e repetição dos denominados conteúdos, como o sistema bancário de

Assim, aquele jeito que o professor tinha de chamar a atenção. Eu acho que eu replico, né?! Eu tento”. O que nos faz concordar com Arroyo (2013, p. 125), quando disserta sobre a relação de cada professor que passou pelas nossas vidas: “Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente”.

É o que dizem os professores pesquisados por Cunha (1989) ao serem questionados acerca das principais influências nas suas docências. Cunha (1989, p. 90) ressalta: “A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada [...] [pelos] participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres”. O que nos faz afirmar, com Bagio, Castanho e Pereira (2019, p. 8), que “Ninguém [nenhum/a docente] se forma sem a colaboração dos outros professores”.

É o que recorda Freire ao abordar o tema da inconclusão do ser humano ou do seu inacabamento. Para Freire (2021b, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. [Isto é] Onde há vida, há inacabamento”. O que quer dizer que a todo tempo estamos construindo o nosso ser, com a ajuda de outros e outras que passam pelas nossas vidas. Em outras palavras, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]” (Freire, 2021a, p. 96), pelas pessoas, pelo diálogo, pelas relações.

Portanto, aprendemos uns com os outros, todo o tempo. Por isso, na profissão docente, tendemos a trazer “[...] marcas de ex-professores que [nos] influenciaram [...]” (Grillo, 2006, p. 69). Nesse sentido, Cunha (1989, p. 91) reitera: “[...] os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. [...] Também vale ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência [...]”.

É o que ressalta o professor Wilkie, ao narrar que os professores, seus colegas, que trabalham com ele, se sentem influenciados pelo seu modo de ser/agir docente. Ele conta: “Porque eu trabalho hoje com outros [professores] coordenadores [de cursos universitários] e volta e meia, um professor fala assim: ‘aprendi com você a fazer isso’”.

O que demonstra a força do testemunho capaz de ir solidificando e oferecendo elementos úteis para realização da atividade docente. Em outras palavras, de acordo com Freire (1997, p. 55), “Inaugurado o processo testemunhal pelo educador, pouco a pouco educandos

educação (Freire, 2021a), e não como um processo de educação que se constrói dentro das realidades dos sujeitos, aqui a professora Cristina está se referindo ao bom humor do professor, que ela tende a compartilhar/(re)viver em suas aulas para que haja um processo mais humanizado.

[neste caso outros colegas docentes] o vão assumindo também” nas suas vidas, nas suas profissões e nos diversos ambientes que frequentam, lições aprendidas com/dos professores/colegas.

Ou seja, os professores vão se formando e utilizando em suas práticas docentes um conjunto de elementos advindos de outros colegas. De acordo com Cicillini (2010, p. 35), a prática docente é “[...] resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio-históricas. Ninguém se forma no vazio”.

Como também ninguém atua no “vazio”, ou seja, a convivência com os colegas, com os estudantes, educa e, por isso, lembramos novamente Freire (2021a, p. 96): “os homens se educam em comunhão”, conforme notamos na fala do professor Wilkie. Assim, podemos perceber o quanto as relações estão implicadas umas nas outras, sobretudo por meio de um processo dialógico de troca, produção e construção de conhecimento.

O que nos leva a compreender e a concordar que no processo educativo dialógico, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 2021a, p. 95-96), existindo humanamente, num processo de humanização.

E para Freire (2021a) “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (p. 108, grifos do autor). Ou seja, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2021a, p. 108), no encontro com o outro, com sua realidade e com sua história, pronunciando sua importância e dignidade. É o que podemos notar no relato do professor Wilkie:

Existia um professor, no nosso curso, que era mais experiente no laboratório de computação [...]. Ele era visto como um carrascão, assim, na universidade. Ele fazia questão de se colocar nessa posição, também. Então, a gente se reuniu com a turma um dia e falou: a gente tem dois caminhos. Ou a gente pode ser mais uma turma que passa por ele ou a gente pode agir diferente. Vamos tentar atrair ele para o nosso lado. [...] Minha turma era uma turma muito unida, então assim, toda vez tinha o aniversário de um colega, a gente se reunia para fazer uma festinha de aniversário para eles; se encontrava ao final de semana, fazia qualquer coisa, nem que fosse um churrasco, um bolinho, a gente estava sempre junto, sempre, sempre, sempre. E os professores sempre iam também. [...] Então, a gente começou a chamar ele também [o professor denominado carrascão]. Ninguém nunca chamava ele para lugar nenhum, porque o pessoal não gostava dele, não curtia, né!? E a gente foi desenvolvendo uma relação diferente com ele; ao invés da gente brigar com ele, a gente fez uma relação de acolhimento. [...]

Então, teve um dia na sala de aula, que ele falou assim: gente, meu maior prazer na vida toda de professor era dar zero para aluno. Isso foi um depoimento que ele deu em

sala de aula. [O professor] Falou que a minha turma tinha transformado ele, que foi a minha primeira vez que ele tinha percebido que era uma coisa negativa, que era ruim [avaliar os estudantes negativamente], e que ele estava incomodado com que isso acontecesse. Enquanto professor universitário e de universidade pública para ele, tanto faz como tanto fez, né!? Quem passava por ele. Porque as pessoas também eram muito reativas a ele, de forma negativa, né? E a gente fez essa mudança. Então assim, a gente tem muita proximidade com nossos professores dessa época.

A história do docente Wilkie nos faz perceber que o processo educativo está sempre nos educandos, dito de outro modo, “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 2021c, p. 35). Assim, na narrativa oferecida pelo professor Wilkie, podemos constar, de fato, que “Os educadores são pessoas que também estão em desenvolvimentos e que precisam continuamente educar-se, para poder melhor educar” (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 109).

E pelo fato de os seres humanos se formarem em comunhão e não serem formados no vazio, nem numa ilha (Freire, 2021c), entendemos que os professores, assim como todo e qualquer ser humano, possuem as suas histórias pessoais de vida, suas realidades, seus anseios, suas emoções, seus desafios, bem como suas alegrias, satisfações e suas relações. E, ressaltamos que todos estes elementos não se separam do profissional docente quando ele adentra a sala de aula. Toda a multiplicidade que uma pessoa possui, compõe também o seu ser profissional.

De acordo com Bagio, Castanho e Pereira (2019, p. 6), “A pessoa e o profissional são inseparáveis”. Os sentimentos presentes em sala de aula, capazes de demonstrar a “gentitude” do professor, expressam, mais uma vez, que o ato educativo pode colaborar com um processo de humanização.

Paulo Freire (1997) conta uma de suas experiências:

Ao longo de minha vida nunca perdi nada por expor a mim e a meus sentimentos, obviamente dentro de certos limites. [...], creio que, em lugar da expressão de uma falsa segurança, em lugar de um discurso que, de tão dissimulado, desvela nossa fraqueza, o melhor é enfrentar nosso sentimento. O melhor é dizer aos educandos, numa demonstração de que somos humanos, limitados, o que experimentamos na hora. [...]. Falando de seu sentimento, [o professor] se revelou [se revela] e assumiu [se assume] como gente (p. 45).

O que nos faz lembrar do professor Adalberto, quando descreve que um de seus professores, na prática docente, expressava os seus sentimentos, demonstrando que era gente, que era ser humano. Adalberto, sobre o seu professor de graduação, relata: “[...] ele era uma pessoa tão comovente que ele chegava a se emocionar quando ele dava aula”. Portanto, notamos

que a afetividade, as emoções, fazem parte do cotidiano docente e de que isto não é esquecido pelos estudantes.

É o que reitera Andrade (2009, p. 137), ao dizer que

[...] as formas com que professor e aluno se relacionam perpassam por expressões de afetividade inerentes ao ser humano em todas as suas relações sociais, e influenciam a dinâmica do comportamento e do entendimento mútuo, bem como o discurso de cada um destes atores sociais, o que tem impacto sobre os pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Dessa forma, podemos perceber que “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] [ao] valor das emoções, da sensibilidade, [e] da afetividade [...]” (Freire, 2021b, p. 45). O que nos faz concordar com Freire (2021c, p. 36) que “Não há educação sem amor”, ou seja, é difícil um processo educativo, sem a amorosidade, que seja capaz de fazer com que os seres aprendam valores uns com os outros, contribuindo para a humanização das relações.

Embora saibamos e concordamos que os processos educativos precisam estar envoltos da amorosidade, reconhecemos com Cunha (1989) que muitos deles não estão; há um relevante desafio com relação às práticas não afetivas. Isto é, temos consciência de que nas atuações docentes e nos processos educativos existem “[...] os aspectos positivos [como a amorosidade], [mas] também há o risco da repetição [por parte dos docentes] de práticas [outras] sem uma reflexão sobre elas” (Cunha, 1989, p. 92).

Neste contexto de não reflexão e de não amorosidade, “A experiência de outros professores é adotada sem um questionamento que justifique tal adoção, o que dificulta possíveis alterações [...]” (Grillo, 2006, p. 63). Nas falas analisadas de nossos/a entrevistados/a não ocorreu isto, pois, embora os professores entrevistados lembrem e têm como exemplos os seus antigos professores, não os trazem para uma mera imitação sem reflexão. Nas falas estão presentes processos de ressignificação (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

Contudo, é importante destacar em nossa análise que os professores também trazem recordações que os entristecem, que os desafiam a construir caminhos diferentes daqueles com os quais conviveram em sala de aula, em dado momento da sua vida estudantil. É o que descreve a professora Cristina, que após relembrar os seus professores, que servem até hoje como referência, também aponta situações adversas de desconforto: “[...] eu lembro professores, de fala de professores, que eu falava assim: eu espero nunca fazer uma fala dessa, sabe?! De alguma forma desestimular alguém”. Ou seja, “[...] aprendemos também não apenas com o diferente de nós, mas até com o nosso antagônico” (Freire, 1997, p. 5).

Assim, conforme já dissemos anteriormente, o processo educativo ocorre de múltiplas formas, mas nem todas convergem para a humanização, conforme a fala da professora Cristina. Solicitamos a ela que contasse que tipo de situação ocorreu em sala de aula, quando era estudante e que ela gostaria de “nunca fazer”, e sua resposta foi a seguinte:

Grosseria. Assim, quando um aluno pede a tua atenção e de alguma forma você o corta. [...] quando você percebe que o professor não gosta daquele ser, sabe?! Daquela pessoa. [...] se fosse outro que perguntasse, ele iria responder e aquele ele fala: ‘há, depois a gente conversa’, ou algo assim, sabe?! Esses tipos de grosseria, assim.

Na fala da professora Cristina podemos observar que o processo educativo pode ser opressor, hostil, desumanizante. Está explícito em sua fala o desconforto que o professor produzia ao tratar de forma hostil, não atribuindo a atenção necessária ao estudante, acarretando um processo de inferiorização, de desumanização. Indo de encontro com a educação para/na amorosidade, humanizadora, proposta por Paulo Freire (2021b, 2021c) e defendida por nós. Pois, “Para Freire (1921-1997), a amorosidade está voltada para o compromisso com o outro, respeitando-o em suas diferenças e diversidades. [...] [n]uma relação horizontalizada de acolhimento [...]” (Jackiw; Benvenutti; Haracemiv, 2021, p. 16).

Os professores deixam suas marcas por onde atuam. Deixam sentimentos, histórias e vidas. “Acreditamos que os docentes são modelos de identidade e que seus comportamentos são muito relevantes para poder ajudar a desenvolver pessoas que estão querendo, também, realizar-se e compreender-se” (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 109).

Por isso, grande parte de nossos entrevistados se inspiram e/ou se inspiraram em professores que passaram por suas vidas. E hoje, são eles os referenciais para outros estudantes, assim como para colegas/docentes (Arroyo, 2013). O que nos faz escutar, assim como o professor Wilkie escutou de outros docentes, com relação a sua prática: ““aprendi com você a fazer isso””.

Por isso, concordamos com o professor Wilkie que, em determinado momento da entrevista, ao falar de sua atuação com os estudantes, afirma: “A gente reage [de acordo com] aquilo que a gente recebe”. Freire (2021b) salienta a relação dos professores que se estabelece na vida dos estudantes, quando evidencia: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (p. 43).

Neste sentido, o próprio autor, Paulo Freire (2021b), relata:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses *gestos de professor* que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que **teve importante influência sobre mim**. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa **demonstração de respeito e de consideração**. **O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez** que atribuiu à minha redação. **O gesto do professor me trazia uma confiança** ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites, quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (p. 43-44, grifos nossos).

Nesse sentido, ressaltamos que cada professor/a, ao passar por nós, deixa marcas permanentes e diferentes, já que “Não há dois professores iguais” (Bagio; Castanho; Pereira, 2019, p. 8). E que mesmo diante dos desafios para/na docência da educação superior, os nossos professores entrevistados, procuram/constroem seus caminhos e se inspiram, para isso, nos bons momentos vividos em sala de aula. E desse modo, com base na análise das entrevistas que efetuamos nesta pesquisa, concordamos com Bagio, Castanho e Pereira (2019, p. 8): “Cada um encontra sua maneira própria” de lecionar e de se tornar uma referência amorosa para os seus estudantes.

3.3 A pluralidade na sala de aula: “uma conversa de uma noite inteira”

Em nossa sociedade, assim como em nossas salas de aula, há uma forte tendência homogeneizadora, que se inclina para a escolha de uma única verdade, definindo-a como absoluta (Candau, 2020). Há, a partir disso, conforme explica Walsh (2012), a imposição de determinadas culturas, que são geopoliticamente e racionalmente dominantes no ocidente, ou seja, as culturas euro-usa-cênicas, tanto em relação à sociedade de modo geral, como em relação à educação, em particular.

Estas culturas “compreendidas” e aceitas como superiores e inalteráveis, se tornam/ram dominantes e contribuem/íram para que a heterogeneidade da nossa sociedade não seja visibilizada, produzindo, dessa forma, a ocultação e o silenciamento das pessoas e/ou grupos que compõem a sociedade, sujeitos não hegemônicos (Backes, 2022).

Ou seja, estamos situados num “[...] modelo de sociedade historicamente construído, assentado em padrões monoculturais e valores hegemônicos brancos, machistas, cristãos e europeus, entre outros” (Silva; Pavan, 2019, p. 110), que procuram excluir e esconder qualquer forma de pluralidade dos seres humanos, fazendo isso, na maior parte das vezes, discriminando, por meio, sobretudo, de atitudes preconceituosas.

Concordamos com Candaú (2012, p. 15) quando afirma: “[...] o preconceito é fundamentalmente uma atitude, [e] a discriminação refere-se a comportamentos e práticas sociais concretas. [...] [Como] o tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos”. Certamente, modos de agir que não estão distantes das salas de aula. O professor João Bosco atesta isso. Ao ser perguntado sobre qual transformação gostaria de exercer na vida dos estudantes, responde: “[...] que tivessem [os estudantes] uma visão mais aberta, menos preconceituosa”.

A fala do professor pode ser compreendida com base no processo histórico que nos construiu e constrói, pois os efeitos da colonização estão presentes até hoje, sendo estruturais e estruturantes. O professor mostra isso ao contar sobre seus alunos, mostrando que infelizmente os modos de entender a cultura, o reconhecimento das diferentes formas de conhecimento, entre outros, carregam as marcas do período colonial (Pavan, 2022).

O professor João Bosco ressalta que os estudantes preferem as produções intelectuais advindas da Europa, ou seja, reiteram a concepção euro-usa-cêntrica, destacada por Walsh (2012), quando comparadas às latino-americanas, chegando a rejeitá-las e desvalorizá-las. Nas palavras do professor João Bosco: “Você cita um teólogo europeu, ele é visto de um jeito[positivo]; você cita um teólogo brasileiro, latino-americano, é visto de outro jeito [negativo]. [...] porque se é da Europa é bem-visto. Assim, [acontece] essa desvalorização”.

O docente João Bosco apresenta preocupação com o processo de reconhecimento e legitimação da produção de conhecimento dos diferentes grupos humanos e até mesmo com relação aos preconceitos. Apresenta, entre outros, a ênfase na humanização, ou seja, pensando o outro, neste caso o latino-americano, como alguém que não deve ser coisificado (Freire, 2002), mas reconhecido como alguém que constrói e produz conhecimentos e saberes tão importantes, ou mais, que em qualquer outro lugar do globo.

São situações nas quais os preconceitos e as discriminações vêm à tona. Evidenciando, dessa forma, que “Os preconceitos são realidades historicamente construídas e dinâmicas; [e] são reinventados e reinstalados no imaginário social cotidianamente” (Candaú, 2012, p. 15).

Neste sentido, é importante destacarmos que a consolidação e revitalização constantes dos saberes coloniais/eurocêntricos são fortalecidos por meio de atos educativos tradicionais e

neotecnicistas, ou seja, que invisibilizam e silenciam os saberes, as culturas e até mesmo as pessoas que não pertencem à hegemonia euro-usa-cêntrica (Backes, 2022; Pavan, 2022).

Faz, assim, com que o processo educativo, de modo especial o neotecnicista, seja conduzido apenas para a manutenção e perpetuação dos interesses neoliberais, da sociedade de mercado. Formas de sociedade nas quais o ser humano é visto, primordialmente, como mão de obra barateada e um consumista em potencial. É o que explicam Palú, Rauber e Petry (2018, p. 85): “O campo educacional, nos últimos anos, vem sendo modificado e adequado aos interesses neoliberais, que consideram a escola [e a universidade], sobretudo pública, um dos meios para inserção de suas práticas econômicas”. Segundo os autores, ainda podemos afirmar que isto ocorre com a ajuda de organismos internacionais.

Assim, o grande desafio da prática docente está na resistência à postura do silenciamento e da negação das pluralidades dos sujeitos que compõem o ambiente educativo, neste caso, o universitário (Santomé, 2009). Procurando fazer com que as histórias, as personalidades e as singularidades dos sujeitos que participam do processo de educação, não sejam invisibilizadas, ocultada e/ou até discriminadas, causando sobre eles situações e processos desumanizantes.

Candau (2012) percebeu esta necessidade de resistência ao ocultamento das pluralidades dos sujeitos e coordenou uma pesquisa com professores/as no estado do Rio de Janeiro, buscando compreender como eles se situam a respeito das manifestações e situações de preconceitos e discriminações na atividade docente.

Conforme a pesquisa coordenada por Candau (2012, p. 43-44), 92% dos professores perceberam que as discriminações ocorrem em decorrência da classe social e pertencimentos raciais dos sujeitos; religião é apontada por 41% dos professores, e a discriminação por gênero foi apontada por 32% dos professores. Discriminações por condição física, aspectos culturais, regionais e políticos variaram como resposta de 8% a 11% dos entrevistados da pesquisa.

Tais atitudes que causam preconceitos e violentam o sujeito por meio da discriminação, forja um cenário no qual as pluralidades dos sujeitos não são aceitas e respeitadas, fundamentando-se num discurso de que são indesejáveis para toda a sociedade. Atitudes das quais as salas de aulas e seus atores não estão isentos (Silva; Pavan, 2019; Candau, 2020).

Nestas posições não há reconhecimento do valor e da legitimidade das diferenças que contribuem para a composição de um mundo mais pluralizado e mais humano. Isso porque “Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos” (Candau, 2020, p. 681). Estas questões também afetam o processo

educativo, visto que “[...] as formas de se relacionar com *o outro*, na escola [na universidade], refletem as práticas sociais mais amplas” (Candau, 2012, p. 20, grifo da autora).

Nesse sentido, as formas de discriminação, ou seja, da não aceitação das diferenças e das pluralidades, “[...] vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, [...] até chegarem, frequentemente, ao nível de comportamentos e das práticas explícitas” (Candau, 2012, p. 20). É o que afirmam também Saul e Silva (2012) quando tratam dos denominados conteúdos trabalhados em sala de aula, que não reconhecem as diversidades/pluralidades dos sujeitos que compõem o processo educativo:

Independentemente das comunidades escolares [e universitárias] a que se destinam, de suas respectivas características socioculturais e econômicas, da especificidade dos alunos e turmas, o direito universal à educação é sistematicamente confundido com escola [e IES] de currículo único, com suas compreensões e derivações equivocadas, e dessa forma não se relaciona às necessidades de sujeitos e práticas concretas de cada coletividade (Saul; Silva, 2012, p. 11).

Portanto, não articular o ato educativo institucionalizado às necessidades e práticas dos sujeitos é o mesmo que contribuir para o silenciamento e a negação de suas culturas, de seus conhecimentos e de suas pluralidades (Santomé, 2009). E tal prática tende a acontecer dentro de um processo educativo orientado pelas concepções pedagógicas tradicional e neotecnica porque elas “[...] concebe[m] o ‘não europeu’ como o ‘não ser’, ou, em outras palavras, um ‘não eu’ que necessita de um ‘adestramento’ pedagógico doutrinário, embasado na promessa ideológica do vir-a-ser, ou seja, ‘virar ser’” (Saul; Silva, 2012, p. 9).

Neste caso, não há espaço para a pluralidade. Pavan (2022) aponta que estes pensamentos, estas posturas, “oferecem [...] a ideia de que existe um padrão, um modelo, um sujeito desejável – no caso, branco, masculino, heterossexual, cristão” (p.3), e tudo que se diferencia disto, é inferior, apático, ignorante, entre outros termos. E, ainda ressalta:

Essa forma de ver os sujeitos, (des)classificando-os em bons/maus, desejáveis/indesejáveis, inteligentes/ignorantes, civilizados/bárbaros, sujeitos em quem vale a pena investir recursos públicos e sujeitos em quem não vale a pena, gente que merece estar na universidade e gente que não merece, não é natural, tendo sido histórica e culturalmente produzida, sobretudo, desde o contexto da colonização, [são] constantemente atualizado[s] por meio da colonialidade (Pavan, 2022, p. 3)

Atrela-se a isso, “[...] uma concepção de educação que afirma que os processos educativos devem estar centrados exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares,

defendendo uma neutralidade epistemológica [...] reforçando o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação” (Candau, 2020, p. 679), se afastando e evitando, desta forma, temas outros, como a pluralidade e a humanização que defendemos ser temas legítimos tanto para os docentes quanto para os estudantes.

Esta concepção de educação nos faz lembrar o professor José Fernando que ao ser perguntado se o contexto social interferia dentro de sala de aula, em sua ação docente, isto é, na relação estudante-docente, estudante-estudante, afirmou não perceber diferenças. Ou seja, embora a prática do professor não seja estritamente tecnicista, ele não reconhece a pluralidade no espaço da sala de aula.

Na minha experiência dentro de sala de aula, não. [...] Não sei como que funciona com eles [estudantes], fora [da IES], trabalho em grupo, enfim. Mas dentro da sala de aula, a relação aluno e aluno, professor e aluno, com essas diferenças de classes [econômicas, sociais, culturais], na minha experiência, que eu tive até hoje, não. Não impacta muito não, porque todos estão trabalhando para um único objetivo, então, meio que fica em segundo plano essa questão social. Então, trabalhando com o mesmo objetivo, trabalhando com o mesmo conteúdo, e isso envolve, de forma com que às vezes essa distinção não existe.

Notamos, neste trecho da entrevista do professor José Fernando, que a sua prática docente está focada, neste aspecto, apenas no alcance dos objetivos da disciplina, sem considerar os sujeitos que buscam tais objetivos apontados, não sendo visibilizadas as singularidades e pluralidades de cada um e de cada uma no contexto educativo. Ou seja, no percurso traçado para a conquista destes objetivos, no processo educativo cotidiano, o professor José Fernando não percebe as pluralidades em sala de aula.

Assim, diante do exposto, concordamos com Santomé (2009, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Notamos, deste modo, um processo de educação que tem por finalidade preparar o/a estudante para atender às exigências de uma sociedade que cobra eficiência, sem se preocupar com as transformações do sujeito para e com o mundo (Freire, 2021a).

Fica evidente, então, a efetivação de um processo educativo descontextualizado, fora das realidades diversas dos educandos; processo que não gera pessoalidade, criticidade e muito menos favorece as relações, a aceitação do outro e da prática consciente de humanizar. O que nos parece equivocado, pois, conhecer as realidades e as pluralidades que se somam no

cotidiano docente se faz essencial para que o processo educativo aconteça de modo mais consolidado, justo e humanizante. Pensamos com Silva e Brandim (2008) que trabalhar a pluralidade,

[...] no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais [...] [nos processos educativos]. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural (p.56).

A fala do professor José Fernando expressa a posição de quem não percebe as complexas teias culturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, entre outras, que estão presentes na nossa vida diária dentro e fora da universidade.

Teias que envolvem “[...] diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os [outros] aspectos que compõem cultura, [composta por pessoas que] frequentam, diariamente, a sala de aula” (Candau, 2012, p. 20). Por esse motivo, defendemos que “[...] a educação de cidadãos [...] não pode ser completa se não levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo” (Gonçalves; Silva, 1998, p. 36).

Mas, ao apontarmos tal atitude, queremos ressaltar que nossa intenção não é a de culpabilizar o docente, pois entendemos que “A forma de pensar e trabalhar está relacionada ao contexto no qual fomos produzidos. [Em outras palavras,] Todos somos o resultado de um contexto maior, que é a sociedade capitalista [e neoliberal], a cultura monocultural e a colonialidade, as quais fazem com que as diferenças étnico-raciais tendam a ser silenciadas [...]” (Silva; Pavan, 2019, p. 113).

Conforme já afirmamos anteriormente, baseados em diferentes autores, com destaque para Pavan (2022), Walsh (2012), Candau (2012, 2020) e Backes (2022), ainda vivemos os efeitos da colonização. Nossa cultura continua sendo hegemonicamente branca, masculina, etnocêntrica, entre outros atributos. Isto faz com que muitos professores imersos nesta cultura hegemônica ainda tenham dificuldades de perceber e reconhecer a legitimidade de diferentes grupos socioculturais nos ambientes universitários.

Freire (1997) faz uma crítica a este modo de perceber o processo educativo, verificado na fala do professor José Fernando; o autor enfatiza a necessidade de uma educação crítica, em que o professor não só perceba a multiplicidade de grupos socioculturais, econômicos, religiosos, étnico-raciais, entre outros, mas que também reconheça a importância desta multiplicidade.

Paulo Freire assim pontua:

[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (1997, p. 23, grifo do autor).

Fazer a leitura do mundo, do texto e do contexto, como aponta Freire (1997), é reconhecer a importância e perceber a singularidade de cada um e cada uma num processo educativo comprometido com a humanização.

A professora Cristina demonstra ter percebido a importância e a necessidade de ler o texto articulado com o contexto no cotidiano da docência; para ela, inclusive, este é um desafio que se apresenta constantemente em sua atuação e que nos faz recordar a pesquisa de Candau (2012) na qual se afirma ser a questão da desigualdade econômica, ou seja, da classe social, uma das formas mais efetivas de discriminação. Sobre isto a professora Cristina assim se expressa:

É muito difícil. [...]. Eu tenho o meu bolsista que entrou pelo PROUNI¹², que estudou a vida inteira em escola pública, que assim, não tem dinheiro para comprar um jaleco [está se referindo ao curso de Medicina Veterinária], e eu tenho o aluno que vem de Cayenne, Porsche; Cayenne, um carro de setecentos mil reais, para a aula. Eu tenho esses, eu tenho esses dois alunos na mesma sala de aula. E assim, é difícil, é um desafio para o professor, sabe?! Assim, o aluno já com dezoito anos ganhou uma Porsche; e eu tenho o aluno que virou [viveu] a vida inteira de ônibus. Precisa do passe [estudantil], sabe?! Então assim, é bem é difícil. Assim, é difícil. Eu só vou falar isso, é difícil. É difícil!

O relato da professora Cristina vem ao encontro das teorizações de Paulo Freire acerca do oprimido que, segundo o autor, é a vítima de um sistema econômico que explora a vida e a mão de obra do trabalhador, aprofundando a desigualdade entre as pessoas que detém os bens econômicos e as que só têm a força de trabalho (Freire, 2021a).

¹² De acordo com Costa e Ferreira (2017), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) “[...] foi criado pela Lei n. 11.096/2005 [...], regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Segundo os termos do Programa, para se candidatar a uma bolsa, o estudante deve ter atendido aos seguintes requisitos: participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo; obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC); usufruto de renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos (p. 143)”, entre outros elementos necessários.

Neste estudo, em que estamos discutindo o processo de humanização na Educação Superior, é imprescindível que enfatizemos tanto o combate à discriminação de classe, como as discriminações em relação às pluralidades. Neste sentido, Santomé (2009) aponta que os sujeitos mais desfavorecidos economicamente, geralmente são sujeitos inferiorizados pelas diferenças que apresentam em relação aos grupos hegemônicos.

Acerca desta percepção a professora Cristina disserta:

Então assim, eu percebo que [...] o rei da soja [o estudante da área das Agrárias que contém maior poder aquisitivo], ele não entende que tem alguém que não tem condição, por exemplo, de ter um lápis. Isso não existe na vida dele, ele não entende isso, ele não enxerga isso. Então é muito difícil para gente tentar colocar uns cenários assim, cenários que existem.

Notamos que a professora Cristina demonstra consciência com relação à diversidade e desigualdade no que diz respeito aos seus estudantes. Mais do que isso, apresenta sensibilidade e preocupação com a ação do/da docente nestes cenários. Acerca deste assunto, ao ser perguntada se os contextos dos estudantes interferem em sala de aula, ela afirma: “Muito. E assim, em tudo. No agir, pensar, fazer. Muito, interfere muito. Nesse sentido do enxergar”.

É importante a professora Cristina ter destacado o fato de “enxergar” as diferenças e pluralidades, porque como dissemos anteriormente, nem todos os atores do cenário educativo conseguem enxergar, reconhecer estas pluralidades. A professora Cristina explicita neste relato o que Freire e Oliveira (2021) denominam de Pedagogia da Solidariedade, que produz processos humanizadores.

Para Paulo Freire, conforme Oliveira (2021b, p. 123), a solidariedade se concretiza na

[...] ajuda que se proporciona àquele que necessita, para que ele não mais venha a necessitar. Solidariedade, neste sentido, é partilhar da luta dos que tentam escapar de suas variadas formas de opressão. É uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política. Partilha da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social, é ir além dos limites da caridade, que fornece uma ajuda pontual, mesmo que continua; é assumir uma ação libertadora.

Assim, uma pedagogia baseada e alicerçada na solidariedade procura compreender os fatores que oprimem e desumanizam o sujeito, como o racismo, a indiferença, a discriminação, o preconceito, buscando oferecer um caminho que possibilite condições em que as pluralidades sejam reconhecidas e valorizadas, favorecendo, assim, a humanização dos sujeitos que se funda no sonho da transformação e da esperança por um mundo melhor (Freire, 2021c).

Sobre a prática da solidariedade, Freire e Oliveira (2021, p. 108) destacam:

O meu sonho é de uma sociedade menos feia, uma sociedade na qual nós possamos rir sem falsidades. Na qual saber não é um problema de visão, na qual não haja discriminação de língua, raça ou sexo. [...] [E] Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança e sem solidariedade é impossível lutar.

Na perspectiva de um processo humanizador para “uma sociedade menos feia”, destacamos a necessidade do reconhecimento e da valorização das pluralidades dos sujeitos, justamente porque acreditamos que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (Candau, 2013, p. 13), de tal forma que o processo educativo não pode acontecer distante das realidades. Pois acreditamos que reconhecer a legitimidade das pluralidades, ao mesmo tempo em que se luta para superar as desigualdades que causam indignidade às pessoas, possibilita a construção de uma sociedade mais solidária, mais justa, mais fraterna, “menos feia” e mais humana.

Sussekind e Maske (2020) também abordam as questões apontadas pela professora Cristina, quando destacam que muitas vezes, nós professores com relação aos estudantes, “[...] não damos a devida importância, como a distância que cada sujeito demora para chegar à escola [a universidade], quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegarem atrasados/as à aula, [...]” (p. 176), invisibilizando, deste modo, as realidades e pluralidades de cada estudante.

As pluralidades, existentes e presentes no processo de educação, são constatadas em sala de aula pela professora Cristina. Ela ressalta que embora estando numa mesma universidade, numa mesma sala de aula, os/as estudantes trazem plurais realidades que variam consideravelmente. Desse modo, por meio de seu relato, podemos verificar que dentro de uma única sala de aula é possível encontrar muitas e diversas experiências vividas, que são significativamente distintas (Candau, 2012).

Por essa razão, concordamos e defendemos com Hypolito e Ivo (2013), um processo educativo “[...] flexível que atenda às particularidades e aos diferentes ritmos dos alunos [...] [sem desconsiderar] as individualidades dos alunos e os diferentes contextos escolares” (p. 386). Para isso, é preciso adentrar na vida do estudante, buscando conhecer suas possibilidades, seus anseios, os desafios em sua vida, construindo e compartilhando com ele/a um processo que reconheça as diversidades e a pluralidade presentes no ambiente educativo, sendo solidário (Freire; Oliveira, 2021) e sensível à escuta e a presença do/a outro/a.

O professor Wilkie nos faz perceber a importância deste entendimento flexível ligado às particularidades e às pluralidades dos estudantes, sobretudo, no trabalho com relação à aceitação e acolhimento do/a outro/a, quando traz um relato acerca do que ele denominou de “uma conversa de uma noite inteira”. Conversa que se deu em consequência de situações preconceituosas e de atitudes de discriminação, neste caso, com relação ao gênero. O professor Wilkie conta:

[...] tinha um menino [estudante universitário], ele era homossexual. [...] E um dia eu estava na sala de aula, [os alunos disseram] vamos fazer uma festa, mas os gays não vão. [...] Quando o menino entrava na sala de aula, faziam piadinhas, viravam e mexiam com ele. O menino chegava mais cedo, para ninguém mexer com ele, saía mais tarde para ninguém mexer com ele. Começou a se sentir isolado e começou o problema e eu não sabia. [...]. Aí, quando eu descobri, [...] eu chamei, [...] [o] grupinho que fazia isso e ele. Coloquei numa sala aula, nós nos sentamos numa mesa em volta. Eu falei para eles: agora vocês podem me dizer, aqui, olhando para ele [o estudante que foi discriminado], aquilo que vocês estavam dizendo em sala de aula, agora me diga, por favor, porque eu tenho aqui uma relação. Aí fui falando as palavras, exatamente, [...]. Porque eu tinha várias mensagens. Mandavam mensagem de WhatsApp para ele, várias, depois apagavam, só que o menino foi tirando prints; percebeu que eles iriam apagar. Eles mandavam fazendo um monte de piadinhas para o menino, né? Eu peguei as mensagens todas que o menino tinha impressas, levei em um papel, [...] para ler para eles. O aqui, o nome do aluno em cima [o nome do contato salvo]. Você disse isso, disse isso. Lendo as palavras em alto. Porque uma coisa é você escrever, outra coisa é você dizer. Você não quer ler o que você escreveu para ele? [alunos] ‘Não, não quero’. Vai ler agora, leia para a gente ouvir. Aí eles foram lendo, todo mundo foi lendo. Então, foi constrangimento, né? E o menino quieto. Falei: Vocês acham que é certo fazer esse tipo de abordagem com uma pessoa? Vocês estão sendo pessoas corretas? E aí, foram criando uma conversa, né? Eu falei: ele está se sentido extremamente constrangido. Vocês não estão sendo pessoas éticas. O que que aconteceu? Em que vocês são superiores a eles? Estão se mostrando, na verdade muito inferiores. Ele é uma pessoa digna. Porque em nenhum momento ele foi lá brigar com vocês, gritar. Eu, na verdade, estou aqui porque eu descobri. Eu percebi que ele estava com um comportamento muito quieto e fui investigar. E o dia que ele me encontrava, ele tremia, não conseguia falar, chorava. Então, é inadmissível nesse tempo de hoje, uma postura como essa. Foi uma conversa de uma noite inteira.

O professor Wilkie mostrou-se atento e solidário (Freire; Oliveira, 2021) ao estudante, demonstrou interesse pela sua situação, por sua história e por seu sofrimento. Não foi indiferente, apático aos problemas e desafios que o estudante estava enfrentando. Soube ainda compreender as estruturas que levaram o grupo de estudantes a oprimir o colega. A partir disso, conseguiu propiciar aos estudantes possibilidades de refletir sobre suas ações, educando-os para que reconhecessem a legitimidade das diferentes formas de existência das pessoas, na qual o respeito deve prevalecer; “É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que ‘somos humanos’” (Silva, 2014, p. 75), e esta foi uma dessas circunstâncias.

Para isso, para conscientizá-los de que todos “somos humanos”, o professor recordou que os outros estudantes não são superiores à vítima e que a diferença, a pluralidade, não faz ninguém menos “igual” ou menos importante que ninguém.

Por isso, precisamos afirmar e reafirmar com Santos (1997, p. 97) que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Ou seja, somos todos iguais em direitos que resguardam a dignidade humana, mas diversos e plurais nos modos de viver a vida. E essa diferença não pode, de modo algum, nos inferiorizar enquanto pessoa, enquanto gente, ser humano.

Além disso, de acordo com Silva (2014), acreditamos que as pluralidades, “[...] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que fabricamos [...]. [...] são criações sociais e culturais” (p. 76). Por esse motivo, somos educáveis, porque produzimos e somos produzidos pela cultura.

O professor Wilkie, nosso entrevistado, se aproxima do que afirma Santomé (2009, p. 171):

Uma Educação libertadora [conforme apresentado por nós no capítulo anterior], exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito.

Ou seja, segundo Freire (2021b), é por meio de uma relação mais próxima e respeitosa que o docente procura exercer a sua ação na vida do educando, fazendo uso de uma relação dialógica, baseada na confiança e na humanização, como aconteceu com o professor Wilkie. A relação dialógica entre professor e estudante possibilita o encontro de caminhos e condições singulares e efetivas de mudança para cada um e cada uma, inclusive, como no relato do professor Wilkie, para os que oprimiram o colega, já que “através do diálogo, se tratará de convencer com amor” (Freire, 2021c, p. 49), assim como fez o professor.

Conforme já afirmamos, o processo educativo universitário vai além da reprodução de um currículo único, elemento de um processo pedagógico tradicional e/ou neotecnista. Vai além, porque neste processo se aprende e se produz valores, respeito ao outro, reconhecimento e visibilização das pluralidades dos sujeitos. Sujeitos que nunca são iguais. A universidade nos educa porque nos coloca diante destas pluralidades e procura nos tonar mais sensíveis e mais críticos com relação a elas. Isso porque “Em casa, estamos entre iguais; na escola [na universidade], entre diferentes: e o que nos educa é a diferença” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 6).

Com Freire (2021b) podemos dizer que a pluralidade é a boniteza da universidade, do ato educativo. Acolher diferentes pessoas com suas pluralidades e diferentes sonhos significa dizer que o chão da universidade é pisado por gente. Significa ressaltar que nesta dinâmica, enquanto docente,

[...] lido com gente. Lido por isso mesmo [...] com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes fortes, dos educandos. [...] E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica, em torno da própria prática docente, e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 2021b, p. 141).

Nesse sentido, o processo de humanização na educação se constrói e se consolida no respeito às pluralidades dos sujeitos e de suas culturas, sobretudo, no acolhimento e reconhecimento do/a outro/a com suas singularidades. Assim, podemos acentuar, ainda com Freire (2021c, p. 41), a necessidade de oportunizar espaços “[...] para que os educandos sejam eles mesmos [evidenciando suas culturas e diferenças]”, para desse modo, procurarmos valorizar as singularidades de cada um e cada uma, reforçando a importância das pluralidades e das riquezas produzidas por elas (Candau, 2016).

Nessa perspectiva, em relação às pluralidades culturais das pessoas, trazemos o pensar de Soares (2021, p. 60): [...] a Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: [isto é] cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não há culturas “simples” ou “complexas”, “pré-lógicas” ou “lógicas”.

Esta afirmação de Soares (2021) nos faz concordar e reconhecer que não há grupos humanos superiores ou inferiores, mas há, sim, grupos humanos diferentes entre si; pessoas plurais, nem superiores e nem inferiores. Reconhecimento necessário e primordial para a efetivação de uma educação humanizadora.

Finalizamos este item, trazendo o destaque de Nôvoa e Alvim (2021, p. 11): “[...] a educação implica um vínculo que transforma [...].” E essa transformação se dá quando há diálogo e respeito para com cada um e cada uma, quando se procura criar e manter relações solidárias que se importam com as pessoas.

A maioria dos professores entrevistados e professora entrevistada, explicitaram a compreensão de que há diferentes grupos socioculturais e econômicos em sala de aula, mas que isso não deve ser utilizado como forma de hierarquização entre as pessoas. Com base em Freire

(1997, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), Freire e Oliveira (2021), Candau (2011, 2012, 2013, 2016, 2020), Santomé (2009), entre outros, lembramos que sendo professores, devemos ser conscientes de que todos nós somos plurais, porque vivemos diferente, pensamos diferente, agimos diferente, temos sonhos diferentes, somos fruto de contextos diferentes e plurais, e nada disso pode ser utilizado para oprimir os diferentes grupos humanos. O reconhecimento das pluralidades das pessoas nos torna mais humanos.

3.4 Atuação docente e humanização: uma articulação necessária

A atuação docente está atravessada por uma concepção de docência e por uma concepção pedagógica. A concepção sobre a docência, bem como a pedagógica que a constitui, nem sempre é explicitada pelo/pela docente, mas está presente com mais ou menos ênfase em todo o processo de sua atuação. A concepção de docência é o resultado da história de vida, tanto no aspecto formal, acadêmico, como das experiências de vida, fora do âmbito da educação institucionalizada. Conforme já discutimos no capítulo dois, com base em Paulo Freire (1997, 2002, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2022a, 2022b), Paulo Freire e Walter Oliveira (2021), Saviani (2010, 2014, 2021a, 2021b, 2021c), Freitas (2014a, 2014b, 2018), Libâneo (2014), entre outros, tanto no processo educativo, em que o docente esteve implicado como estudante, como neste momento em que é docente, há a presença predominante de duas concepções de docência que se desdobram em duas concepções pedagógicas.

Estas concepções pautam, em grande medida, a atuação dos/das docentes em sala de aula. A primeira, e ainda conforme os autores, hegemônica, é a concepção “bancária” de educação, aquela que tem como prioridade adaptar o estudante à sociedade, sobretudo, ao mercado de trabalho (Freire, 2021a; Freitas, 2018). A outra, sempre em conflito com a concepção hegemônica, é a concepção que se preocupa com o processo formativo articulado com a crítica das diferentes dimensões da vida na sociedade capitalista, ou seja, tanto o aspecto econômico, como social, a cultura do consumo, da competição, entre outros. É a concepção que está comprometida com o *ser mais*, com a humanização, conforme defende Paulo Freire (1997, 2021a, 2021b, 2021c, grifo do autor).

Ressaltamos que, por concepção docente, sustentados por Isaia (2006, p. 358), entendemos que se trata do modo “[...] como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão”. Desta forma,

[...] concepção [de docência] comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado (Isaia, 2006, p. 358).

Logo, a concepção de docência diz respeito às dinâmicas, às reflexões e aos processos produzidos ou ressignificados por cada docente, considerando a singularidade e a vida de cada um e cada uma. Ou seja, “As concepções sobre as práticas docentes encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola [...] estendendo-se por toda a vida” (Bagio; Castanho; Pereira, 2019, p. 7).

Nas palavras de Isaia (2006, p. 358), a concepção docente

[...] é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem.

Por isso, com base em Freire (2021a), podemos afirmar que a concepção docente não é produzida e exercida individualmente, de forma fechada, linear e imutável. Isso nos leva a compreender que a docência é sempre um exercício de relações com o outro, nunca feita sozinha, mas sempre em comunhão com outros seres humanos (Freire, 2021a). Visto que o docente é sempre impelido a um processo de escolhas e decisões complexas. Assim, conforme Cunha (1989), os docentes fazem suas histórias condicionados pelas circunstâncias do seu cotidiano.

Essa compreensão se aproxima do pensamento de Heller (1985) quando ressalta que homens e mulheres escolhem valores e práticas cognoscíveis, sempre interligados a sua cosmovisão. Nas palavras de Heller (1985, p. 14), tanto homens quanto mulheres “Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo”.

Portanto, as práticas adotadas por cada docente sempre estão articuladas com as suas concepções, demonstrando que elas nunca são neutras. Pois, “Aos professores *cabem*,

continuamente, decisões que estão no coração de suas práticas [...]” (Saul; Saul, 2016, p. 74, grifo nosso).

Logo, na concepção de uma docência humanizadora e não bancária, salientamos, com base em Freire (2022a), que os professores em suas escolhas e decisões devem levar a sério elementos como:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? [...] Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (p. 187).

Desta forma, somos a favor de concepções docentes que reiterem a valorizem a essencialidade da criticidade, visando a humanização dos processos educativos e consequentemente de seus atores, estudantes e docentes, pois acreditamos que não se “[...] pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos humanos ou à mudança destes caminhos” (Freire, 2021c, p. 63). Isto é, “Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência [da desumanização]” (Freire, 2021c, p. 63).

Deste modo, defendemos com Bizarro, Marra e Pedro (2016), que ao nos atermos

[...] à construção de espaços de aprendizagem e recorda[r]mos do cotidiano universitário à luz das diversas teorias [e concepções de docência] desenvolvidas nessa seara, podemos [e devemos] elencar [e privilegiar] algumas ações que contribuem no sentido de evitar a implementação de práticas que reforcem processos de exclusão e desumanização na sala de aula no ensino superior (p. 165).

É importante lembrar que uma educação bancária, ao contrário da humanizadora, divide as pessoas entre fracassados e vencedores. Esta divisão, arbitrária, calcada em um valor exclusivamente da sociedade de consumo, produz ações que tendem a marginalizar, segregar, classificar, reduzir, oprimir e desumanizar uma considerável parcela da sociedade (Pavan, 2022).

Esta parcela da sociedade é formada por pessoas roubadas em suas humanidades, negadas em direito à dignidade, à justiça e à solidariedade, justamente porque não reconhecidas humanas (Arroyo, 2017). E o que constitui a maior violência e a maior ameaça para um ser humano é “[...] não reconhecê-lo humano” (Arroyo, 2019b, p. 89).

Dentre todas as possibilidades de desumanização do/da estudante, concordamos com Arroyo (2013) que a mais grave é a “[...] perda de horizontes, [...] da vontade de ir além de seus limites. A vontade ir além como sonho que deveria ser de toda criança, jovem e adulto” (p. 58). Pois quando há a ruptura dos sonhos e perde-se a esperança num amanhã melhor, na possibilidade de libertação dos homens e mulheres com relação à humanização, desaparece a expectativa de mudanças em vista da construção de um mundo mais humano, mais solidário e mais justo. Então, é preciso ter esperança e sonhar com um mundo diferente, transformado, mais humanizado. Por isso, concordamos com Freire (2022a): “Não há mudança sem sonho [...]” (p. 126).

Diante destes cenários de constantes desumanizações e desvalorização da vida, “Docentes-educadoras, educadores [acabam sendo] obrigados [ou ao menos convidados] a repensar seu olhar e sua identidade” (Arroyo, 2019b, p. 147), isto é, suas concepções de docência.

Quando passamos a visibilizar a opressão dos mais pobres (Freire, 2021a) e “[...] buscamos outras lógicas, outras estruturas [...], buscamos ao menos tornar o tempo da escola [da IES] mais humano [...]. [Assim,] Podemos construir uma escola [, uma IES] mais humana para nós e para os educandos” (Arroyo, 2013, p. 61). O que é possível, sobretudo, por meio de uma concepção de docência que reconhece o/a outro/a enquanto gente, enquanto pessoa, numa dimensão humanizada do/no processo de educação. Portanto, pautada por uma educação freireana, isto é, aquela

[...] entendida como sinônima à humanização; [na qual] o sujeito, então, como um ser de relações, tendo ele consciência de sua condição de inacabado, estará sempre em busca do que Freire coloca como sua vocação ontológica, a do *Ser mais*. É nessa compreensão que o processo educativo pode ser transformador, não se configurando como um meio de adaptação dos sujeitos a modelos opressores de sociedade, mas, sim, como um instrumento de transformação da consciência ingênua para a crítica. Isso possibilitará, na qualidade de sujeitos de práxis, um processo de ação e de reflexão, dando-lhes condições de intervir na sociedade de modo que a transformem em um espaço democrático, de iguais direitos para todos(as) (Nery; Barbosa, 2021, p. 7, grifo dos autores).

E para que isso aconteça, numa perspectiva freireana, a concepção e a atuação docente devem ser repletas de afetos, de solidariedade e de amorosidade. Com este amor, o docente busca demonstrar que cada ator, isto é, cada estudante do cenário educativo, é importante, é único, é singular. Ou seja, de acordo com Vasconcellos (2021), que é ex-aluno de Freire, esta proposta de concepção docente que

[...] Paulo Freire leva às últimas consequências, é totalmente diferente: [nela] todo ser humano é capaz de aprender, se forem dadas as condições; e se não está sendo capaz tem de ser ajudado e não excluído. Para ter este olhar, esta acolhida, esta posição ativa, dialógica, problematizadora, mediadora, que se compromete com a superação das dificuldades de todos, e especialmente daqueles que mais precisam, é necessário esse amor radical. Por isso a questão do amor em Paulo Freire nos remete diretamente à definição da identidade docente (p. 34).

Para Freire (1997) o processo educativo deve ser construído por meio do amor, dos sentimentos e do querer bem, ou seja, por meio de um processo educativo humanizado. Freire (1997, p. 8) afirma:

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de acientífico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta, apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional (grifo do autor).

Logo, querer bem é atitude que percebemos na fala do professor Natale. Ele ressalta que em sua atuação docente, estar atento aos sinais do estudante e tratá-lo com gestos mais amorosos, mais humanos, é aspecto relevante e essencial. O professor Natale demonstra este “querer bem” quando diz que ao perceber alguma questão conflituosa em sala de aula, entra em contato com os colegas em busca de compreensão: “Eu converso com os professores: não precisa falar nada, mas olha um pouquinho mais com atenção para esse aluno, né?! Não vai rotular ele dessa forma, porque às vezes não é isso que ele gostaria. Ele está dentro de uma situação que ele não consegue sair por uma outra condição, que não depende dele”.

Com esta forma de abordar a questão, o professor Natale percebe que “[...] vai ajudando também a melhorar o relacionamento do professor [com o estudante]. [E] Que, às vezes, [o/a docente] não tinha nem olhado para isso. Aí as coisas vão melhorando dentro do curso”. Isso evidencia uma concepção docente preocupada com o ser humano, ou seja, humanizada, capaz de reconhecer que o estudante vem para a sala de aula com a sua história, com a sua experiência, e que nem sempre é uma experiência alegre, ao contrário, por muitas vezes, pode apresentar

frustrações, questões mal resolvidas, problemas e desafios de ordem financeira, de relacionamentos, entre outros.

Dessa forma, o professor Natale “Aprendeu a ver os educandos também como gente na cotidianeidade dura em que reproduzem sua existência oprimida e excluída” (Arroyo, 2013, p. 238). Opressão e exclusão percebidas pelo professor nos atos mais simples da vida dos estudantes, como o fato de chegar atrasado em sala de aula por conta do transporte público. O professor ressalta a experiência de um estudante que chegava atrasado em sala de aula:

Olha, tem até essa questão de transporte, o chegar na universidade. Você às vezes não ter um transporte. Ele [o estudante] até poderia chegar no horário, mas se o transporte [público] também contribuisse, mas não conseguia. E aí, muitos professores ainda ficavam bravos com ele, brigavam com ele porque ele chegava atrasado. Não conheciam a realidade dele.

Com este relato, o professor Natale explicita a importância da amorosidade (Freire, 1997) na sua concepção e atuação docente. Amorosidade de quem reconhece o estudante como humano, sendo capaz de entrar em sua realidade, se interessar por ela. Amorosidade de quem quer bem ao estudante. Ainda em relação a este estudante, o nosso entrevistado, professor Natale, demonstrando que o acompanha, é capaz de descrever a realidade dele:

[...] [Ele, o estudante] vinha para faculdade, caminhava um trecho a pé, pegava ônibus, chegava atrasado; quando ele recebeu a bolsa, ele comprou uma bicicleta. Precisa ver a alegria desse menino, outra cara. Hoje, ele comprou uma bicicleta elétrica. Esse menino está mais contente ainda porque ele está evoluindo. É um dos melhores alunos da sala de aula. **Então você vê e você vai acompanhando e vai ficando feliz junto com ele.** Você vai vendo que ele está evoluindo. Ele já está contente, não chega mais atrasado (grifo nosso).

Esta concepção humana da docência nos faz lembrar Rubem Alves (1994) ao dizer que todo/a docente deve ser pastor da alegria. Alves (1994, p. 10) afirma: “[...] quando perguntados de sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’”. Isso porque, com Freire (2021e), acreditamos que o processo educativo pode ser dinâmico e feliz, ou seja, defendemos uma “[...] educação séria e rigorosa, [mas] que [...] [nos] faz contente[s] e alegre[s]” (p. 43).

Para Alves (1994), docência envolve ser capaz de ver os rostos sofridos pelas desumanizações presentes no mundo, mas também ser capaz de enxergar o rosto de quem quer ser feliz:

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: ‘Por favor, me ajude a ser feliz...’ (p. 15).

A professora Cristina também faz um relato acerca de uma estudante, em que expressa sua preocupação com o processo de humanização. Embora a docente tenha salientado não saber como proceder ante este processo de desumanização vivido por uma estudante, fez-se ouvidos para que o sofrimento da estudante não passasse invisibilizado e para que a sua humanidade não fosse “roubada” (Arroyo, 2017). Colocou em evidência uma prática docente recomendada por Freire (2021b), a de saber escutar. Pois, “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 2021b, p. 111, grifo do autor) ou, como neste caso, nem tenha ou saiba o que falar.

Uma acadêmica foi fazer estágio e sofreu abuso no estágio e engravidou. E aí, entrou na justiça [...], enfim, não poderia mais abortar. E aí fica aquele negócio, ela não queria [abortar], mas ao mesmo tempo era de um estuprador. E isso chega para mim, assim, tipo: ‘Professora, preciso falar uma coisa para você’. E assim, não era para eu fazer nada, porque não era nada da instituição [da universidade pesquisada], porque foi tudo fora, não era nenhum estágio regulado; passou as férias fazendo atividade na fazenda. Eu não sei o que fazer, eu não sei o que falar; eu não estou preparada! Sabe, assim, eu sofro com isso; e sofro e choro e, ela conta, eu choro. Eu falo: eu não posso estar chorando! Sabe, assim, **ela quer a pessoa** [a professora se refere ao fato de a estudante querer uma pessoa para ouvi-la e não alguém querendo ensinar algo]. [...]. Isso eu sofro demais (Professora Cristina, grifo nosso).

A atitude da professora Cristina nos faz perceber a sua concepção humanizada de docência. Apesar do conteúdo da conversa entre ela e a aluna não ser de uma disciplina da grade do curso, diz respeito à vida da estudante. A docente entrevistada, com sua acolhida e abertura, mostrou que a vida está acima de qualquer outro elemento, e que se faz muito valiosa a prática amorosa na relação estudante-docente e docente-estudante.

A docência humanizada da professora possibilitou abertura por parte da estudante, para compartilhar algo imensamente dolorido, para abrir-lhe o coração. De algum modo, notamos nesta história de vida, sentimentos de identificação entre estudante e professora. O que nos faz concordar com Cândido, Assis, Ferreira e Sousa (2014, p. 361): “Se o professor é admirado e

respeitado como pessoa, isso facilita a aprendizagem [...]”, além de possibilitar abertura para o encontro, para buscar apoio.

Justamente por isso apoiamos a teoria de que o processo educativo é muito mais do que a transmissão dos “denominados conteúdos” escolares e/ou universitários, do que a simples memorização de conteúdos para uma boa prova, mas é a formação do sujeito, o que envolve conhecimentos, mas também formação para a vivência coletiva (Pinto; Costa, 2022) e para a prática do encontro e da solidariedade (Freire, 2021d). Ou seja, é a criticidade ao invés do ato de memorizar, é a relação que se constrói no dia a dia com a/o outra/o ao invés da competição desmedida, é a aceitação do/a outro/a e de suas culturas e suas pluralidades (Candau, 2013).

A nossa entrevistada Cristina evidencia em sua descrição, que tem consciência que lida com gente e tem consciência de que a prática docente não pode ser reduzida apenas aos aspectos disciplinares/acadêmicos, mas deve abranger a vida como um todo. Este posicionamento nos faz lembrar Paulo Freire (2021b), quando ressalta que tudo o que diz respeito ao ser humano, diz respeito também ao docente.

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador [...]. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (Freire, 2021b, p. 140-141).

O professor João Bosco, em sua concepção docente, também percebe a necessidade de um ambiente educativo com práticas menos formais, mais humanizadas, mais amorosas, que levem em consideração o contato, o carinho e a acolhida entre os atores, como ele mesmo afirma, num “abraço de gente”. O seu entendimento nos faz compreender o pensamento de construção de relações por meio do amor defendido por Paulo Freire. Nas palavras de Vasconcellos (2021, p. 35), “Paulo Freire tem clareza que o amor tem que ser construído, tem que ser cultivado, não é uma coisa espontânea [...]”. O professor João Bosco relata:

Eu acho que tem essa humanização do ensino, que para mim passa muito pelo intervalo, pelo corredor, pelo jeito que você chega na sala de aula. Eu estava

brincando com os estudantes semana passada que o jeito da gente se cumprimentar diz muito, né?! Eu estava chegando de viagem e minha filha: ‘pai, hoje eu quero te dar um abraço de homem. Dá licença?’ Aí ela fez assim [o professor abraçou de lado o entrevistador e deu um tapa nas costas, de leve para reproduzir o momento]. Cara, eu levei um choque, então falei: que educação que eu estou passando para minha filha?! Abraço de homem tem que ser violento. E, quando os meninos [estudantes] vêm assim, abraçar, dar tapas, eu digo: não vem me dar abraço de homem, que eu não quero apanhar, **quero um abraço humano**. Minha filha, agora, está com 23, mas ela tinha 4 anos, quando fez isso. Ou seja, já entrou que que o homem se abraçada dando um tapa nas costas: Hei, cabra macho! Mas, eu não tinha percebido isso, assim, como nós vamos nos desumanizando. Então, eu gosto muito de abraçar os estudantes, né? Mas, não vem me dar tapa, que **eu quero abraço de gente**, não um abraço de uma masculinidade doentia, sabe?! Porque assim, a gente acaba introjetando, né? (grifos nossos).

Com o relato do professor João Bosco fica evidente o papel da afetividade numa atuação docente comprometida com a humanização, isso porque traz à tona a realidade de que todos os atores do processo educativo são humanos e podem utilizar-se de especificidades humanas para que o processo de educação seja efetivado. Ressaltamos com Freire (2021b) que a afetividade não pode causar medo à/ao docente, não pode ser ou se fazer alheia à prática educativa, e que expressá-la não significa uma não seriedade com relação à prática docente, mas é, antes, uma afirmação da própria especificidade humana, de querer bem à/ao estudante.

Sobre o significado e a presença da afetividade na atuação docente, Freire (2021b, p. 138) destaca: “[...] a afetividade não me assusta, [...] não tenho medo de expressá-la. [Porque a afetividade] Significa esta abertura ao querer bem [, é] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”.

Ainda sobre o relato do professor João Bosco, especificamente sobre sua fala acerca da introjeção em nossas vidas de certas atitudes e crenças, dentre elas, algumas que não condizem com uma visão humanizada das relações, destacamos com Paulo Freire (2003) que somos altamente afetados pelo contexto do qual fazemos parte, ou seja, se estamos numa sociedade que contém práticas de desumanização, capaz de inculcar, por exemplo, que o “Abraço de homem tem que ser violento”, vamos, de forma acrítica, reproduzindo tais ações, crenças e comportamentos. Isso aconteceu com o próprio Paulo Freire (2003, p. 76), tal como narra:

Após uma conferência no Chile, saímos eu e um amigo professor chileno a passear pela rua em direção ao hotel em que eu estava hospedado. Era uma bela tarde de sol agradável. Iámos conversando e eu, tranquilamente, abracei o professor chileno e continuamos pela calçada. Contudo, comecei a sentir um certo desconforto de parte do professor, um certo mal-estar. Perguntei o que estava acontecendo e ele respondeu: ‘Paulo me desculpa, mas aqui no Chile não fica nada bem as pessoas verem dois homens andando pela rua abraçados’.

O que nos apresenta a inverdade de que as relações entre homens devem ser pautadas, indiscutivelmente, pela não demonstração de afetividade ou no máximo com um “abraço de uma masculinidade doentia”, como disse o professor João Bosco. Freire (2003, p. 76), nesta ocasião, se fez a seguinte pergunta: “Que mundo é este em que dois amigos não podem andar na rua abraçados[?]”.

Contudo, algum tempo depois, na África, Paulo reproduziu uma cena semelhante, sendo ele, dessa vez, o que demonstrava certo incômodo. Ele conta que após a saída para um intervalo, um professor pegou na sua mão e animadamente, saíram a conversar. Paulo Freire (2003, p. 76), demonstrando certo incomodo, disse: “Amigo, me desculpa, mas acho que não fica bem dois homens andando de mãos dadas pela rua, imagina se algum brasileiro passa por nós... O que ele não vai ficar pensando?”.

Ainda sobre este assunto, Freire (1994) afirmou em outra oportunidade: “Eu agora quero, ao recontar essa história, [...] fazer uma declaração pública: [...] indiscutivelmente a minha reação era [...] machista [...] discriminatória e eu quero dizer [...] que eu evoluí muito. Eu tenho profundo respeito pelas opções dos outros”.

A fala de Freire (1994, 2003), assim como a fala do professor João Bosco, deixa evidente que sem que percebamos, “vamos nos desumanizando” nas relações, até mesmo por meio do processo educativo. Por isso, como dito anteriormente, defendemos com Freire (2021b) a necessidade da afetividade no ato educativo, sem temor e sem receio.

A afetividade nos aproxima uns dos outros, facilita e contribui para a efetivação do processo de educação. É o que ressalta o professor Natale ao descrever que gestos de afetividade, como o abraço, fazem parte de sua atuação docente:

[...] abraço. [...] é algo que eu acabo fazendo com os meus estudantes. Tanto os meninos quanto as meninas, o que for, a gente vai dar um abraço neles. E um abraço com respeito, um abraço de lado, assim, apertado. E o que que eu percebo? Quando dou um abraço, [...], primeiro, ele fica retráido; e aí, num segundo abraço, ele está um pouco mais à vontade. Num terceiro abraço, ele está engajado na disciplina. Inclusive, está conversando e bem. [...], eu percebi que um abraço hoje em sala de aula, um passar a mão na cabeça, [...] pôr a mão no ombro de um aluno; você está passando, dando a aula e põe a mão no ombro do aluno, você percebe o sorriso. E o que eu tenho percebido: o engajamento dele na disciplina.

Desse modo, “A afetividade, então, pode constituir-se como favorável à aprendizagem, pois, num contexto de parceria e amizade, o discurso do professor tem chance se ser mais bem

escutado, ganhando maior credibilidade” (Cândido; Assis; Ferreira; Souza, 2014, p. 360). Nesse sentido, Andrade (2009, p. 360) ratifica:

[...] as formas com que professor e aluno se relacionam perpassam por expressões de afetividade inerentes ao ser humano em todas as suas relações sociais, e influenciam a dinâmica do comportamento e do entendimento mútuo, bem como o discurso de cada um destes atores sociais, o que tem impacto sobre os pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Notamos, diante do exposto pelos/a nossos/a entrevistados/a, a adesão de uma concepção e atuação docente com viés humanizador, capaz de perceber que o processo educativo é uma “especificidade humana” (Freire, 2021b), e por isso, por ser feita por humanos e com princípios humanos, inclui as emoções, os afetos, os desafios, o amor, entre outros.

Os professores e a professora entrevistados, nesta pesquisa, demonstram que na sua atuação docente se preocupam com o ser humano. Entendem que as relações entre os atores das salas de aula, como dissemos anteriormente, devem ir além da transmissão, apreensão e memorização de conteúdo predefinidos, isto é, devem transgredir as barreiras e o “mundo da sala de aula”. As atuações dos docentes, expressas nas entrevistas, estão articuladas com o que afirma Paulo Freire (2022b, p. 127): “Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

De fato, é preciso ter coragem para enxergar a realidade que opõe e ser capaz de transformar o mundo (Freire, 2021a). É preciso, de fato, amor e coragem para a construção de uma “humana docência” (Arroyo, 2013), de processos educativos capazes de ir “[...] transformando o mundo injusto e ofensivo em um mundo menos odioso, em um mundo mais *gentificado*. [...] [A]ptos a] remover os obstáculos à humanização de mulheres e de homens” (Freire, 2021d, p. 53, grifo do autor).

Processos humanizantes que se inspiram e se concretizam no ato do encontro com a/o outra/o, em gestos de companheirismos, de solidariedade e fraternidade; sustentando a ideia de que a educação, além de ser construção e produção de conhecimentos e diálogos entre saberes e experiências, é espaço privilegiado para partilha de vida, para a humanização, para tornar-se gente (Freire, 2021f; Oliveira, 2021b). Gente que comprehende, que ouve, que dialoga, que se importa, que ajuda; gente que é solidária e amorosa porque se vê no outro e, desse modo, defende os direitos do outro porque também se reconhece digna e com direitos.

Concluímos, ancorados em Freire (1997, 2002, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b), e em Freire e Oliveira (2021) que as práticas afetivas e de amorosidades que constituem o processo educativo humanizador, podem contribuir amplamente para o processo de aprendizagem. Ou seja, podem fazer emergir um potente e valorizado espaço de construção e

reconstrução do conhecimento, da dialogicidade, do respeito, das relações e do encontro com as pluralidades.

Enfim, esta articulação entre atuação docente amorosa/afetiva e humanização pode gerar pessoas mais humanizadas que valorizam e caminham com os companheiros na construção do bem comum e da felicidade, na conquista dos direitos que proporcionam dignidade, na certeza de que todas as pessoas são importantes e devem viver em ambientes sem opressão, sem exploração (Freire, 2021b) e felizes. Pessoas que mantêm viva a crença na esperança de um mundo mais bonito, mais justo, mais fraterno e mais humano (Freire, 2022a).

Concluindo: o inacabamento do ser humano e uma esperança para o processo de humanização

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa [...] (Freire, 2021b, p. 110)

Início estas considerações finais destacando que, em consonância com a epígrafe, só foi possível fazer esta pesquisa e produzir este trabalho, por considerar a possibilidade de um mundo melhor, mais fraterno, mais justo, mais amigável, mais solidário, mais feliz e mais humano, em que as pessoas se veem e se percebem nas suas diferenças e nas suas semelhanças como dignas de respeitabilidade, de integridade, de direitos, de amorosidade, de visibilidade, de humanidade, de serem reconhecidas e se reconhecerem como gente, em sua “gentitude” mais profunda e mais plenificada.

Por acreditar, juntamente com Freire (2002, 2021a), que cada ser humano veio ao mundo para se tornar “mais” e que este é um atributo indispensável e ontológico a cada pessoa humana, construímos esta pesquisa. Mas enfatizamos que pelas impossibilidades causadas pelas debilidades humanas, como a ganância, a cobiça, a fome, a sede, o desejo exacerbado pelo lucro, a soberba, o individualismo, a privação de humanização, o ser humano não atinge este objetivo e/ou esta possibilidade de “ser mais”. Também a construímos como forma de resistência a tudo que nos desumaniza e nos torna “menos”.

E, sobretudo, lançamos luzes sobre a educação como um meio potente de humanização das pessoas e de seus contextos. Acreditamos que educar é humanizar, e que a educação consiste num processo de humanização (Freire, 2002, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b; Arroyo,

2013, 2019b, 2023a). Assim sendo, não há como fugir: “sempre nossa docência será uma *humana docência*” (Arroyo, 2013, p. 83, grifo do autor). É, por consequência, um trabalho entre humanos que deve priorizar processos humanizadores. Logo, em nossa docência, podemos construir processos educativos que sejam menos desumanizados (Arroyo, 2013), comprometidos em transformar dignamente a vida das pessoas.

Assim como Freire (2021b) não acredito que somente a educação pode transformar o mundo para melhor, ou que caiba unicamente ao processo educativo este grande compromisso, mas sem ela, sem uma educação crítica, libertadora e humana, a transformação pode se tornar inalcançável. A educação, portanto, pode (re)alterar, (re)oferecer, (re)significar e (re)transformar pessoas e vidas, pode (re)construir sentidos com elas, o que por si só, tem grande valor.

Com isso, a educação pode possibilitar a visibilização de todo e qualquer grupo humano. Pode ser espaço privilegiado de conscientização, diálogo, transgressão e mudança. Mudança de mentalidade, mudança de conceitos, de paradigmas, de certezas, de caminhos únicos e fechados, mudança de sentido e de vida.

Concordamos com Freire (2021b) que mudar é possível, e temos defendido isso ao longo do nosso trabalho, indo acima de tudo, de encontro aos fatalismos. E que a mudança é um ato contínuo, ação decisiva que não tem fim neste mundo, neste cosmo, por isso está sempre em processo, em construção, em produção.

Somos seres em transformação (Freire, 2021a, 2021b) e por isso mesmo nunca estamos acabados, somos inacabados. Ou seja, conforme Freire (2021a), o ser humano não é, está sendo. Estamos sendo, estamos mudando, estamos em processo. E por isso há sempre esperança para a realização de um processo de humanização. Temos sempre a possibilidade ontológica de “ser mais” (Freire, 2002, 2021a, 2021b), ser pessoas mais humanizadas, longe de gestos abusivos e desumanizantes.

Este reconhecimento ontológico do inacabamento humano e a possibilidade da transformação da vida (Freire, 2021a, 2021b) mudaram e mudam a vida de muitos jovens que fizeram e/ou ainda fazem parte do cenário educativo universitário, porque demonstram a cada um destes estudantes que o sonho é desejável e possível.

Como referi no início desta dissertação, enquanto religioso Salesiano de Dom Bosco, acredito e luto, nos diferentes ambientes educativos dos quais faço parte, pela possibilidade da mudança (Freire, 2021b) para uma condição de vida mais justa e humana. Pude notar isso na vida de Dom Bosco, que acreditou que a educação pode transformar pessoas, circunstâncias e lugares. Dom Bosco foi capaz de olhar as pessoas profundamente em sua humanidade, jamais

desmerecendo-as por suas culturas, contextos e/ou condições de vida. Ele reconhecia que os muitos jovens que estavam em situações desfavorecidas, estavam daquele modo pela conjuntura de suas vidas e não por escolha:

[...] [nas] prisões, onde pude logo verificar como é grande a malícia e a miséria dos homens. Ver turmas de jovens, de 12 a 18 anos, todos eles sãos, robustos, e de vivo engenho, mas sem nada fazer, picados pelos insetos, à mingua de pão [...], foi algo que me horrorizou. O opróbrio da pátria, a desonra das famílias, a infâmia aos próprios olhos personificavam-se naqueles infelizes. Qual não foi, porém, minha admiração e surpresa quando percebi que muitos deles saíam com firme propósito de vida melhor e, não obstante, voltavam logo à prisão, da qual haviam saído poucos dias antes. Nessas ocasiões descobri que muitos voltavam àquele lugar porque abandonados a si próprios. “Quem sabe – dizia de mim para mim –, se tivessem lá fora um amigo que tomasse conta deles, os assistisse e instruisse [...], quem sabe não se poderiam manter afastados da ruína ou pelo menos não diminuiria o número dos que retornam ao cárcere?” (Bosco, 2012, p. 120-121).

Isto que nos conta Dom Bosco, em relação aos jovens, com profunda sensibilidade, se manifestou também em nossos entrevistados. Ou seja, notamos, ao longo da nossa pesquisa, que os docentes são e estão preocupados em adentrar às realidades dos educandos, o que coopera, sobremaneira, para o processo formativo de humanização na universidade.

Lembramos o caso em que o professor Natale toca no tema do transporte público que dificultava a chegada de certo estudante à instituição de educação superior. O professor Natale, assim como os outros, vai tocando o chão da instituição, percebendo que a vida se faz além dos livros e que não basta apenas decorar frases e fórmulas (Alves, 2021), mas é necessário deixar-se afetar pela história do outro.

O inacabamento, a possibilidade de transformação, de mudança e a necessidade de muitos jovens em construir um caminho mais digno para suas vidas, afetaram também a mim. Os diálogos que fui traçando com os autores, as aulas em que participei para o cumprimento das disciplinas do mestrado, o contato com os colegas, as partilhas e as orientações com a orientadora deste trabalho, o contato com os estudantes nos ambientes escolares e universitários, as conversas realizadas com os docentes e a viagem feita a cada um desses mundos, durante o percurso do mestrado, foram me transformando; à medida que fui escrevendo estas linhas, o *eu* antes existente é agora um *eu* que se misturou com estas diferentes convivências.

Um *eu* com mais marcas, sejam elas produtoras de alegrias, sejam outras também de muitas tristezas. Um *eu* com capacidade de enxergar os sofrimentos humanos, de perceber que a vida dos companheiros, de homens, de mulheres, de jovens e de crianças pode e deve ser melhor, mais feliz. Um *eu* que luta contra a pobreza e a indignidade humana. E que enquanto

educador, busca construir um diálogo conscientizador, sobretudo, com os mais necessitados, pensando com eles e elas na possibilidade do “ser mais”.

A pesquisa tem esse caráter reflexivo e transformador na vida das pessoas. Servindo sempre a alguém ou algum projeto, tem sempre um objetivo: auxiliar a nós mesmos com relação a uma possível transformação de vida. Brandão (1981, p. 36), nesse sentido, adverte: “A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”.

Baseado nesta colocação de Brandão (1981), desde o início da pesquisa fomos aprender com a ciência já construída pelos homens e mulheres que pensaram/pensam, pesquisaram/pesquisam a educação. Na construção do referencial teórico aprofundamos nossa aprendizagem acerca da riqueza na qual pode se constituir a realização e efetivação de um processo de humanização na educação; da importância de se visibilizar conhecimentos e pensamentos outros, diferentes daqueles que temos e defendemos, além de podermos adentrar, fazendo uso da pesquisa de campo, às diversas e distintas realidades docentes existentes, reconhecendo de forma mais profunda a importância desta tarefa denominada docência (Freire, 2021b).

Ressaltamos que ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, aprendemos com Freire (201b) que mudar não é tarefa fácil, mas é possível, graças ao nosso inacabamento, ao nosso refazer-se cotidiano. Ou seja, “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos [...], mulheres e homens, [vão] virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo [...]” (Freire 2022a, p. 126), e vamos nos humanizando cada vez mais, também por meio de nossos processos educativos.

Com a mudança, vamos construindo, reconstruindo, produzindo e reproduzindo numa conjuntura na qual é sempre possível realizar as diversas trocas de caminho porque, sendo homens e mulheres, seres livres e conscientes, somos sempre inacabados, “[...] em permanente processo de tornar-se” (Freire, 2022a, p. 126). E isso nos leva a afirmar que o ser humano está em processo permanente de “ser mais” (Freire, 2002).

Mas, infelizmente, não há como duvidar, homens e mulheres também estão possibilitados de participar de contínuo e iminente processo de “ser menos”, devido às diversas e latentes práticas de desumanização em nossa sociedade e em nossos percursos educativos (Arroyo, 2013). Por isso, o processo de humanização analisado, discutido, não está jamais concluído. Há sempre outras discussões, outras análises necessárias e possíveis.

Retomamos, neste momento, os objetivos da nossa pesquisa, finalizando este percurso investigativo demonstrando de que forma fomos construindo a análise que nos possibilitou

chegarmos à conclusão. Destacando que entendemos e defendemos que toda conclusão de um trabalho científico é sempre provisória, pois outras análises sempre são possíveis. Assim, retomamos o primeiro objetivo específico da nossa dissertação, o qual nos convida a compreender as diferentes abordagens da docência na Educação Superior ao longo da história do Brasil.

No sentido de atender a este objetivo apresentamos uma análise na qual explicitamos que a Educação Superior no Brasil não foi prioridade no governo de Portugal (Fávero, 2006). Quem nestas terras desejasse fazer um curso superior, deveria ir à metrópole, estudar em Coimbra ou Évora (Teixeira, 1999). Foi apenas em 1808 que o Brasil ganhou sua primeira escola superior, instalada na Bahia. A educação era acompanhada e direcionada, em nome da Igreja, pelos religiosos da Companhia de Jesus. Os Jesuítas eram os responsáveis pela docência na educação superior brasileira.

Tanto os portugueses quanto os brasileiros eram majoritariamente adeptos de uma visão de sociedade europeia, branca e católica, devendo viver inteiramente disponível ao serviço de Deus (Paiva, 2014; Paiva, 2020); estavam, deste modo, totalmente imersos na vida religiosa católica. E foi esta a visão que gestou a profissionalidade docente brasileira. Aos docentes eram atribuídos aspectos religiosos, missionários e vocacionais.

A docência surgiu no Brasil, portanto, atravessada por uma ótica e compressão mística, isto é, tratava-se de uma missão divina concedida pela Igreja aos leigos. Esta compreensão justificava a ausência de remuneração justa e digna (Kreutz, 1986). O que pode explicar, em certa medida, a compreensão equivocada, ainda hoje presente em alguns espaços, de que lecionar é uma vocação e não profissão, o que ainda caracteriza argumentação para a falta de salários justos a muitos profissionais docentes.

Assim, tanto a Educação Superior no Brasil quanto a profissão docente foram afetadas pelo aspecto tradicional, muito próprio da Igreja e que ainda hoje permanece em nossos ambientes educativos. Por isso, constatamos e concordamos que vivemos “[...] um passado que não passou” (Arroyo, 2023a, p. 267).

Desse modo, ao demonstrarmos o caráter histórico da educação superior no Brasil e da docência, inauguradas a partir de um viés de obediência, pensada e praticada partindo de uma subserviência com relação às verdades pregadas pela Igreja, embasadas num conservadorismo e num tradicionalismo europeu supostamente únicos e imutáveis, procuramos contribuir no sentido de evidenciar e problematizar como tais processos invisibilizam, ocultam, silenciam, ainda hoje no Brasil, as lutas, as reivindicações, o trabalho, bem como os avanços em relação à educação e profissionalidade docente, produzidos pelos/as professores/as.

Além disso, a partir dos aspectos históricos da educação e da docência, foi possível compreender por que motivos as concepções pedagógicas tradicionais se tornaram tão presentes em nosso cenário educativo. Ou seja, porque foram produzidas neste contexto histórico carregado pelas marcas da colonização eurocêntrica. O que nos levou a elaboração do segundo objetivo específico: Caracterizar a presença de concepções humanizadoras e desumanizadoras no processo de Educação Superior no Brasil.

Para atender a este objetivo, entendemos ser necessário refletir sobre as concepções pedagógicas mais presentes, historicamente, nas salas de aula brasileiras. Ou seja, evidenciar que existem diversos e variados modos de fazer pedagogia no ambiente educativo, cabendo à/ao docente fazer as escolhas possíveis dentro da instituição em que está inserido. Pois, conforme destacamos ao longo desta pesquisa, apesar do forte apelo tradicional, os docentes sempre lutaram para ampliar suas possibilidades de autonomia intelectual, o que significa, entre outros caminhos, construir o processo educativo articulado com determinada/s concepção/ões pedagógica/s.

E cada uma das concepções, desses percursos pedagógicos, efetivados pelos docentes, corresponde a um tipo de educação e a um tipo de ser humano que se quer formar. Essas concepções demonstram, segundo Freire (2021f), com quais projetos de pessoas, de sociedades e de mundos estão comprometidas as atuações docentes.

Apoiados em diferentes autores, explicitamos na dissertação que as concepções pedagógicas de viés liberal (Tradicional e Neotecnocrática) e as de viés progressista (Crítica/Libertadora), foram e são as tendências mais utilizadas e que continuam produzindo tensões no contexto da educação no país. Elas constituem as propostas educativas que dominaram/dominam a história da educação brasileira, inclusive a de nível superior.

E analisar estas concepções pedagógicas, nos possibilitou identificá-las e caracterizá-las, a partir de suas propostas, como concepções humanizadoras ou desumanizadoras no processo de Educação Superior no Brasil.

Nesse sentido, apresentamos a concepção pedagógica tradicional que se divide entre religiosa (jesuítica) e leiga (laica): a religiosa baseada na ideia da divindade como centro do universo e de tudo nele contido, foi a que ganhou maior adesão no início da história dos nossos processos educativos; e a leiga, centrada na natureza humana, sem interferência dos aspectos religiosos, mas conservadora e cristalizada ao tradicionalismo europeu (colonizador) (Libâneo, 2014; Gil; Pavan, 2013), surgida a partir da reforma pombalina, contudo, tendo, de fato, seu maior desdobramento com o advento da República (Flores, 2017).

A concepção pedagógica tradicional religiosa ou leiga está centrada no professor e no seu saber. Segundo o pensamento de Freire (2021a), busca adaptar os estudantes, os sujeitos, de modo geral, à cultura colonizadora, isto é, ao padrão da verdade dominante. Além disso, não cede espaços para a criatividade, dando preferência à memorização e à repetição de informações adquiridas ao longo do tempo, sem contexto e sem ligação com a vida e a realidade dos estudantes e até mesmo dos professores. Concebe os estudantes como objeto de depósito e os professores como depositadores de saberes, denominada por Paulo Freire (2021a) como “Educação Bancária”.

Neste contexto, à educação cabe apenas a transmissão de conhecimento com uma suposta verdade universal e única. Não há espaço para o singular, sobretudo, não há espaço para a crítica, para o questionamento. Evidentemente, não há espaço para fazer menção à diversidade, às pluralidades/diferenças, sejam elas étnico-raciais, de classe, afetivas, entre outras. Portanto, não há espaço e/ou razão para a ação dialógica (Freire, 2021b). Não há espaço para o novo, para debates, para a conscientização e para a solidariedade. O conhecimento é o que está posto, sendo, desse modo, inquestionável e inalterável.

Com isso, notamos a desumanização presente nesta proposta educativa. A liberdade de pensar diferente ou até mesmo de ser “diferente”/singular é excluída. O ser humano é impossibilitado de “ser mais” (Freire, 2021a). Deve contentar-se em ser um ser adaptável, ajustado à realidade já existente. Se não for assim, não é visto como gente. Acontece uma minimização da pessoa que é impedida de ir além, de buscar mudanças, alternativas e transformações.

É uma concepção pedagógica de educação que limita o ser humano, porque não educa para a consciência, para a crítica, para a liberdade e/ou para as pluralidades presentes na nossa sociedade e nos cenários educativos. É um processo que estimula nossos/as estudantes e nossa sociedade, para solidificar um único padrão, seguir os mesmos costumes, pensar de modo igualitário e viver como se não houvesse diferença social, cultural, econômica, entre outras. Isto é, “Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela [na comunidade], no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins”¹³ de São Paulo (Freire, 2022a, p. 109). Como se a vida fosse a mesma em São Paulo, em Brasília, em Belo Horizonte, no Rio de Janeiro ou em Campo Grande. Há uma invisibilização, um desinteresse em relação aos contextos sociais da vida dos estudantes.

¹³ Jardins são os bairros de classe média alta e classe alta da cidade de São Paulo. São parte da elite da cidade.

Portanto, é possível caracterizar, após nossa análise, as características desumanizantes desta tendência pedagógica, porque, sobretudo, trata o ser humano como um “objeto” que não tem direito à voz, à participação, não podendo sequer expressar a sua realidade e o seu contexto, em sala de aula. Pelo contrário, submete-os/as a uma realidade outra, completamente diferente daquelas em que vivem, impossibilitando-os/as de elaborar uma reflexão acerca da própria realidade, bem como de uma consciência crítica de sua situação, pois, nesta concepção pedagógica, sua situação não é tema de estudo em sala de aula. Isto nos leva a identificá-la como uma concepção que embora fundada na Igreja Católica, acaba por produzir, pelo que já expusemos, processos desumanizadores na Educação Superior.

Além da concepção pedagógica tradicional, a concepção pedagógica tecnicista também tem esse caráter desumanizador. Embora se diferencie em relação à ênfase que prioriza em sala de aula, já que a primeira enfatiza o conteúdo e a segunda a forma, ainda assim, as duas têm como objetivo a adaptação do ser humano à sociedade já existente, sem espaço para o diverso, o plural e o singular.

Lembramos que a concepção pedagógica tecnicista surgiu por volta dos anos de 1960 (Saviani, 2021b), com o regime militar, em busca de propiciar um processo educativo voltado para a produtividade capitalista. E que, após fortes críticas ao final da década de 1970 e início de 1980, (re)surge, na década de 1990, com uma nova roupagem, mais tecnológica, mas, mais possuinte dos mesmos princípios, sendo denominada por seus críticos de pedagogia neotecnicista.

Esta concepção é subsidiada pelo sistema econômico neoliberal, com forte ênfase para a preparação do estudante, exclusivamente para o mercado de trabalho, para a competição, para o individualismo, entre outros. Em outras palavras, o seu objetivo está na formação de mão de obra humana e barateada para a consolidação do mercado e de suas leis, é uma adaptação dos sujeitos ao mercado e todos os seus des/valores (Silva; Silva; Laquiman, 2016).

O que gera, como consequência, pessoas frustradas por não alcançarem as metas, por não vencerem os desafios, por não estarem no ranking como “vencedoras” do sistema neoliberal. E não havendo neste processo educativo uma compreensão da produção da desigualdade, do fracasso, as pessoas se culpam individualmente pelas suas “derrotas” sofridas no mundo do trabalho e por conseguinte na própria vida. Não conseguem elaborar nenhuma crítica ao sistema que as opõe, ao mesmo tempo em que não vislumbram nenhuma outra forma de organização social, pois a escola e/ou universidade não teve/tem o compromisso de refletir sobre alternativas a realidade existente.

Essa não preocupação em refletir criticamente sobre a realidade existente, naturaliza os processos de opressão que deixam as pessoas em estados deprimentes e desumanizantes, porque em tais processos, é preciso competir sem limites para ir adiante (Lima, 2019b). O que dito de outra forma, significa excluir, se preciso for, todas as formas de relação, solidariedade, união, companheirismo, fraternidade, amorosidade, familiaridade, de justiça e até mesmo de humanização. É um constante estar e /ou viver com o inimigo. E que vai adoecendo as pessoas e desumanizando-as, com a contribuição do processo educativo.

Por estes e tantos outros motivos, falamos em desumanização com relação à utilização desta concepção pedagógica denominada neotecnicista. Nela, os/as estudantes, infelizmente, sabem-se e veem-se, por muitas vezes, não entendidos/as, não reconhecidos/as, não visibilizados/as, não valorizados/as e não respeitados/as (Arroyo, 2023a) porque não passam de “objetos”, de utilitários”, de mão de obra mal remunerada, que a qualquer momento, pode ser substituída por uma mais eficiente, mais nova e mais barata. Sua função é única: aumentar o capital do mercado, para a geração de renda para aqueles que já possuem o capital.

Em contraposição, analisamos a concepção pedagógica crítica/libertadora, cunhada no Brasil, por volta da década de 1970, sobretudo, por Paulo Freire. Ela nasceu de fato, como uma forma de resistência às pedagogias desumanizantes, tão presentes no contexto brasileiro de educação. Freire e outros pensadores críticos queriam demonstrar que era preciso visibilizar o ser humano e que o mundo de ocultamento, silenciamento, memorização, de pura técnica, de ajustamento, de fatalismo, de opressão, poderia ser transformado a qualquer momento, já que nada está dado para sempre, nada é inalterável e tudo pode ser recriado (Freire, 2021a, 2021b, 2021c). Nesta perspectiva, a transformação precisa ser entendida como um processo de “ser mais” (Freire, 2021a), característica ontológica do ser humano e deve ser tema de debate em sala de aula.

Na pedagogia crítica/libertadora, os estudantes são vistos como seres em suas diferentes dimensões, sociais, econômicas, culturais, entre outras. Assim, percebemos e concordamos que os estudos não podem ser desassociados do mundo e da visão que os estudantes têm deste mundo. Nesse sentido, é preciso ler este mundo, invisibilizado pelas pedagogias tradicional e neotecnicista, de opressão, de preconceitos, de discriminação.

Por fim, retomamos o objetivo geral da nossa pesquisa – analisar a docência em relação as implicações para o processo de humanização na Educação Superior – e que está contemplado ao longo da dissertação. Mas, neste momento destacamos os dois últimos objetivos específicos, que analisam, descrevem e identificam o processo de escolha pela docência daqueles que atuam na Instituição de Educação Superior pesquisada e como articulam a sua atuação docente com a

educação humanizadora. Na análise relacionada aos dois últimos objetivos, está mais explicitada a docência e a educação humanizadora em diálogo com o campo empírico da pesquisa. Ou seja, ao apresentarmos a análise exigida nestes dois últimos objetivos, podemos perceber de forma mais explícita a análise relacionada ao nosso objetivo geral.

Cabe ressaltar que foi um processo de educação humanizadora também para mim, autor/pesquisador. O que me faz recordar Freire quando diz que as mulheres e os homens se educam em união, em conjunto (Freire, 2021a). Ou seja, estamos sempre aprendendo algo, estamos sempre ensinando algo. Estamos sempre nos educando para conseguirmos viver em um mundo em constante transformação. Estamos sempre nos educando entre nós, como companheiros, para com os outros podermos recriar e reconstruir o mundo a cada amanhecer.

Conhecer os professores no ato de nossas conversas encheu-me de esperança e de alegria. A cada instante de conversa, era possível refletir como um docente é capaz de mudar a compreensão que as pessoas têm sobre sua própria vida e sobre a vida de outras pessoas e como marca o ser de cada um, quase que uma marca indelével, que não se apaga. Essa foi a impressão que carreguei após nossas conversas: os docentes marcam a vida das pessoas, alguns positivamente, outros negativamente, mas a marca está sempre lá, ainda que oculta, mas está (Freire, 2021b).

Uma das perguntas que estava presente em nosso roteiro e todos os entrevistados a responderam, sem controvérsias, dizia respeito aos docentes que haviam passado pela vida deles: Você se lembra dos professores da graduação? E os docentes no mesmo instante se lembraram de professores que afetaram as suas vidas. Ou seja, estamos sempre deixando as nossas marcas no outro, na outra, estamos sempre educando as/os estudantes para algo e isso é de grande relevância para a humanidade.

A resposta a esta pergunta já vinha acompanhada dos adjetivos referentes aos professores lembrados. E posteriormente, ao longo das conversas, à medida que iam relatando a experiência de sala de aula, iam apresentando estes professores citados anteriormente como fontes, como formadores. Fosse para inspirar ou para rejeitar a maneira com que cada um exerceu a profissão docente. Como o caso da professora Cristina, que ressaltou a importância de um determinado professor em sua formação. Para ela, o professor era grosseiro, indiferente para com as pessoas. E isso a fez tomar uma decisão na vida: nunca repetir em sala de aula situações como a presenciada enquanto estudante.

Esta resposta apresenta e representa a consciência da professora Cristina em pensar um processo de educação humanizadora. Os professores, conforme iam apresentando as características, atitudes e comportamentos positivos de seus professores, posteriormente,

mencionavam introduzir tais práticas em suas aulas, produzindo uma circunstância de educação preocupada com os sujeitos da educação, portanto, uma educação humanizadora.

Os professores, em suas experiências, apresentam situações que evidenciam a presença do acolhimento, do diálogo, do contato com a realidade, de uma busca resistente contra as formas de exclusão, de preconceitos, de discriminação. Demonstram conhecimento com relação às realidades sociais, culturais, étnico-raciais, entre outras, dos/as estudantes. E se mostram como seres afetivos, capazes de acolhida, de gestos afetivos, de ir ao encontro para oferecer ajuda. Ou seja, se mostram humanos e não têm receio de se mostrarem assim (Freire, 2021b).

Os docentes explicitaram que conhecem os textos e os contextos que envolvem os/as estudantes. Sabem, de forma crítica e consciente, que estes estudantes são marcados, muitas vezes, pela desigualdade social, pela fome, solidão, violência, alcoolismo, machismo, feminicídio, drogas, pela incerteza de um amanhã, pelo trabalho explorativo, pela falta de recursos para o material estudantil, pela ausência de transporte, pela não presença de afeto, de humildade, pela pobreza extrema e pela opressão. As análises apresentadas na dissertação demonstram estas tristes realidades. Mas, ao mesmo tempo, revelam atuações de docentes que acolhem e ajudam seus estudantes a superarem situações difíceis.

São casos que trazem à tona a certeza que estes docentes resistem às práticas de desumanização impostas pela sociedade. Buscam devolver a eles, a estes e a estas estudantes, por meio de um processo de humanização na educação superior, a vida com dignidade. Reconstroem com eles e com elas, a humanidade outrora quebrada (Arroyo, 2019a) por diversos motivos e circunstâncias. São docentes que educam e ajudam na transformação da vida (Arroyo, 2014). Ou seja, procuram agir contra toda e qualquer forma de manipulação, exploração, utilização, coisificação e opressão de seus estudantes, desembocando num agir humanizante na prática educativa.

Na verdade, é um agir humanizante que nem sempre os docentes tomam consciência de que estão realizando. Mas que em muitos momentos, provocados pelas questões da nossa pesquisa, tomavam consciência de que a sua atuação pedagógica produz processos de humanização em situações em que ela já foi quebrada, conforme nos referimos anteriormente.

Ou seja, ao refletirem sobre o processo de humanização na educação e suas práticas se acontecem ou não, são capazes de perceber a diferença que fazem nas vidas dos/as estudantes. Nesse sentido, em alguns momentos da pesquisa os professores demonstram terem adquirido consciência de suas práticas humanizadoras. E se mostram, inclusive, de certa forma, surpresos por essa consciência construída (Freire, 2021a).

Por isso, afirmamos que os docentes entrevistados têm compromisso com a educação como processo de humanização. Na análise de suas falas percebemos que defendem que a humanização é inerente ao processo educativo na vida da IES e que nestes ambientes faz total diferença para a efetivação da formação desses seres humanos. Eles entendem que os/as estudantes vão à universidade também “[...] à espera de alguém que os ajude a interpretar o seu viver, sua condição de fora de lugar, à procura de ser tratados como humanos. De alguém que os ajude a saber-se lutando por ser humanos” (Arroyo, 2014, p. 255-256).

A pesquisa possibilitou compreender que nestes espaços, os docentes estão formando, além de profissionais humanizados, pessoas para viver em sociedade, em comunidades, isto é, pessoas que respeitam e valorizam a humanidade dos outros, reconhecendo que há formas de vida e pensamento outros, diferentes daqueles cristalizados ao longo dos séculos. O que mais uma vez nos leva a afirmar que encontramos, em nossa pesquisa, um comprometimento por parte de cada docente, com o processo de humanização na educação.

Não são poucos os processos e os passos dados em direção à humanização. E os docentes deixam transparecer de uma forma muito convincente e bonita, por meio de suas falas, que ficam felizes junto com os estudantes à medida que vão percebendo o crescimento e a transformação de cada um deles.

O processo dialógico é a forma mais simples e mais profunda de resistência destes docentes. O primeiro efeito do diálogo é esta aproximação entre a vida de ambos. O segundo efeito é a ação de sair de uma vida centrada em si mesmo e entrar por meio do diálogo na vida de outro/a, gerando confiabilidade, familiaridade, respeito e confiança. E posteriormente, como coroamento de sua ação, torna-se um essencial elemento de transformação. Muitos estudantes são transformados por meio do diálogo; encontram sentido para as suas vidas e se conscientizam da importância da vida de cada um.

O diálogo muda o nosso jeito de ver e perceber o mundo. Nos coloca em contato com o diferente, com o novo e nos faz construir consciência, percebendo os processos pelos quais antes de desumanizarmos os outros, nos desumanizamos (Freire, 2021a).

Falar acerca destes assuntos no contexto universitário, no qual as pluralidades, muitas vezes, se tonam “problemas”, vergonhas, anomalias, é de fundamental importância para entendemos as causas e consequências dos preconceitos, discriminações, invisibilidades e exclusões nele presentes. É essencial falar nestes temas, para entendermos que tudo isso não passa de uma construção histórica e que o mundo pode ser mudado (Freire, 2021a).

Concordamos com Arroyo (2023) quando afirma que os oprimidos ao não aceitarem a verdade dos opressores, “deixam exposto que não há uma história única, universal; quando

expõem uma crítica política, ética, radical às narrativas de uma história de civilização, de progresso, de cultura, de humanização, os oprimidos repolitizam a história [...]” (Arroyo, 2023a, p. 268).

Num gesto de esperança e crença nos processos de humanização da educação, temos a convidativa e não simples tarefa de conhecer a vida de nossos estudantes e com eles estabelecer profundo diálogo, para que o nosso ato educativo não seja para eles e elas uma esquisitice. Ou seja, “[...] ao fazer o discurso ao povo [aos/as estudantes], o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar [...]” (Freire, 2022a, p. 38).

E ante tais desumanizações que disputam humanizações em nosso cenário educativo, ante a proposta já referida de analisar a docência em relação às implicações para o processo de humanização na Educação Superior, podemos afirmar que os docentes demonstraram que estão comprometidos com o processo de humanização na educação. E apresentam que estes processos acontecem, sobretudo, por intermédio das relações que vão estabelecendo com os seus estudantes por meio do diálogo, do carinho e da atenção. Diálogo que transforma pessoas e permite transformar o mundo, porque, justamente, nos torna mais críticos, conscientes acerca das realidades possíveis e existentes, e por isso, mais humanizados.

Os docentes resistem, por meio de suas práticas contra toda forma de manipulação, exploração, utilização, coisificação e opressão do ser humano. Conduzem um processo de humanização na prática educativa, fazendo com que cada estudante tenha a possibilidade de “ser mais”, não só na educação superior, mas nas diferentes dimensões de sua vida.

Acreditar na possibilidade do “ser mais” é acreditar em humanização (Freire, 2002); é acreditar que nenhum ser humano foi criado para ser inferiorizado, diminuído, excluído e oprimido (Freire, 2021a). É defender que o processo educativo com base nas falas dos nossos entrevistados, não se reduz a formar para a subserviência, para a adaptação e/ou para o mercado de trabalho, mas está voltado, sobretudo, para um compromisso de produção e transformação da vida. Vida que se apresenta para a convivialidade, para a sociabilidade e para a solidariedade entre os semelhantes. É reiterar que a desumanização de um ser humano constitui grave desumanização para todos e cada um de nós. E como docentes, por meio de um processo humanizado, somos capazes de construir com os nossos estudantes a possibilidade de sermos dignos, respeitados, ouvidos e visibilizados, ou seja, de sermos gente. E que podemos apresentar a eles e a elas, estudantes, a oportunidade de um mundo mais alegre, mais feliz, mais digno e, portanto, mais bonito e mais humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho**: a arte do pensar e do afeto. São Paulo: Planeta, 2021.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2015.
- ANDERSON, Perry. Democracia y dictadura en América Latina en la década del 70. **Revista de Ciencias Sociales**. [en línea], n. 3, p. 15-23, 1988.
- ANDRADE, Eliziário Souza. **Psicologia da educação**. São Paulo: Nupre, 2009.
- APPLE, Michael W. O que os pós modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Currículo e formação docente para a diversidade: uma análise à luz das ideias freireanas. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). **Paulo Freire**: formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1985.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existentes**: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023a.

ARROYO, Miguel G. Reflexão final. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023b.

BACKES, José Licínio. Sujeitos não hegemônicos na Pós-Graduação no Brasil e em Portugal: indígenas, angolanos, moçambicanos e timorenses. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-18, 2022.

BAGIO, Viviane Aparecida; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes; PEREIRA, Ana Lúcia. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 2, p. e46570, 25 set. 2019.

BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. **Série - Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 31, (jan./jun. 2011), p. 225-244, 2011.

BIZARRO, Rosa; MARRA, José; PEDRO, Luciana Guimarães. Humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem. **Ensino em Revista**, v. 23, p. 155/8-170, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Marcia Regina Nogochale. **O professor-tutor na educação a distância**: um estudo sobre o cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante. Universidade Federal do Paraná, 2020.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BOSCO, João. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales**. Trad.: Antônio Ferreira. Brasília: Editora Dom Bosco, 2012.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir**: o sistema preventivo de Dom Bosco. Trad.: Antenor Velho. Roma: LAS, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2014.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias. **Revista Teias** [online], v.20, n. 59, p.39-55, 2019.

CALIMAN, Geraldo. Violência e Direitos Humanos: Espaços da Educação. In: CALIMAN, Geraldo (org.). **Violência e direitos humanos**: espaços da educação. Brasília: Liber Livros, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria (coord.); SACAVINO, Susana Beatriz; LUCINDA, Maria da Consolação; ANDRADE, Marcelo; GUERSOLA, Marilena. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria, Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Curriculum**, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.

CÂNDIDO, Cássia Marques; ASSIS, Monique Ribeiro de; FERREIRA, Nilda Teves; SOUZA, Marcos Aguiar. A representação social do “bom professor” no Ensino Superior. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 356-365, 2014.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu òjè ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Carlos Roberto de; PLETSCH, Márcia Denise. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, 2011.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 167-186, 2014.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça A. (org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

COPATTI, Carina; MOREIRA, Debora Oliveira. A epistemologia da prática na docência universitária: reflexões acerca da sensibilização do trabalho docente. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Epistemologia da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Danielle D. da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na Educação Superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 141-163, 2017.

COSTA, Marcelo Augusto da; PAVAN, Ruth. A importância de Paulo Freire para a educação humanizadora na educação superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-13, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

D'ÁVILA, Maria Cristina. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas a construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

FAVATO; Maria Nilse; FERNANDES, Tânia da Costa. Educação superior no Brasil: da origem elitista à busca pela democratização. In: MÉLLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Educação Superior: cenários e perspectivas**. Londrina: UEL, 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder**. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; LIMA, Helena Ibiapina. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marilia Costa (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006.

FERNANDES, Cleoni. Gente/gentificação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FERRAZ, Viviane Martins Vital. **Narrativas (auto)biográficas com professores sobre as violências e a educação para a humanização:** "foi um rio que passou em minha vida". Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

FERREIRA, Norma. Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., 2002.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. **Revista de ciencias sociales**, v. 2, p. 9-19, 1995.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FONSECA, Célia Freire A. Continuidade, mudança e tempo: o problema da periodização e outros problemas no estudo da História. **Revista de História**, [S. l.], v. 35, n. 72, p. 563-570, 1967.

FORNAZIER, Armando; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. O ideário neoliberal no Brasil na década de 1990 e suas implicações no trabalho e nos setores produtivos. **Oikos**, v. 12, n. 1, 2013.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: Contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 25, n. 2, 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Prof. Paulo Freire** (Palestra realizada no Centro de Divulgação Científica e Cultural). 1994. YouTube, 18 de março de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 1º jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **el Gripó manso**. Buenos Aires: Siglo Vienteuno, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, Paulo. Perguntas dos participantes e respostas de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021g.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 4, n. 13, p. 1-8, 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia**: teorias práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GENTILI, Pablo Antonio A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. **Curriculum Escolar.** Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

GIL, Daniela F. Viduani Sopran; PAVAN, Ruth. A construção histórica das concepções pedagógicas presentes na Educação Superior no Brasil. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil - breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 42, n. 1, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRILLO, Marlene. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na educação superior:** sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Leopoldo, RS: OIKOS, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, n. 11, v. 2, p. 376-392, agosto 2013.

ISAIA, Silva de Aguiar. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário. Brasília, v. 2, 2006.

JACKIW, Elizandra; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Telas**, [S.l.], v. 22, n. 67, p. 7-17, nov. 2021.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Maria Costa. O revisitado da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica - Revista online**, [S. l.], v. 33, 2021.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocaçao ou Profissão? Belo Horizonte: **Educação em Revista**, n. 3, jun. 1986.

LACERDA, Caroline Cortês; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e197016, 2019.

LECH, Marilise Brockstedt. **A humanização da educação:** a Influência da pessoa do professor. 2017. 192 f. Orientadora: Bettina Steren dos Santos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2017.

LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação cultural:** experiência e emancipação na formação docente na perspectivada educação inclusiva. Universidade Federal Fluminense, 2019.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 71-90, 2005.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. A educação como profissão. In: ANTUNES, Maria João; MEDINA, Teresa; CARAMELO, João; MAGALHÃES, António; FERREIRA, Manuela (org.). **Ciências da Educação em Portugal:** Saberes, contextos de intervenção e profissionalidades Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2019a. p. 140-154.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 40, abr. 2019b.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **Educação permanente e de jovens e adultos:** crise e transformação. São Paulo: Intermeios, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 32, p. 200-209, dez. 2008.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004, v. 1, p. 1-10, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 2, 30 ago. 2016.

MATTOS, Luiz Augusto de. **A formação do sujeito:** educação como processo de humanização ao “ser mais” de Paulo Freire. 2021. 151 f. Orientadora: Maria Batista de Oliveira Silva. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2021.

MELO, Geovanna Ferreira; NUNES, Dalma Persia Nelly Alves; NASCIMENTO, Jaqueline da Silva; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. A construção da docência da educação na Educação

Superior: em foco a identidade profissional. *In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Profissão docente na educação superior.* Curitiba, PR: CRV, 2013.

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Formação Docente**, v. 3, n. 1, dez. 2011.

MELO, Maria Alice; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; NASCIMENTO, Ilma Vieira; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A formação pedagógica para a docência na Educação Superior: estudo sobre os egressos de um curso de especialização. *In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Profissão docente na educação superior.* Curitiba, PR: CRV, 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora:* gestão democrática educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

MIRA, Marilia Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. *In: IX EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009.

MONTEIRO, Ana Cláudia Lima; RAIMUNDO, Maria Paula Borsoi; MARTINS, Gerard Martins. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, p. 157-172, 2019.

MOOG PINTO, Marialva. Humanização e qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades das políticas de inclusão. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 169-175, 2009.

MOROSINI, Marilia Costa. O Ensino Superior no Brasil. *In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil* - v. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOSQUERA, Juan José Mouríño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. *In: ENRICONE, Délcia (org.). A docência na educação superior:* sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, 48, 3-13, 2018.

NERY, Vanessa Cristina Girotto; BARBOSA, Ana Maria da Silva. A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-21, 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/PT: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Por que a História da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil - v. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação Superior no Brasil e desigualdades (1964 – 2019): entre construções e reformas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-25, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-20, 2017.

OLIVEIRA, Manoel Messias de. **Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no Ensino Médio da cidade de Uberlândia**. 2019. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação (FACED). 2019.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu. Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_3. Acesso em: 6 abr. 2020.

OLIVEIRA, Mónica. **A arte contemporânea para uma pedagogia Crítica**. Porto, Portugal: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, 2015.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de Oliveira. Introduzindo Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de Oliveira. Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

PAIVA, José Maria de. Igreja e Educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - v. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, Wilson Alves de. O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educ. Rev.** [online], v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA; Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PALU, Janete; RAUBER, Vanessa Daiane; PETRY, Oto João. O conhecimento poderoso e a influência dos poderosos na conformação do conhecimento e currículo escolar. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **A educação e suas múltiplas vozes**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João Editores, 2018.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p. 1437-1456, 2018.

PAVAN, Ruth. Currículo e (de)colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. 204 f. Orientadora: Maura Cordini Lopes. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

PIATTI, Ela Beatriz; URT, Sonia da Cunha. Memórias em tessituras: registros de histórias, vida e trabalho. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 37, p. 102-117, set. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Vinicius Soares; COSTA, Daiany Madalena. Educação para o bem comum: uma contraposição à globalização neoliberal. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, 2022.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu. A atualidade de Paulo Freire em seis dimensões: epistemológica, tecnológica, política, social, profissional e estética. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, p. 340-359, 2021.

PIUSSI, Ana María. Por una nueva civilización de relaciones. Orientaciones para repensar la educación permanente. In: BERBERÁN, Marina; LLOPIS, Iolanda (org.). **Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente**. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo. Xávita: Ediciones del Instituto Paulo Freire, 2015.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRETTO, Flávio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista de Ciências Humanas - Educação.** v. 17, n. 29, p. 46-65, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Cristino Cesário. Ler é apreender para transformar: o Programa Escola Sem Partido a partir de Freire e outros escritos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). **Paulo Freire:** formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, SP, 1998.

SANDIRNI, Marcos. **Dom Bosco:** presente de Deus para as juventudes - Terra santa e lugar teológico. Brasília: Edebê, 2018a.

SANDRINI, Marcos. **Razões para viver e para sonhar.** Brasília: Edebê, 2018b.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p.11-32, jun. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A Constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente.** Universidade Federal do Pará, 2021.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista Cocar.** Belém, v. 6, n. 11, jan.-jul. 2012.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana-a experiência da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Interritórios**, v. 2, p. 71-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista Angelus Novus**, [S. l.], v. 16, n. 16, p. 47-60, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: As ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil** - v. I: séculos XVI - XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIGNOR, Cleverson Paulo; VIEIRA, Josimar de Parecido. A constituição dos saberes da docência na educação superior: professor, o senhor também trabalha ou só dá aulas? In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Epistemologia da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Cárita Maria Domingues da; SILVA, Elsojn Marcolino da; LAQUIMAN, Mariana. Neotecnismo Pedagógico: Pressupostos teóricos iniciais. In: Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus Anápolis de CSEH (SEPE). **O Cenário econômico nacional e os desafios profissionais**, v. 1, p. 1-10. Anápolis, GO: UEG, 2016.

SILVA, Carlos Eduardo da. **Curriculum de Formação de Professores de Arte**: entre formar, conformar ou deformar humanidades. 2020. 153 f. Orientadora: Tânia Mara Rezende Machado. Dissertação (Mestrado) . Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Genes, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da Diversidade Cultural. **Diversa** (Parnaíba. Impresso), v. 1, p. 51-65, 2008.

SILVA, Maria Ivone da; PAVAN, Ruth. As diferenças étnico-raciais no currículo da escola: análise intercultural crítica e decolonial. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 109-119, 2019.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e202147002001, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, José Abel de. **Universidade em Saída** – Identidade e missão à luz do humanismo integral. Brasília: Edições CNBB, 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Curriculum sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

STECANELA, Nilda. Coisificação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, n. 10, p. 105-123, 19 mar. 2019.

STRECK, Danilo R. Pedagogia(s). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SUSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, n. 107, v. 33, 2020.

SUSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 20, n. 59, p. 1-7, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. As avaliações em larga escala como dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica: uma análise intempestiva. **Educação, [S. l.]**, v. 45, n. 1, p. e75/ 1-21, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Curriculum:** a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Amorosidade Freireana na atividade docente. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLÉT, Valdo José. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa, 2021.

VECHIA, Ariclé. O ensino secundário no século XIX: Instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil - v. II: século XIX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade Profissional. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Crisina d'Avilla (org.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior:** políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

VERDE, Solange Folha. **Humanização das relações entre Professores e estudantes:** O olhar docente sobre um curso de Pós-Graduação Lato Sensu. Universidade Cidade de São Paulo, 2019.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946). **Rev. Diálogo Educacional** [on-line], 2013, v. 13, n. 40, p. 1063-1082, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 12, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar certo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

“A docência e o processo de humanização na Educação Superior”

2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DO PESQUISADOR:

Nome:

CPF:

Endereço:

3 OBJETIVO DA PESQUISA:

Analisar a concepção de docência e as implicações para o processo de humanização na Educação Superior.

4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (Síntese):

A escolha da temática tem relação com o trabalho que tenho desenvolvido enquanto educador de uma rede de escolas e instituições de Educação Superior. Com a lógica mercadológica ocupando cada vez mais espaço no âmbito da educação, secundarizando uma educação humanizadora, nos preocupamos em conhecer de que forma os professores se veem neste contexto e como compreendem que podem contribuir para que os estudantes tenham uma educação que não se restrinja a esta lógica.

4 DETALHAMENTO DO MÉTODO:

Para a realização do trabalho, tomamos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa que oferece condições para que os dados coletados sejam analisados de forma aprofundada e que possilita compreender a complexidade do contexto em que os dados estão inseridos. Como instrumento de coleta de dados, será utilizada a entrevista semiestruturada que possilita flexibilidade durante a coleta de dados. Critérios da escolha dos sujeitos: Docentes da Educação Superior: a) que sejam professores de uma a mesma Instituição de Educação Superior confessional; b) que inclua professores com diferentes formações acadêmicas (bacharelado, licenciatura, tecnólogo); c) que atuam em diferentes áreas do conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ciências Humanas).

6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZDOS:

Os riscos são mínimos, se ocorrer qualquer desconforto o participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento.

7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

As contribuições da pesquisa será a possibilidade que os docentes da Educação Superior possam refletir sobre processo educativo humanizador no ambiente universitário. Além disso, com base nos dados coletados, será possível conhecer as concepções sobre docência e educação humanizadora, de pessoas com diferentes processos formativos e as contribuições disso para a formação dos estudantes.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou resarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato, mesmo com o uso da voz ou da imagem, que serão apenas utilizados pelo próprio pesquisador para fins de análise dos dados.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo, por meio de sua publicação em congressos de educação, periódicos da área e capítulos de livros.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS _____ / _____ / _____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Formação na acadêmica: _____ Em que ano se formou? _____

Idade:

Gênero:

Pós-Graduação:

() Especialização em: _____

() Mestrado em: _____

() Doutorado em: _____

() Pós-Doc em: _____

Curso(s) em que atua na instituição: _____

Disciplinas que leciona: _____

Exerce apenas a docência e/ou está inserido(a) em outra(s) atividade(s) no mundo do trabalho?

_____ Qual/Quais? _____

EIXO 1- Escolha pela docência

1. Como se deu a escolha da sua graduação?
2. Como você chegou à docência na Educação Superior?
3. Você se lembra dos professores da graduação? Quais sentimentos essas lembranças te causam?
4. Como chegou à esta instituição? O fato dela ser confessional implica na sua atuação docente?

EIXO 2 – Concepção e atuação docente

1. O que significa ser professor para você?
2. Na sua prática docente, quais são os seus maiores desafios?
3. Para você, qual deve ser o papel do processo educativo universitário na vida dos estudantes?
4. Qual o papel do professor na vida do estudante?
5. O que é de responsabilidade do professor em relação ao estudante universitário?
6. A educação está relacionada com o contexto social? De que forma?

EIXO 3 – Relação com o estudante

1. Você se sente valorizado e respeitado como docente?
2. O que você considera importante na relação professor/estudante para que o processo educativo seja efetivado?
3. Você entende que está contribuindo para o processo de humanização do estudante? De que forma? Ou, em que momentos?
4. Você considera o diálogo, o acolhimento, a relação afetiva, relevantes no ambiente acadêmico? Por quê?
5. Que transformações você gostaria de impulsionar na vida do estudante?