



# Condições necessárias para uma prática pedagógica crítica decorrente de um conflito pedagógico

*Necessary Conditions for a Critical Pedagogical Practice  
Arising from a Pedagogical Conflict*

Lisley C. Gomes da Silva<sup>1</sup>  
Leiny Gomes da Silva Leite<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho, em forma de ensaio bibliográfico, busca refletir sobre a possibilidade de uma prática pedagógica crítica emergir do conflito vivido na/com a contextualização a partir de um processo de conscientização e formação humana. Tem-se como questão gu�ilmeadora: imersos na constância de ocorrências de conflitos nos espaços/tempo educativos, quais condições/necessidades possíveis para torná-los dispositivos para uma prática pedagógica crítica? Fundamenta-se esta pesquisa nos princípios e pressupostos de uma pedagogia crítica humanizadora, referendada na perspectiva freireana. Indícios sugerem que para concretizar essa possibilidade, as pessoas envolvidas precisam ser inseridas no processo. Justamente essa é a proposta de uma pedagogia crítica: o convite ao outro para que possamos dialogar para conhecer e compreender a realidadeposta.

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítica; Práticas Pedagógicas; Conflito Pedagógico; Diálogo Pedagógico.

## Abstract

This work, presented in the form of a bibliographic essay, seeks to reflect on the possibility of a critical pedagogical practice emerging from conflict experienced within and through contextualization, as part of a process of awareness and human formation. The guiding question is: immersed in the constant occurrence of conflicts within educational spaces and times, what are the possible conditions and requirements to transform them into devices for a critical pedagogical practice? This research is grounded in the principles and assumptions of a humanizing critical pedagogy, supported by the Freirean perspective. Evidence suggests that, in order to make such a possibility concrete, the individuals involved must

1. Doutora em Educação. Pesquisadora. Pedagoga. Prof. Universitária (Faculdade Alphaville). gomeslisley@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0001-5661-8553>

2. Mestra em Educação. Pesquisadora. Profa. Universitária (FATEC- P. Grande); Especialista em mediação e resolução de conflitos. Bacharel em Direito. leiny.leite@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6307-7705>

be actively included in the process. This is precisely the proposal of a critical pedagogy: an invitation to the other to engage in dialogue so that we may know and understand the reality before us.

**Keywords:** Critical Pedagogy; Pedagogical Practices; Pedagogical Conflict; Pedagogical Dialogue.

## Apontamentos iniciais

**I**niciamos a reflexão com alguns apontamentos suleadores desse trabalho, assim como de nossas concepções e convicções, pois compreendemos que quando trata-se de aspectos e questões educativas/educacionais/pedagógicas, não é possível existir neutralidade no posicionamento político, haja visto que a educação é ação política.

Compreendemos a educação como prática social humana decorrente de um processo histórico e dinâmico, que está em constante transformação devido às intervenções e interferências das ações que movimentam o contexto; as circunstâncias; o sistema. E nesse sentido, justificamos a afirmação com Franco (2025), pois a autora relata que a formação humana vai além da aquisição de conhecimentos, envolve “[...] a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais” (Franco, 2025, p. 20).

Constituímo-nos como seres humanos resultantes desse processo dialético vivido com as tramas existentes nos diferentes espaços/tempos sociais/políticos/educacionais do mundo, os quais implicam e reverberam em nossos modos de ser e agir cotidianamente.

Esses processos acontecem com intencionalidades diferentes e diversas, e nem sempre são pautadas em uma ética humana, tão pouco em uma condição de formação humana crítica, conscientizadora e libertadora das opressões e/ou alienações originárias e postas por um poder/sistema instituído, baseado em uma ideologia dominante e neoliberal. Sendo assim, consideramos primordial nos processos educativos refletir, mobilizar; articular; organizar saberes referentes aos posicionamentos/posturas e intenções que permeiam as ações educativas/pedagógicas dessa educação. Proposta da ciência-mãe da educação, a Pedagogia, que traz como função cientificizar as práticas educativas que influenciam na educabilidade de todo ser humano.

Reafirmamos que nesse trabalho assumimos um posicionamento imperativo ético-político de emancipação de todos os seres humanos envolvidos nos processos educativos/pedagógicos, pois concebemos que a educação é uma possibilidade de humanização da sociedade, a qual desvelada por processos de conscientização, caminhará em prol da democracia e da justiça social, em luta infinita pelo desalojar/desvendar os olhos

do opressor que habita as consciências dos oprimidos, provocando assim, o surgimento de uma nova identidade que supera a dicotomia opressor-oprimido (Streck, 2019).

Dessa forma, essa Pedagogia Crítica exige práticas pedagógicas diferenciadas que possam transgredir e transcender os limites impostos por um sistema neoliberal de ajustamentos sociais e de aquietação e conformidade, que tem utilizado o tecnicismo para condicionar o aprendizado, instituindo métodos e técnicas que estabelecem paradigmas avaliativos padronizantes e individualistas. É necessário insistir nessa Pedagogia insurgente, contra hegemônica, que se propõe a resgatar a formação por meio da reflexão sobre o pensamento e a prática, num exercício da práxis, pautada no tripé: o sujeito, o mundo e as possibilidades (Freire, 1996), que reorganiza as práticas pedagógicas nas/das ações educativas.

À essa Pedagogia diferenciada, que se faz crítica em um processo vivido e contínuo, o coletivo é requisito principal, pois somente com os sujeitos envolvidos, engajados e participativos, compreendemos ser possível a educação formadora de um ser humano portador de pensamentos críticos e de um sentimento esperançoso que o possibilite ser agente de transformações e coconstrutor de um mundo melhor.

O coletivo é muito mais que um grupo de pessoas reunidas em um mesmo espaço físico. O que o constitui é uma causa única de luta e resistência, desveladora de um sentido coletivo de reexistência, onde resplandece o “nós”, apesar da diversidade (diferenças/semelhanças) - individualidade característica da própria condição humana, e é carregado de tensões e contradições inerentes a dialeticidade da realidade vivida. Sendo assim, esse coletivo está repleto de conflitos peculiares à essa condição.

O conflito faz parte da existência humana. Pesquisadores do assunto (como Souza, 2019), afirmam que o conflito pode ser considerado como o elemento provocador de desequilíbrios, de mudança nos modos de pensar e agir do ser humano, seja no que tange às condições individuais como nos fatores culturais.

Para Chrispino (2002):

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir; fazer/não fazer; falar/não falar; comprar/não comprar, vender/não vender; casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos (Chrispino, 2002, p. 16).

Quando há relações de convivência humana há conflitos, e por vezes, quando não trabalhado pedagogicamente, resultam em brigas de vizinhos e/ou familiares, guerras e principalmente desentendimentos dentro do complexo espaço escolar,

visto que, é um espaço formado por diversos subgrupos com culturas específicas e intencionalidades variadas. O espaço escolar - um aglomerado de gente - precisa se auto transformar em um ambiente coletivo, pois só assim a formação crítica humanizadora pode acontecer. Segundo Franco (2017), esse espaço institucional que denominamos escola é a reverberação das transformações sociais e políticas vivenciadas pela sociedade, o que o configura como um espaço/tempo extremamente complexo e desafiador, para tanto, “[...] há de se repensar o papel do professor como educador e os inúmeros problemas com que os docentes se defrontam em suas práticas” (Franco, 2017, p. 18).

Podemos observar que Alarcão (2003) também reforça esse relato pontuando que não é mais possível a escola e a sociedade não manterem uma relação dialética, pois interferem na aula concomitantemente, e sendo assim, as práticas pedagógicas não podem isolar-se entre as paredes da sala de aula. Nessa perspectiva, entendemos que é necessário conhecer as situações conflituosas relacionais que compõem o cenário da escola, para que seja possível compreendê-las e transformá-las. Um trabalho pedagógico que nasce de um determinado conflito.

Para Kurt Lewin, estudioso da psicologia social, “[...] em todos os conflitos face a face, aprendemos que é decisiva a maneira pela qual o indivíduo percebe e interpreta a situação social. Todavia, é sempre preciso estudar a estrutura cognitiva e também a perspectiva do tempo do indivíduo” (Lewin, 1978, p. 11), fato esse que nos traz a clareza de nosso caminhar.

Apesar do conflito ainda ser percebido pelo senso comum com aspectos de negatividade e empecilho para desenvolvimento de ações educativas. Interpretado como algo ruim, as ações imediatas são em direção a sua inibição, acreditando ser possível evitá-lo, fato esse tão relevante para o surgimento de diferentes formas de violência. Sendo assim, buscamos indícios para refletirmos: estando imersos na constância de ocorrências de conflitos nos espaços/tempos educativos, quais condições/necessidades possíveis para torná-los um dispositivo para uma prática pedagógica crítica?

Suleado por essa pergunta problema, esse trabalho, em formato de ensaio bibliográfico, resulta de reflexões desenvolvidas pelas autoras no percurso de construção de suas respectivas tese e dissertação, assim como de reflexões decorrentes de apresentação do assunto em congressos/simpósios de educação, assim como, das vivências profissionais de ambas, em que, como pesquisadoras e professoras universitárias, procuram atuar na perspectiva pedagógica crítica, tendo como aporte teórico fundamental Freire (1970); Chrispino (2002).

## Aprofundando a reflexão...

Em toda ação pedagógica/educativa existe uma dialeticidade referente as circunstancialidades dos envolvidos e os espaços/tempos educativos. Fato que reverbera na existência e na convivência com os conflitos. Quando uma ação educativa se afasta de seu pressuposto pedagógico principal - a criticidade - afirma-se com uma intenção e prática fundamentada nos princípios de uma educação com raízes positivistas e tecnicistas, ou, como relata Freire (1970) em uma educação bancária, onde o professor atua como um depositante de conhecimento no aluno; uma prática que ocorre por uma suposta transferência de saberes, na qual o aluno apenas absorve (quando possível) os conteúdos informados. Para a educação bancária, se o professor ensina, automaticamente, o aluno aprende, ela nega a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, internalizado nas reflexões e compreensões de cada indivíduo. Mais que pensar apenas nas condições individuais de cada um, Freire pensa a existência deles com o mundo, em um processo contínuo/histórico/inconcluso ao qual todos são produto e produtor das circunstancialidades.

Essa prática educativa bancária desconsidera o outro no processo educativo, é ação inviabilizadora dessa Pedagogia “outra”, crítica e emancipadora. Somente com as práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão de **todos** os envolvidos, como agentes de sua própria aprendizagem e de toda sua formação é que realmente a circunstancialidade poderá vir à tona, e nesse caso, os conflitos desvendados, pois podemos dizer que é nesse espaço/tempo que “[...] confluem as dimensões do ser e do saber; do espontâneo e do teórico; onde convivem o artesanal, o intuitivo, o criativo do fazer, com os saberes do pensar, do querer, do refletir” (Franco, 2003, p.123).

Para tanto, as ações subsidiadas nessa prática pedagógica crítica, trazem como uma de suas exigências o desvelamento dos sentidos das próprias práticas para cada um dos envolvidos, ou seja, elas precisam ter/fazer relação com algum outro elemento da vida cotidiana dos envolvidos e que lhes tragam um sentimento próprio. Dessa forma, o princípio fundamental para o desencadeamento de uma ação pedagógica focada nessa pedagogia “outra”, é o diálogo.

Por meio de práticas dialógicas é possível atuar nos processos pedagógicos com a imprevisibilidade presente e originárias das/nas/com as subjetividades que circundam o outro e o contexto ao qual ele pertence. Portanto, o diálogo ao qual nos referimos é um diálogo como um processo coletivo espiralado, um movimento contínuo que, realizado com os sujeitos, desencadeia possibilidades de transformação, recriação e reinvenção do próprio mundo. Um “...espaço de movimento livre, uma condição para a satisfação das necessidades individuais e para a adaptação do grupo” (Lewin, 1978, p. 109).

Entendemos que no diálogo há compartilhamentos de ideias e reflexões com todos os envolvidos, buscando um universo comum entre eles. É um evidenciar de um saber democrático, de uma conquista coletiva, de uma re-existência. Essa condição permite a constituição de um espaço/tempo de união e de integração, podendo assim desencadear um episódio de coletividade e cooperação tão almejado dentro dos espaços institucionais educativos. Uma escola que pensa criticamente, incentiva uma formação, promove rupturas com os paradigmas que obrigam a formatação! Essa escola que idealizamos traz “uma proposta de educação humanizadora pautada na equidade, na convivência fraterna, na reciprocidade e na solidariedade com vistas à promoção de um mundo mais justo e humano” (Souza Filho *et al.*, 2020, p. 149).

Isso é possível porque o diálogo, sendo um movimento/momento pedagógico, proporciona o descortinar/problematizar do contexto cotidiano, assim como o conflito. É nesse emergir sob uma perspectiva pedagógica crítica, que o conflito se faz pedagógico, promove vínculos e pertencimentos, se consagrando como um dispositivo de enriquecimento e compartilhamento do ser/estar/viver/conviver humano. Para hooks (2022), pertencer envolve reconhecer o valor da vida, respeitando a diversidade de tudo e de todos os envolvidos.

Nas práticas pedagógicas críticas, desencadeadas por meio de falas e escutas, o conflito passa a fazer parte do espaço dialógico, consequentemente, passa a ser considerado como um elemento/dispositivo transformativo educacional pedagógico. Sendo pedagógico, propiciará condições e intervenções a reverberar nas interações/interações sociais e, portanto, na convivência coletiva. Para Heller (2000),

a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos e paixões, ideias, ideologias (Heller, 2000, p. 31).

É necessário pontuarmos que toda situação conflituosa em um grupo é repleta de medo, angústia, verdades próprias. Tudo isso virá à tona nos momentos das falas e escutas, e talvez o primeiro movimento a ser desenvolvido seja o de provocar reflexões acerca das renúncias individuais que poderão ser requisitadas em prol do grupo. Existe uma relação dialética entre realidade e liberdade, precisa ser constituída pela consciência do homem de si mesmo e do mundo em que ele se insere. É preciso atenção, reflexão, para entendermos limites, visto que, muitas vezes, é a falta desse limite que desencadeia processos de violência:

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da

autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. [...] Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer? (Freire, 2000, p. 18).

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual (Freire, 1997, p. 15). Portanto, a conscientização pode ser mobilizadora do diálogo e/ou vice-versa, pois necessita da presença do eu; do outro; do contexto. Mas é preciso ter atenção.

Resolução de conflito, em um processo pedagógico, não se dá por meio de um passo de mágica, mas de uma conscientização do conceito de liberdade para todos, pois a renúncia de certa dose de liberdade é também uma condição de participação em um grupo (Lewin, 1978), e essa conscientização reflete na conquista/aceitação do espaço/tempo individual e coletivo, instigando cada vez mais a existência de atmosferas/ambientes democráticos. Dolci (1967) complementa: “Todo momento vivido é instrumento de vida e de conhecimento. Sem o alimento preciso desse instante, sem a experiência criadora dos fatos e nos fatos, não há vida viva; e nem sequer, como é óbvio, se pode descobrir a sua natureza e as suas conexões” (Dolci, 1967, p. 20).

É nesse momento vivido que entendemos que essa prática pedagógica decorrente de um conflito pedagógico transcende os limites de uma formação apenas coletiva, pois pode ser considerada como um processo de autoformação, uma construção do “eu” que se dará por meio do coletivo. Como relata Dantas (2020), não é possível aprendermos a viver juntos se não for pelo diálogo, pelo compromisso/prometimento que desenvolvemos com o outro, pelo emprego/uso da tolerância e pela empatia/solidariedade entre todos os envolvidos. Essa fala se apoia na perspectiva freireana crítica:

Quando escolhemos prestar atenção no que é dito sobre as pessoas diferentes de nós, sejam informações positivas ou negativas, é possível despertar uma curiosidade que resulte num contato enriquecedor (hooks, 2022, p. 100).

E mais, reconhecendo/respeitando o outro no processo pedagógico, o conflito pedagógico se estabelece como uma relação dialética entre as partes e com as partes envolvidas, o que nos remete a condição de tê-lo também como um espaço/tempo de formação e/ou autoformação, além de propulsor de novas vivências, pois vivemos no presente e é nele que construímos os caminhos futuros a serem percorridos.

Para tanto, defendemos que “vivências” são experiências de vida que reverberam nos sujeitos ao interpelar as suas concepções, crenças e atitudes, que influenciaram suas escolhas e transformações em todo seu percurso de vida, criaram marcas. É um

processo de decisões e escolhas que vai se construindo ao longo da vida por meio de posicionamentos assumidos e insurgências deflagradas.

Reafirmando ser Freire o nosso aporte teórico ideal, trazemos Giroux (1997) que relata:

O trabalho de Paulo Freire torna-se crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia radical, pois em Freire encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação. Seu discurso aponta o relacionamento entre agência e estrutura, situa a ação humana em pressões forjadas em práticas históricas e contemporâneas, enquanto ao mesmo tempo aponta para espaços, contradições e formas de resistência que levantam a possibilidade de luta social (Giroux, 1997, p. 150).

Nessa perspectiva radical, quando o conflito não é compreendido sob essas condições pedagógicas, implicará na exclusão, na opressão, na dominação. Será um dos mais significativos atos de violência dentro das instituições educativas/pedagógicas:

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluem, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza (Saul, 2015, p. 64).

Essa Pedagogia Crítica na perspectiva freireana traz a humanização como um fator possibilitador e necessário à construção de um mundo mais bonito, mais digno, em que se valorize menos o mercado/economia e muito mais o humano. Implica-se com a ação de reconhecer-se com realidade com os obstáculos pertencentes à ela, sem silenciar-se e nem tampouco provocar silenciamentos. Dessa forma acontecem as transformações e/ou aprendizagens em seus mais variados contextos e situações. “Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior no sujeito” (Charlot, 2001, p. 26).

Essa Pedagogia que se faz “outra” com o processo, requisita a solidariedade, o amor e o acolhimento, pois ela alimenta o esperançar e mantém viva a utopia. Para Galéao (2020) utopia é a força que me impulsiona, que me move para um futuro melhor. Compreensão perfeita!

Para nós, a solidariedade vai além da caridade e do assistencialismo, comumente observado e interpretado pelas práticas neoliberais. A solidariedade em Paulo Freire deve ser compreendida como um componente ontológico e requer/exige um certo cultivo, visto que, ela faz parte do cotidiano humano, da trama de relações, das tensões

e contradições das situações e dos fatos que compõem nossos dias e nossos contextos. De acordo com Cassol; Battestin; Vergara (2025), essa solidariedade de ser:

“[...] ser alimentada, vivenciada, experienciada cotidianamente de modo radical, contudo, não sectário. Assim, solidariedade, diz respeito, no campo da educação, ao compromisso ético de desenvolvimento, de construção de si e compromisso com a coletividade, em sentido e na concretude integral da existência. Assim, solidariedade diz respeito, no campo da educação, ao compromisso ético de desenvolvimento, de construção de si e compromisso com a coletividade” (Cassol; Battestin; Vergara, 2025, p. 01).

Solidariedade é um estar “**com**” o outro em todos os momentos (principalmente nos mais necessários), onde “**juntos**”, possibilidades outras possam ser desveladas e transformações emersas desse processo sejam desencadeadas. Para isso, na solidariedade não há ações de ajustamentos, de regulações e de submissões. Essas práticas são veementemente rejeitadas. Solidariedade constitui uma ação de empatia e afeto, ou seja, de amorosidade (um comprometimento corajoso com a causa e com os que fazem parte dela), pois vínculos se estabelecem por meio da confiança mútua, desabrochada com as intervenções críticas pedagógicas. “A solidariedade caminha de mãos dadas à consciência crítica” Freire (2018, p. 80).

Quanto ao amor que pontuamos, trata-se do amor suleador da “ética da vida”, e não apenas um sentimento. Reflete afeto, afeição, respeito, reconhecimento, compaixão. É resultante do envolvimento/consideração dos sentimentos e emoções de cada um dos seres humanos ali presentes. Implica no reconhecimento das percepções e personalidades individuais que compõem esse todo e movimenta o circuito pedagógico. Uma ação amorosa realizada por meio de gestos, palavras, toques e principalmente cuidados. Esse é o “amor como força capaz de transformar todas as esferas da vida: a política, a religião, o local de trabalho, o ambiente doméstico e as relações íntimas” (hooks, 2022, p.11). Salientamos: onde a violência se instaurou, o amor fracassou!

Toda prática pedagógica crítica e humanizadora exige como condição para o desencadeamento do processo de formação, o amor, e para isso, requer práticas de acolhimento.

O acolhimento, pertencente a esse circuito pedagógico composto por muitas relações dialéticas, inclui - em seu processo - a diversidade presente com cuidado, com amorosidade e solidariedade. Incluir para nós também é muito mais que apenas colocá-los todos juntos em um mesmo espaço/tempo. Cada ser humano traz consigo suas características, suas especificidades, sua historicidade, o que o faz ser único, diferente dos outros. Isso implica na necessidade de uma formação holística/integral na qual cada indivíduo que faz parte do coletivo, seja respeitado e atendido em suas necessidades particulares, buscando uma possibilidade equitativa de condições, ou seja, uma

maneira de corrigir as desvantagens para que todos possam ter as mesmas oportunidades. É um incluir o outro - com todas as suas especificidades - no circuito pedagógico. É a trama da vida sendo tecida em um processo inclusivo, onde culturas diferentes estão presentes além das diferenças biológicas/cognitivas/sociais.

Para Franco (2020, p. 11), “todos precisamos de inclusão e acolhimento. Todos somos especiais! De diferentes maneiras [...] Por isso precisamos da Pedagogia: por meio dela ajustamos necessidades e possibilidades...

Sob essa perspectiva, a condição de incluir para acolher, presente nas práticas pedagógicas que pontuamos, parte do convite ao outro para integrar esse processo ao qual ele está inserido, pois, sem adesão, não haverá (co)participação e dificilmente reflexões acontecerão, novos conhecimentos e/ou novas situações não serão reconstruídas e (re)criadas, visto que, somente com essa permissão/participação mútua entre todos os envolvidos, a Integralidade da própria vida será desvelada e nela as relações e desejos tão significantes ao processo formativo. Por isso, esse princípio de acolhimento é indissociável dos princípios da amorosidade, da solidariedade e da empatia:

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente [...] (Mantoan, 2003, p. 07).

É um compromisso com a corresponsabilidade social. Indica um anúncio de uma nova cultura, regida por um movimento contínuo por justiça social, democracia e humanização.

## Considerações finais

Para suelar nossas considerações, retomamos à pergunta inicial: Quais condições/necessidades possíveis para tornar os conflitos um dispositivo para uma prática pedagógica crítica?

Longe de findarmos a reflexão, apenas damos uma pausa para que nossos pensamentos possam se acomodar e outras questões possam surgir e/ou ressurgir com uma força ainda maior, pois, assim como os sujeitos, os processos pedagógicos são inconclusos e estão em constante transformação, por isso são formativos.

A educação é entendida como uma possibilidade de formação de cidadãos, agentes de transformação social, ou seja, pessoas que possam intervir criticamente em suas circunstancialidades e contextos. Portanto, consideramos que as ações pedagógicas podem ser um dos meios para combatermos as diferentes formas de vio-

lências decorrentes das compreensões fatalistas dos conflitos e das desigualdades sociais. Uma ação pedagógica mediada por diálogos pedagógicos, com falas e escutas de todos os envolvidos.

O pedagógico, ao qual concebemos como inerente a todo processo educativo crítico, é um fenômeno complexo e amplo e está presente nas tramas das vivências cotidianas, circunstancializadas nos contextos com os seres humanos envolvidos. Porém, o que queremos evidenciar é a existência da possibilidade de utilizar os conflitos cotidianos como mais uma forma de desencadeamento do pensamento crítico, atribuindo a ele um caráter pedagógico.

Mantendo nosso posicionamento, esclarecemos e reafirmamos que as práticas pedagógicas - como práticas sociais - só acontecem por meio da dialética, por meio das relações mediatizadas entre os indivíduos envolvidos e suas circunstâncias, sejam elas econômicas, sociais ou políticas. Para que a transformação ocorra, o olhar das pessoas precisa ter mudado, ou seja, o que realmente muda é a leitura que as pessoas fazem do mundo, com o mundo, com suas vivências.

Como relatamos anteriormente, ter vivências não significa simplesmente passar por um fato, mas refletir sobre ele e **com** ele. É sentir a "dor" e o "sabor" do acontecimento, identificar suas consequências e digeri-lo e/ou transformá-lo. Quando não temos vivência sobre um fato, rapidamente este será substituído por outro mais recente, não fazendo, portanto, sentido algum para nossa vida. Se somos o que vivenciamos, faz-se necessário oportunizar vivências nas práticas pedagógicas críticas. Segundo Monteiro (2004), quando vivências pessoais são compartilhadas entre as pessoas que compõem um coletivo, podem desencadear a formação de vínculos, fato esse, pertinente ao diálogo pedagógico, já que esses momentos dialógicos são movidos por falas e escutas.

As falas que propiciam a explanação/exposição das ideias dos indivíduos sobre algo em discussão/reflexão, seus pontos de vista, seus argumentos, questionamentos, angústias, indignações. Em se tratando do conflito, elas são condição imprescindível para que se cumpra a finalidade pedagógica. A escuta da qual falamos precisa ser algo além do uso do aparelho auditivo, da escuta funcional. A ela cabe desvendar as significações (símbolo/significado/sentido) contidas no relato dos envolvidos para provocar/desencadear outras problematizações, condição inerente às práticas pedagógicas críticas.

Não há diálogo diante da intencionalidade de convencimento; não há diálogo quando se utiliza de procedimentos punitivos para atingir um objeto; não há diálogo diante de um discurso do ensinar. Diálogo é um processo; é uma ação coletiva contínua e continuada que se faz e refaz na relação dialética entre sujeitos que, circunstanciados pelo mundo e pelas tensões e contradições inerentes a ele, recriam constantemente

seus sentidos e modos de ser e estar neste mundo, transcendendo limites e fronteiras, transgredindo pensamentos e ações colonizadoras.

Práticas pedagógicas críticas que possibilitem uma luta contínua pela democracia, em que os conflitos pedagógicos, por meio do diálogo, ancorados em critérios coletivos, tenham a perspectiva da melhoria não só da convivência interna nos/com os ambientes educativos, mas também possam reverberar na qualidade de vida dos envolvidos e da sociedade ao qual ele se insere. Para isso, o pensamento crítico é primordial, aquele “pensar certo” que é problematizado, pautado em perguntas e não em respostas; que fomenta o desenvolvimento de compreensão e pertencimento com a realidade, de modo que vínculos se estabeleçam e possibilitem um emergir de transformações.

Reafirmamos: “Não somos pretensiosas e nem ingênuas de pensar que o conflito pedagógico é a solução de todos nossos problemas de desigualdades, opressão, exclusão. Mas acreditamos ser possível amenizar a situação posta, visto que, com as denúncias e anúncios desvelados/problematisados por meio do desse dispositivo (conflito pedagógico), a conscientização pode emergir e, com ela, a ressignificação de posicionamentos, a reorganização de atitudes e a reinvenção de modos de ser e agir.

## Referências

- ALARÇÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASSOL, Claudionei Vicente; BATTESTIN, Claudia; VERGARA, Francisco Gárate. Educação como Solidariedade e Solidariedade como Educação: legados humanistas de Paulo Freire. Revista Espiraes (UNILA). Foz do Iguaçu, v.9 , 2025, e-location: e2282886918. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/5082>. Acesso em: set. 2025.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARLOT, Bernard [et al.]. Por uma educação democrática e humanizadora. [recurso eletrônico]: vol. 1-dados eletrônicos. – São Paulo: UniProsa, 2021 ISBN 978-65-00-30557-9 DOI: <https://doi.org/1047764/978-65-00-30557-9> Modo de acesso: <http://www.eades.com.br/uniprosa>.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- DANTAS, Tânia Regina [et al.]. Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos. Salvador : EDUFBA, 2020.
- DOLCI, Danilo. Comunicare, legge della vita. Scandicci: La Nuova Italia, 1997.
- DOLCI, Danilo. Para um mundo Novo. Lisboa/PT: Livraria Moraes Editora, 1967.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista -Bahia -Brasil, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299/5144> Acesso em: 18 abr. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FRANCO, Maia Amélia R. Santoro; MEDEIROS, Emerson Augusto; MOREIRA, Jefferson da Silva (Orgs). Pedagogias Emergentes: princípios e práticas. São Paulo: Ed. Cortez, 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagógica da Solidariedade. 3º ed. Paz Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

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

GALLEÃO, Antonio Miranda. Trabalhador-estudante de graduação: utopias e contradições. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod\\_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

HOOKS, bell. Ensinando a Comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2022.

KURT, Lewin. Problemas de Dinâmicas de Grupo. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Silas. Quando a Pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. S. Paulo: USP, 2004.

SAUL, Alexandre. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Ana Paula Correia de. Atos violentos e mediação de conflitos na educação superior: da reflexão à ação. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; FERREIRA, André de Oliveira Silva; NASCIMENTO, Rubenildes Francisca da Conceição; AMORIM, Antonio. O silêncio das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos: uma leitura a partir dos princípios humanizadores de Paulo Freire. IN: DANTAS, Tânia Regina *et al.* Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos. Salvador: EDUFBA, 2020.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.