



Educação reflexiva: um ato crítico emancipatório

Reflective education: a critical emancipatory act

Bruno Pereira dos Santos¹

<https://orcid.org/0009-0004-9554-7830>

brunoprof@gmail.com

Antonio Fernando Gouvêa da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-8915-9952>

gova@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a emancipação, a diversidade e o diálogo no cotidiano escolar. Para tanto, tomamos como base Paulo Freire (1921-1997) em sua busca pelo diálogo como forma de existência, construção do conhecimento e liberdade. Com ele, o sujeito tem a possibilidade de problematizar a realidade e reconhecer no outro a construção histórica do eu, que contribui com a diversidade, entendendo-a como potencialidade da troca, e não como espaço para a dominação e opressão daquele que é diferente. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, envolvendo levantamento bibliográfico e relato de experiência. Concluiu-se que o diálogo, como categoria freireana, é necessário em um ambiente diverso como é o da escola. Necessário porque afasta a visão colonizadora, onde o outro não passa de objeto que nada sabe e precisa ser explorado.

Palavras-chave: Diálogo. Diversidade. Emancipação. Escola. Paulo Freire

Abstract

The objective of this article is to reflect on emancipation, diversity, and dialogue in everyday school life. To this end, we draw on Paulo Freire (1921-1997) in his pursuit of dialogue as a form of existence, knowledge construction, and freedom. Through dialogue, the subject has the possibility of problematizing reality and recognizing in others the historical construction of the self, which contributes to diversity, understanding it as a potential for exchange, and not as a space for the domination and oppression of those who are different. The methodology used is qualitative, involving a bibliographical survey and experience reporting. It was concluded that dialogue, as a Freirean category, is necessary in a diverse environment such as that of the school. Necessary because it dispels the colo-

1. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba - SP. Mestrado em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017). Professor de Ensino Superior no Centro Universitário de São Roque, UNISR.

2. Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Professor de Ensino Superior, Graduação e Pós-Graduação, na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.

nialist view that the other is nothing more than an object that knows nothing and needs to be exploited.

Keywords: Dialogue. Diversity. Emancipation. School. Paulo Freire

Introdução

A escola é um ambiente onde sujeitos se encontram para compartilhar vivências, é um espaço de troca, reflexão, problematização e transformação coletiva. Por isso, a realidade social, que cada um comunga em sua singularidade, deve estar inserida no ambiente escolar, em todos os espaços, inclusive como conteúdo programático.

Nesse sentido, os educandos vão à escola para construir um novo olhar sobre a realidade e enxergar camadas invisíveis que a mascaram e produzem a visão de que aquilo que é apresentado é bom e necessário para todos os educandos, independentemente dos problemas do seu mundo concreto. Camadas que autenticam a alienação e impedem a emancipação dos estudantes.

Com isso, nota-se que há urgência em fazer do diálogo uma ação autêntica no ambiente escolar. É com ele que se reconhece a diversidade que está presente nos ambientes de ensinar e aprender, pois a escola é a própria sociedade, em seu espaço transitam contradições e valores que precisam ser refletidos porque nela está a própria realidade imediata de cada sujeito, que pensa, sente e transforma criticamente o espaço em que vive, o seu mundo. Ele é o suporte e, por meio dele, os seres buscam ir além de onde estão, logo, transformam e são transformados por ele em uma ação dialética (Freire, 2003). Mas, é um movimento com o outro e não sobre o outro, ou seja, é um mover distante da submissão, da sujeição e próximo da emancipação.

Pensando esse movimento na prática pedagógica e vasculhando mais profundamente a minha experiência como professor em início de carreira, lembro-me da minha primeira aula como professor eventual em uma escola pública estadual, em Sorocaba - SP. Não tinha preparado a aula e nem sabia como fazê-la. Dona Das Dores era quem distribuía as aulas e determinava quem ia para qual sala. Para mim, veio o 8º ano, a letra já não lembro mais. Subi as escadas, segui pelo corredor, em uma mão a lista de chamada, na outra, o suor que revelava o medo, a insegurança e a falta de experiência. Entrei na sala, os alunos(as) ficaram olhando. Quem é esse? Acho que imaginaram! Disse quem eu era e iniciei a chamada, e na medida em que se estendia para o final da lista, diminuía o ritmo, pois ainda não sabia o que fazer na aula. Durante a chamada, lembrei-me de que no dia anterior visitei uma clínica de “recuperação” para dependentes de drogas. É isso! Vou falar sobre o uso das drogas, pensei! Terminei a lista de presença, olhei para a porta aberta e falei comigo: — Alguém me tira daqui!

Não desisti! Pedi para a turma fazer um círculo com as mesas, já mudou a dinâmica da sala. Comecei a falar da visita à clínica e como foi a experiência de estar com pessoas que buscavam vencer os mais diversos tipos de drogas. Então, como processo de ensino-aprendizagem, busquei partir da realidade deles, propus que refletíssemos sobre esse tema tão presente na sociedade. Os alunos e alunas começaram a comentar sobre o problema com drogas no bairro, na escola e trouxeram casos que eles vivenciavam na família. Começaram a debater sobre tal problema social. Levantei o problema e juntos dialogamos e refletimos sobre ele. Durante o debate, olhei novamente para a porta da sala ainda aberta e pensei — alguém feche aquela porta porque daqui não saio nunca mais! Esse singelo relato memorizador faz parte da minha história e de uma época em que não fazia ideia de quem era Paulo Freire, mas que mais tarde comungaria de suas ideias.

Nessa primeira aula, tentei estabelecer o diálogo com os meus alunos(as), logo, “O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar” (Menezes; Santiago, 2014, p. 54). Nesse sentido, a minha aula inicial, com todos os defeitos, buscou o diálogo. Sem saber, naquele momento, não trilhei o caminho do tecnicismo, de uma educação bancária Freire (2013), isso, porém, não significa que em outros momentos não o fiz.

Por fim, a metodologia escolhida nesse trabalho é de cunho qualitativo, envolvendo levantamento bibliográfico e relato de experiência. Posto isso, tem-se a pergunta: É possível um ensino escolar emancipatório sem considerar a realidade dos alunos?

Educação, diálogo e diversidade cultural

*A única realidade social é o indivíduo, por isso mesmo que ele é a única realidade.
O conceito de sociedade é um puro conceito; o de humanidade uma simples ideia.
Só o indivíduo vive, só o indivíduo pensa e sente (Fernando Pessoa, 1915³).*

Com a epígrafe, temos a provocação ao se fazer a dissociação entre: realidade, indivíduo e sociedade. Tríade que implica e está intimamente relacionada à ideia de ser humano. Mas, a realidade constitui o sujeito ou o sujeito a realidade? É possível pensar um ensino de Língua Portuguesa emancipatório sem considerar a realidade dos alunos? Estes são os problemas pelos quais pretendemos refletir através desse texto com base na Teoria Crítica⁴, que tem a sua demarcação pautada em trabalhos teóricos que partem da obra de Karl Marx (1818-1883). Segundo (Nobre, 2004, p. 21-22), “Teoria

3. Textos Filosóficos. Vol. I. Fernando Pessoa. (Estabelecidos e prefaciados por António de Pina Coelho.) Lisboa: Ática, 1968 (imp. 1993). - 198.

4. Teoria Crítica, conceito expresso em 1937, no texto “Teoria tradicional e teoria crítica” do filósofo e sociólogo alemão Max Horkheimer (1895-1973).

Crítica designa pelo menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais, [...] uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt”.

Nesse sentido, a educação escolar não pode ser uma ação fora da realidade do indivíduo. A escola deve ser o espaço socialmente democrático, onde realidades se encontram para pensar criticamente, atuar sobre o mundo diverso e construir novas percepções de mundo, onde os sujeitos se relacionam e, conforme a epígrafe de Pessoa, o indivíduo *pensa e sente*. Dois verbos simples, carregados de profundidade e intrínsecos ao cotidiano dos seres humanos. E, quando não é um espaço efetivamente democrático, ela se torna um aparelho ideológico que atende interesses de uma classe dominante (Saviani, 2012).

Mas o ensino — tradicional — impede tal ação verbal quando não permite o pensar e o sentir o mundo concreto, desloca o sujeito e desconsidera a sua realidade social (Freire, 2013). Apesar de transitar em seu mundo, é impedido de levá-lo à escola, pois lá realidades, que não são a sua, serão impostas e transferidas sem sentido para os educandos. Tornam-se seres alienados (a escola atual, por meio de políticas, busca a *pedagogia da alienação*).

Por isso, ao refletir sobre as minhas experiências como professor em escola pública, recordo-me de que quando comecei a lecionar, via o professor como fonte de saber, aquele que traz aquilo que o aluno não tem: o conhecimento. Mas, a trajetória vai, pela busca constante da melhora de si, revelando camadas mais profundas do ato de ensinar-aprendendo.

A experiência do olhar para a atuação não pode ser passiva, e deve levar à prática consciente, que por meio da reflexão crítica, se torna ação transformadora e emancipatória dos agentes que a compõem: educador e educandos. Assim, conforme Freire: “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (2021, p. 39). Esse movimento dialógico, para Freire, implica aquilo que ele chama de *pensar certo*. Para o autor, pensar certo não é transferir conhecimento, mas construir saberes partindo do que os educandos (as) já possuem. Portanto, é um ato que considera o saber do educando (a) proveniente de seu mundo e o conduz à construção de novos saberes, superando, assim, a ingenuidade.

Para isso, é preciso compreender que é pelo ensino que eu encontro o meu aluno e minha aluna, nenhum é neutro e a sala de aula é um espaço para explorar as nossas potencialidades. A aula é encontro e confronto, nela, somos desafiados e, pelo desafio, crescemos e passamos a enxergar o mundo por meio de novas perspectivas. Na aula, podemos ter duas escolhas, entre outras: reproduzir conceitos já determinados ou

construir possibilidades para a emancipação e a percepção crítica da realidade, tendo a própria realidade como canal de mediação (Freire, 2013).

Sob tal ótica, “Vivenciar a liberdade e construir o pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade [...]” (Menezes; Santiago, 2014, p. 54). Trazer a realidade para a escola é uma forma de buscar a prática reflexiva e transformadora de mundo. Com base na Teoria Crítica (Horkheimer, 1975), isso desloca o professor(a) do “andarilhar mecanizado”, onde não há espaço para a transformação e emancipação do sujeito e que conduz o estudante para a reprodução do que é ensinado, criando-se, assim, um hiato entre a escola e a vida.

O arranjo oposto remodela tal ação e promove o fazer transformador, onde a educação libertadora está enraizada na realidade dos sujeitos. Logo, a atuação docente não pode ser a reprodução de conceitos e modelos que vão arrastando o ensino na escola sem sentido e desconectado da realidade social do aluno. Ela precisa contribuir com a construção da própria vida, tanto do educador quanto do educando; protagonistas de suas trajetórias, (Freire, 2021).

Por isso, a atuação docente é uma ação permanente de formação e exige o fazer significativo. Educador e educando se encontram diariamente para o inédito a ser construído, e assim se estabelece o diálogo que “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados no mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um no outro [...]” (Freire, 2013, p. 109). A prática docente é um fazer reflexivo crítico com o outro, nesse sentido freireano; é uma ação viva na escola e precisa ser pensada crítica e permanentemente. Para tanto, cria-se uma aproximação entre os educandos — que têm os seus saberes valorizados, não deixando de lado a história de cada um — e a escola se torna um espaço de possibilidades para o desenvolvimento autônomo dos estudantes, ora protagonistas de suas vivências.

A escola não pode ser um lugar onde há transferência de conhecimento, onde o aluno ouve e o professor fala, como se este obtivesse todo o conhecimento. Nela, todos aprendem, pois, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25). Ensinar deve ser um ato democrático, em que os sujeitos têm algo a oferecer, juntos, tecem um ensino não mecanizado e desconectado da realidade.

Por isso, a prática reflexiva crítica freireana tira o educador da “inércia pedagógica” e o impele para um fazer permanente que muda o olhar, o cotidiano e aqueles com quem se estabelece o diálogo. Logo, ser professor e professora é se refazer constantemente, pois para ser tem que estar sendo na própria prática (Freire, 2013).

E a teoria é fundamental para a prática transformadora e uma deve estar relacionada à outra. É importante lembrar mais uma vez das palavras de Freire, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (2021, p. 24). A teoria é importante para a prática e a prática tem a sua relevância no próprio cotidiano e, a formação permanente é um “espaço” em que o professor se percebe como educador, pesquisador e sujeito da ação; entende que os educandos e educandas, também, são sujeitos ativos nessa relação. Se na minha primeira aula eu me via professor, hoje, busco ser um educador em permanente formação com os educandos.

Esse movimento possibilita rever a prática constantemente, buscando sempre se afastar de um ensino opressor. É um ato que permite a reflexão crítica sobre a ação, conduzindo a novas leituras sobre a realidade do educador e construindo com o educando e a educanda caminhos para que eles se percebam historicamente, fazendo as suas próprias leituras do real, logo, promovendo o ensino pela transformação social.

Nessa perspectiva, pensar sobre o fazer se torna dialético no pensamento freireano porque traz uma reflexão crítica sobre a prática que é dinâmica e não está acabada, por esse e outros motivos é permanente. Tão logo, o ensino escolar deve encontrar na epistemologia ferramentas para o desenvolvimento ontológico, que parte sempre da necessidade do próprio sujeito.

Assim, o educador não transfere o conhecimento, mas leva o educando a pensar de forma autônoma, busca com ele a associação entre o saber proveniente da vivência e a epistemologia pautada pela transformação da realidade. Isso leva os estudantes a serem questionadores do seu tempo e, com ele, interação de forma ativa, não são levados pela transitividade passiva de sua própria história que é inacabada e tem sua finitude, não apenas *pensam e sentem*, conforme a epígrafe de Pessoa, mas agem sobre o pensar e sentem que são parte do mundo e, como seres históricos, podem transformá-lo. Segundo Freire:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação se fundam aí_ (Freire, 2015, p. 25, grifos nossos).

Por isso, a prática pedagógica deve ter como um de seus fundamentos a realidade do aluno, levantando sobre ela problematizações que buscam questionar e superar barreiras sociais impostas. E a escola deve ser o espaço dessa ação, que proporciona o *sentir* o mundo e o *agir* nele.

A diversidade cultural

Não se pensa, sente ou age de uma única forma, são ações que decorrem na diversidade. A palavra diversidade é de origem latina *diversitas*, *atis*, que significa: variedade, alteração, mudança, diferença. A diversidade cultural compreende uma variedade de perspectivas culturais, sejam étnicas, nacionais, religiosas etc. Está relacionada ao conjunto de pessoas que pensam e agem de forma distinta na sociedade.

O meio social traz em sua essência uma multiplicidade que está em constante contradição e resulta em sínteses transformadoras múltiplas. Ação que busca encontrar na diversidade a inclusão e a valorização ética de cada perspectiva, onde cada um, com a sua leitura da realidade, busca a emancipação do olhar, longe de predeterminações que mascaram a realidade e determinam por onde deve-se enxergar o mundo.

A visão colonizadora, sobre a qual se construiu a sociedade brasileira, afasta a inclusão, apesar de trazer um discurso democrático, distante da prática, principalmente no campo da educação. Nela, aquilo que é diverso, pluralmente cultural, dá espaço à singularização, onde se encontram os intérpretes do mundo. O aluno recebe por transferência o que não pertence ao mundo que o cerca. O sistema de ensino vai transferir para o estudante uma visão recortada e única da realidade, tornando-o um objeto a ser colonizado, que resulta na manipulação massiva daquilo que é diverso.

Por outro lado, a escola precisa, com urgência e distante do discurso vazio, considerar a realidade concreta dos educandos, que é diversa e traz em seu bojo leituras de mundo que se encontram para conhecer, refletir e agir diante das diferenças. Isso afasta a imposição de um olhar sobre o outro (colonizador) e traz o diálogo autêntico para o ambiente escolar, que é por excelência o espaço da diversidade dialógica, da emancipação.

Para refletir sobre a diversidade, é preciso se debruçar sobre o termo cultura. Se olhar para a palavra e o seu sentido que vem do latim *colere*, está relacionada ao cultivo e ao cuidado da terra e animais, por isso, agricultura. Nesse sentido, Marilena Chaui (2021, p. 13) lembra que “[...] cultura, significando cuidado, cultivo, amanhã se estende ao cuidado com os deuses, isto é, o culto, e com os monumentos do passado”.

Nesse aspecto, cultura significava cuidado do ser humano com a natureza, com os deuses, com as crianças, para se tornarem membros virtuosos da comunidade, então, cultura estava relacionada à intervenção humana sobre o natural e o social (Chaui, 2021).

Chaui (2021) ressalta que, a partir do século XVIII, cultura torna-se sinônimo de *civilização*. Nesse momento, ela passa a ter relação com a educação, (de um lado) aqueles que sabem e entendem de arte, são leitores de clássicos, apreciam músicas, (do outro) aqueles que não conhecem artes e não têm o conhecimento letrado.

Isso apartou os que sabem, diante daqueles que não sabem; os que não sabem ficam à margem em uma sociedade que se desenvolveu intelectualmente. Conforme Chaui (2021, p. 139): “[...] a divisão social das classes era sobredeterminada pela distinção entre cultos (os senhores) e incultos (escravos, servos e homens livres pobres), e a distinção entre os povos se fazia pela designação do outro como bárbaro”.

Quando o europeu chegou, encontrou um povo que não era “culto”, mas poderia ser, aprenderia a se portar conforme os costumes e valores daquele que veio do outro lado do Atlântico para “ensinar e civilizar”. Nesse instante, deixaram de ser livres para servir o navegador “civilizado”.

A sociedade brasileira emerge de uma realidade colonialista, portanto, de uma origem em que uma cultura busca se impor a outra. Apesar da diversidade no Brasil, há uma linha hierárquica que reduz uma cultura em detrimento de outra; certas visões são aceitas enquanto outras são marginalizadas. Esse pensamento (de origem colonizadora) está no ambiente escolar e é resultado dessa hierarquia cultural imposta.

Está na escola porque ela é o espaço da diversidade por excelência, usá-la para propagar certa visão de mundo é uma forma ideológica de impor algo desconsiderando o outro, que de sujeito ativo passa a ser objeto receptivo, ou seja, apropria-se da escola e dos elementos de formação para perpetuar, na sociedade, a hierarquização dominante. Isso autentica o que é ensinado como justo, valioso e preciso. Autentica, também, a forma como o conteúdo é ensinado. Não é a construção do conhecimento em meio à diversidade, mas a transferência dele, de forma pronta, a quem não tem. Isso conduz — educandos e educadores — à aceitação de forma passiva e não à transformação democrática da sociedade, pois o “espírito colonizador” ainda age.

Diante disso, não se busca encontrar nas diferenças um ponto de diálogo no sentido freireano, pois, apesar da diversidade, há vozes que são silenciadas em vários setores da sociedade e principalmente na escola. Nesse silêncio não existe a comunicação, apenas imposição: um fala, vários ouvem. Estabelece-se, assim, a negação da diversidade. A negação da diversidade consiste em unificar a cultura. Essa unificação não significa união, mas a exclusão do que é diverso. Dá-se voz a uns e silencia-se outros.

A escola que silencia é um espaço que perpetua a colonização, pois os “não civilizados” vão até ela para se tornarem, de forma mecânica, seres civilizados aos moldes daquele que civiliza. Uma escola que não valoriza a comunicação na diversidade é antidialógica. Segundo Freire (1983, p. 46) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Esse “encontro de sujeitos” vem carregado de mundos imediatos (Freire, 2011), mundos diversos, realidades que se encontram para se comunicar. Por isso, quando

o aluno é apartado de seu mundo concreto para receber um conhecimento que não busca responder às necessidades concretas da sua realidade, perde-se o sentido, os significados do aprender. A valorização da diversidade ocorre quando há comunicação e diálogo em um ambiente democrático (como deveria ser a escola). Mas, quando não se têm esses elementos fundamentais, o conhecimento apenas atenderá demandas externas ao sujeito. Sendo assim, como haver democracia na diversidade brasileira se ainda há a negação do outro?

Diversidade e emancipação dialógica

Sem diálogo não há emancipação. E não respeitar a diversidade cultural ou colocar certo tipo de cultura acima da outra é uma violência e, esse tipo de violência é cotidiana. Está na sociedade brasileira, que estruturalmente é antidemocrática.

Nessa sociedade há um distanciamento entre diversidade e igualdade. E, nesse vão, que separa uma da outra se estabelece o privilégio de uma minoria. A maioria, amplamente diversificada é vista e considerada como coisa, ou seja, a condição de sujeito é esgotada, a subjetividade do outro é tratada como objeto de domínio.

A sociedade brasileira, apesar da diversidade, está organizada em torno desse privilégio e, não da igualdade. O mesmo vale para as estruturas de ensino da escola à universidade.

A diversidade se apresenta como um horizonte democrático de expectativas que objetivam a emancipação. Enquanto o privilégio apresenta uma estrutura de poder vertical. Não há privilégios na diversidade, pois aquele é antagônico a esse. Mas, por que existem privilégios em uma sociedade culturalmente diversificada como é a brasileira? Porque o espírito colonizador ainda prevalece, onde a cultura de um povo busca a todo custo sobrepor a outra, desbravá-la e dominá-la, impondo-lhe sua visão de mundo⁵.

A influência colonizadora na sociedade brasileira não está apenas na língua e na religião, estende-se para outras camadas. A forma de tratar o outro e se impor sobre ele é resultado desse influxo. O outro é colocado em uma condição redutora e deixa de ser igual no olhar do colonizador que habita em cada um (Freire, 1983).

Esse olhar oprime e demarca um território existencial pautado pelo poder hierárquico, que reduz uma cultura em detrimento da outra. Acusam como verdade o comportamento, a política, os valores de uma cultura e, descredibiliza a do outro.

5. A esse respeito podemos refletir sobre os povos indígenas no Brasil, ainda hoje, sofrem com a opressão colonizadora, que não respeita a cultura e seus territórios.

Isso se torna instrumento de exploração, autenticado por ideologias, assim, ocorreu na História desse país. Em tempos idos, não trouxeram em suas caravelas o compromisso com o diálogo ou a abertura para a troca de conhecimento e diversidade cultural, mas, carregavam em suas bagagens a batuta da dominação.

Por outro lado, a busca pelo diálogo, em todas as instâncias sociais, configura o reconhecimento do outro como sujeito histórico em permanente construção e, do que ele tem para oferecer. O diálogo se revela com a troca de experiências diante da diversidade, segundo (Freire, 2013, p. 109):

[...] ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo sendo encontro se mostra como espaço onde os sujeitos dialogam e dialogando, se reconhecem como transformadores de mundo, pois, sem ele, as mudanças sociais não atendem a todos, visto que tais ações são para alguns. Sem ele não há encontro, apenas, aproximação de sujeitos que querem impor algo sobre o olhar, sobre a forma de agir e de pensar do outro que já não é visto como ser histórico, mas, mera “coisa” a ser dominada.

Sob tal aspecto, entende-se que o diálogo não é apenas “troca de ideias”, mas troca de experiências que advém da própria vivência e do outro em seu universo diversificado. Nenhum é passivo ou depósito; todos são construtores de saberes e de mundo. Todos os sujeitos da ação sobre o mundo, pluralidade de ideias e culturas que enriquecem essa troca que é dialógica.

Por isso, acredita-se que a diversidade melhora a presença no mundo quando é fundamentada no diálogo. Com ele, há espaço para todos, pois o diálogo na diversidade resulta na transformação concreta das relações. Diante da diversidade brasileira, o diálogo deve ser um compromisso histórico, pois não marginaliza grupos sociais historicamente segregados no cenário brasileiro.

O diálogo deve ser, também, compromisso fundamental na educação — em especial a escolarizada —, pois contribui para que os sujeitos se conheçam, tanto em sua singularidade como enquanto corpo coletivo e, conhecer é uma forma de atuar sobre a realidade (Freire, 1979). Aqueles que no passado tinham as suas identidades aniquiladas, por meio da educação, firmada no diálogo, podem atuar com voz e vez contra a conformidade, que tenta impor uma visão simétrica a um povo diverso. Conhecendo, tem-se a possibilidade de agir e, agindo coletivamente, tem-se a possibilidade da transformação no cenário diversificado, portanto, o diálogo, na diversidade, contribui com a construção da consciência social.

A escola como espaço democrático: reflexões a partir da BNCC

O ambiente escolar é um espaço naturalmente diverso, igualdade e diversidade devem transitar de forma democrática. Uma se complementa na outra, criando novas formas de convivência, reflexão e construção de conhecimento, a partir da visão de mundo de cada um.

As visões de mundo se referem às diferenças culturais (Chauí, 2003). A escola se torna um vetor que possibilita enxergar no outro e na realidade além dos limites impostos. É um olhar que transita na criticidade e no diálogo diante de novos pensamentos. É um olhar para além do que está dado e visivelmente transferido. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 32) afirma que: “[...] é possível ver o invisível, que o visível está povoado de invisíveis...” Mas, o que está invisível aos olhos?

Na transmissão do conhecimento, que é a realidade da escola atual, há três concepções que transitam na invisibilidade. A primeira é a ilusão de que uma cultura é melhor que a outra. A esse respeito, basta olhar para o sufocamento da cultura indígena causado pelos europeus e ainda hoje pela sociedade brasileira. Não longe disso, o racismo e o preconceito se tornam a sobreposição de uma cultura em relação à outra.

Essa forma de pensar e agir é a “herança” deixada pelos colonizadores, tal espólio encontra um território na educação para propagar (de forma invisível) suas crenças que estabelecem como verdade que “o outro não sabe e precisa aprender comigo”; “a minha forma de pensar é melhor”; “aquele que não tem estudo nada tem para oferecer”. Esses pensamentos e ações carregam em seu bojo um caráter antidialógico, pois têm por objetivo a imposição cultural e a redução do outro. Segundo (Freire, 1983, p. 26)

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

A invasão desconsidera a diversidade e a alteridade, pois os invadidos se tornam objetos de dominação e exploração. Basta olhar para a construção histórica da sociedade brasileira, nela, o invasor determina a palavra “descobrimento” e a conquista de nova terra “o novo mundo”; os invadidos aceitam passivamente e ensinam na escola, comemoram anualmente com data oficial.

Estabelecido o convencimento, de forma ilusória, isso leva a um caráter de salvação. Conforme (Freire, 1983, p. 27) “[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade”. É o que se encontra no ambiente escolar nos dias atuais. Impor uma visão de mundo sobre a outra, também,

traz uma posição antidialógica, é uma forma de invasão. A escola deixa de ser o espaço da diversidade, do encontro, da construção de conhecimento e se torna o território da dominação.

Será que a escola atual molda os estudantes conforme a educação que recebem? O contexto das políticas públicas curriculares parece trazer um fator limitante ao enquadrar os educandos em dez competências da BNCC (Brasil, 2018), pois não são competentes, mas precisam ser. Segundo a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Esse discurso pode levar a uma fala que autentica o documento normativo como essencial para o desenvolvimento educacional do país. A competência pode se tornar, nesse caso, uma ideologia que divide os competentes dos não competentes; entre os que sabem e mandam e os que não sabem e obedecem. Mas, sabem o quê? E ao saberem, que demandas são essas que precisam resolver? É um discurso que se realiza na prática e produz, na esfera das competências, o ser passivo.

A escola que molda se torna um ambiente controlado. E, sendo controlado, aquele que controla determina qual é o conhecimento que será entregue, como e com qual objetivo, torna-se instrumento de controle social (Lopes; Macedo, 2011). Conhecimento que já vem pronto, empacotado em plataformas digitais ou itinerários de formação, ou seja, o conhecimento é transferido e não construído. E, assim, o sujeito vai sendo lentamente transformado em objeto que resolve demanda complexa do cotidiano imposto e mascarado, de uma realidade falseada, portanto, ideológica.

Assim, o ambiente escolar deixa de ser democrático e diversificado quando as relações são autoritárias e não considera o mundo imediato dos alunos (Freire, 2011), é uma ação que se afasta da diversidade e se aproxima da uniformidade, ou seja, as competências estabelecem os limites para essa simetria antagônica.

Com isso, a forma de pensar e agir dos sujeitos está predeterminada no próprio sistema de ensino. Em Discurso da Servidão Voluntária, de 1577, Étienne de La Boétie alertava: “O homem é naturalmente livre e quer sê-lo, mas sua natureza é tal que se amolda facilmente à educação que recebe” (2009, p. 50). Facilmente, porque o ensino escolarizado não tem como objetivo a construção de um sujeito socialmente crítico, mas um ser técnico (competente em suas funções) e obediente, ou seja, a sua visão de mundo deve ser a mesma que lhe foi imposta.

No mesmo sentido, conforme (Freire, 1983, p. 26), “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação”. No centro e na borda dessa ação não há espaço para a diversidade, para o diálogo e para a emancipação e, dessa forma, não tem lugar para a existência puramente humanizadora, pois o próprio diálogo já é uma condição da existência (Freire, 2013).

A segunda concepção é a ilusão que busca a educação integral do aluno. É na BNCC (2018) que se encontra tal afirmação. Conforme o documento:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiavam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Mas, o que se entende por “educação integral” nesse contexto? A própria BNCC responde:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

A BNCC (2018), ao propor uma “educação integral”, se contradiz em alguns termos e expressões como: complexidade e processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades. Se o processo da formação humana é complexo, por que uma Base Nacional Comum Curricular? A justificativa mais abrangente seria diminuir a desigualdade, mas, diante da diversidade, unificar significa atender a todos como se os problemas sociais fossem iguais; não diversos. Sobre as necessidades, ainda que locais, mostram-se diversas e promover aprendizagens sintonizadas com elas indica a verticalidade do processo de ensino proposto no documento, ou seja, é de cima que virá a solução para as necessidades e não dos próprios alunos, isso demonstra que a BNCC não é um manuscrito inocente e neutro, mas implica relações de poder (Silva, 2025).

Esse tipo de educação proposto na BNCC visa à formação do aluno ideal, aquele que aprende a receber o que é transmitido de forma passiva e salvacionista. A educação integral, a que o documento está comprometido, é uma idealização ilusória, pois se afasta da realidade concreta e diversa dos alunos. Não é integral, mas contraditória, pois o processo de ser humano implica mudança constante em variados ambientes. Ao

analisar o discurso ideológico na BNCC, em: *Os limites da BNCC para o ensino de ciências a partir da experiência da práxis autêntica freireana*, Simon (2023, p. 61 – 62) questiona:

Qual seria o espaço para a realidade, para as experiências autênticas dos sujeitos? Essas sim, carregadas de limites explicativos, conflitos e contradições. Ao negar o espaço para essas existências e contradições, o movimento que se constrói é o de homogeneizar, igualar para quantificar a aprendizagem, corroborando com um modelo bancário de educação, depositário de conteúdos e valores.

A realidade concreta e a diversidade real não têm espaço na BNCC, ainda que delas se fale, é uma verbalização que não se fundamenta na experiência autêntica, pois, o seu compromisso não é com a construção do conhecimento em meio à diversidade, mas com projetos externos e ideológicos. Segundo Simon (2023, p. 69):

[...] o que observo ao levantar a construção da BNCC ao longo do tempo é a presença quase total de entidades muito poderosas, social, cultural e principalmente econômicas, comprometidas com um projeto liberal.

De um lado (o compromisso externo), do outro (os educandos) que se encontram expostos a um ensino que não parte da materialidade, um ensino que não problematiza o mundo concreto, onde os estudantes vivem, isso em uma perspectiva freireana. Um ensino à margem da correlação ser e mundo, portanto, um ensino que unifica para que todos sejam objetos da mesma formação; formação em seu sentido mais literal de molde.

A terceira concepção é a ideologia, sendo um mascaramento da realidade (Chauí, 1994), nela, as outras duas criam raízes. A escola sendo um espaço democrático da diversidade deveria se fundamentar pela comunicação, nela, está o diálogo, que se opõem a mera extensão de conteúdo. Extensão termo entendido em seu campo linguístico associativo como: transmissão, entrega, manipulação, invasão cultural (Freire, 1983).

Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço democrático, mas não diverso, pois, a diversidade está relacionada aos sujeitos históricos que a frequentam. Porém, a relação da escola com os estudantes pode ser ideológica na medida em que o ensino e a própria relação se tornam transmissão e manipulação, distantes do diálogo que traz para dentro do ambiente escolar a realidade concreta de seus frequentadores.

Por isso, quando a diversidade é desconsiderada na escola, ficando, apenas, na verbalização — não no diálogo — o que se tem é a massificação dos estudantes. Isso é uma forma de tratar todos os alunos como se eles tivessem as mesmas necessidades — transitassem na mesma realidade — o mundo imediato (Freire, 2011), de cada um é deixado de lado. Massificar é uma forma ideológica de tirar a identidade de cada um.

Por isso, a ideia de “os alunos” traz uma unificação abstrata, contrapondo-se ao de “o educando” – sujeito concreto e histórico. Na unificação há as falas fatalistas: os alunos não sabem! Eles não são capazes! Eu sou o professor, vocês têm que me ouvir! Na diversificação, o contraponto está em reconhecer que cada estudante carrega consigo a diversidade de mundo e do pensamento.

Nessa perspectiva, entende-se que – na diversidade – o diálogo é o fio condutor. Para (Freire, 2013, p. 109) “[...] o diálogo é uma exigência existencial.” O diálogo nesse sentido freireano se contrapõe às palavras convincentes da BNCC (2018) e do Currículo Paulista (2019), que visam construir um verniz democrático, tentando sublinhar a sua autenticidade, porém, não se sustenta na prática.

O diálogo, como ação humana autêntica, não busca a formação para atender interesses alheios, não é uma ação desconectada da realidade dos sujeitos. Ele é o encontro do refletir e do agir sobre o mundo, busca a sua transformação humanizadora (Freire (2013), não uma ação que faz da diversidade um campo de seleção competitiva, onde um tenta impor e eliminar a realidade cultural do outro.

A diversidade deve estar fundamentada no diálogo autêntico, é ele que rompe com a opressão e leva a reconhecer o diferente como potencial, para construção humana estabelecida nos contrários. Esse reconhecimento leva ao entendimento de que o outro com quem se relaciona (dialoga) é um ser histórico e a história se constrói nessa relação, não na dominação, mas na troca transformadora.

O contrário, cabe a pergunta freireana: “Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu”? (Freire, 2013, p. 111). Indagação que cabe aos profissionais da educação e ao próprio sistema de ensino público e privado; dos anos iniciais à pós-graduação. No espaço onde se constrói o aprender e o ensinar, ambiente em que transita a diversidade, os educandos têm sido objetos ou sujeitos?

Portanto, buscando o desfecho textual, onde termina o escrito e começa os meus embates práticos, penso que o olhar reflexivo crítico freireano para a prática tira o educador de uma “passividade ingênua” e o coloca ativo diante da sua atuação, sendo construída na interação e no cotidiano escolar. Isso faz com que a aprendizagem e a reflexão crítica se entrelacem, construindo novas formas para a educação que busca a humanização de forma concreta. Pensar a prática com criticidade é um ato formador que implica respeito aos saberes dos educandos e impulso para o despertar criativo no ensino escolar. E a escola não pode deixar de considerar que a “*realidade social é o indivíduo*” (Fernando Pessoa), mas numa relação dialética com o mundo (Freire, 2013).

Considerações finais

A escola é o espaço onde a diversidade se faz presente cotidianamente, por isso, torna-se um ambiente onde a reflexão sobre a realidade é fundamental. Mas, a reflexão é atributo do diálogo, sem ele não há ação transformadora, não há encontro, não há reconhecimento do outro como sujeito que transita em um mundo imediato a ser modificado.

O ambiente escolar deve contribuir para o reconhecimento das potencialidades emancipatórias diversas, deve construir com a diversidade, que nele se faz presente, novas forma de pensar, refletir e agir sobre o mundo. Mas, para isso, deve estar comprometido com a própria condição de existência dos educandos, seres livres em constante formação. Cada um traz consigo visões e formas de se relacionar com a realidade. Realidade que precisa ser considerada no ato de ensinar e aprender.

Contudo, é fundamental trazer o contexto dos estudantes para dentro da escola, pois é nessa diversidade que se constrói o conhecimento significativo, transformador. É nela que o diálogo encontra resposta para aquilo que é verdadeiramente necessário para a realidade concreta dos educandos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cidadania Cultural: O Direito à Cultura**. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.
- FREIRE, Paulo, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 5 ed. São Paulo, Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE. **Política e educação: ensaios**. Paz e Terra, São Paulo, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Trad. Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. In: Pensadores. 1 ed. São Paulo: Abril cultural, p.117-154, 1975.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Marília Gabriela de. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75). p. 45-62 | set./dez. 2014.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e61474, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61474. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61474>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SIMON, Gimena Andressa Venturini. **Os limites da BNCC para o Ensino de Ciências a partir da experiência da práxis autêntica freireana**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos-Campus Sorocaba, Sorocaba, 2023.