



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A DIDÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E NA PRÁXIS DOCENTE UNIVERSITÁRIA: RECONHECIMENTO, BONITEZA E COMUNICAÇÃO**

Coordenadora: Rosana Aparecida Ferreira Pontes (UniSantos)

### **RESUMO**

Este Painel discute possibilidades de compreensão do campo da Didática e suas reverberações em processos formativos de professores e professoras, bem como na práxis docente. Para tanto, traz análises de duas categorias freireanas – reconhecimento e boniteza – e a sistematização de uma investigação didático-pedagógica de cunho extensionista com adolescentes em conflito com a lei. As pesquisas possuem como fundamentação teórica nuclear Freire e autores da área da Pedagogia e da Didática, como Saviani, Pimenta e Libâneo. O primeiro trabalho, vinculado a uma universidade comunitária e à área de formação de professores(as), caracteriza-se como um aprofundamento de caráter teórico conceitual da categoria do reconhecimento do sujeito, identificando-a como estrutural para todo o sistema teórico de Freire e para o que o texto denomina: *Didática freireana*. O segundo trabalho, desenvolvido em uma universidade pública, buscou evidenciar alguns aspectos do pensamento freireano vistos como indutores da construção de uma Didática crítica a favor da boniteza da prática docente na Educação Superior. O terceiro trabalho relata e discute uma experiência extensionista realizada com estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública e com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em um Centro de Semiliberdade. Ao reunir tais perspectivas, o painel tem por objetivo contribuir com saberes da Didática, para a formação e o desenvolvimento profissional de professores e professoras, em todas as etapas da Educação Básica e na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Didática crítica, Formação de professores(as), Práxis docente universitária.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A DIDÁTICA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CATEGORIA DO RECONHECIMENTO DO EDUCANDO COMO EIXO ESTRUTURANTE**

Raphael Cappello Ialangi – UniSantos<sup>1</sup>

Rosana Aparecida Ferreira Pontes – UniSantos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho é um desdobramento de tese de doutorado que sistematizou a Didática freireana, no âmbito da formação de professores, a partir de três eixos estruturantes: a perspectiva do sujeito; os modos de produção de conhecimento; o inédito viável. O aprofundamento de caráter teórico conceitual refere-se ao primeiro eixo e foi desenvolvido em coautoria com uma iniciação científica. Parte do pressuposto de que, na obra de Paulo Freire, há uma questão central que pode ser caracterizada como o problema acerca do processo de reconhecimento das identidades emergentes em seu sistema teórico. Nesse sentido, o objetivo é compreender a categoria do reconhecimento, desvelando suas particularidades e importância para a coesão do sistema freireano e para a área da Didática. A metodologia de cunho qualitativo compreendeu estudo bibliográfico do pensamento freireano, bem como de autores que discutem a origem desse conceito, na história do pensamento ocidental, centralizando o debate em momentos históricos que concretizam a categoria do reconhecimento diante da historicidade humana, como Agostinho, Hegel e seus respectivos estudiosos. Esse desdobramento histórico oferece subsídios para que o conceito de reconhecimento possa ser analisado na obra de Freire. Após tal busca, o texto conclui que o conceito é, de fato, a categoria que estrutura todo o sistema freireano, visto que a luta pela legitimidade de autenticidade de si mesmo e de sua cultura, realizada pelo Oprimido contra o sistema opressivo, é, na verdade, uma luta por reconhecimento. Por conseguinte, essa categoria compõe um dos eixos estruturantes do que denominamos: *Didática freireana*.

**Palavras-chave:** Didática freireana, Formação de professores, Reconhecimento do educando.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho caracteriza-se como um desdobramento de tese de doutorado (Pontes, 2020) que sistematizou a *Didática freireana*, na formação de professores. A tese em questão

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia (2021) e cursando Licenciatura em Letras, pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Iniciação Científica em 2022, com bolsa Capes. E-mail: raphael.ialangi@unisantos.br.

<sup>2</sup> Doutora (2020) e Mestre (2007) em Educação pela Universidade Católica de Santos; Licenciada em Pedagogia (1994) e em Letras (1985). É docente do curso de Pedagogia da UniSantos. Diretora de Escola aposentada. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/FE-USP/CNPq) e líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos Culturais em Educação (GIEC/UniSantos/CNPq). Membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). E-mail: rosana.pontes@unisantos.br.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

compreendeu uma pesquisa-formação, na perspectiva freireana, cujo coletivo investigador foi formado pela professora-pesquisadora e um grupo de estudantes do curso de Pedagogia. Tratou-se de um estudo longitudinal, por um período de dois anos consecutivos, que aconteceu na sala de aula universitária, durante as aulas de disciplinas relacionadas à área da Didática específica da alfabetização e do ensino da língua portuguesa.

Desse modo, foi possível implementar a *Didática freireana*, em uma dinâmica coletiva e uma organização, com base em três eixos estruturantes do trabalho didático:

a) *A perspectiva do sujeito*: a quem ensinar? Quem é o sujeito aprendente? Qual sua origem sociocultural? – nesse sentido, buscamos reconhecer os sujeitos e pensar a Didática, a partir de quem aprende. O trabalho didático respeitou e considerou a forma de pensar e de ler o mundo dos sujeitos envolvidos

b) *Os modos de produção de conhecimento*, responde às perguntas: como ensinar? Como produzir conhecimento coletivamente em sala de aula? Como esses alunos aprendem? Os conteúdos e atividades planejadas foram orientados pelos princípios freireanos: *práxis; tematização e problematização; diálogo; participação*.

c) *O inédito viável* – por que ensinar? Com qual finalidade? Formar para que? Essa categoria freireana nega a visão fatalista da realidade opressora e ratifica a compreensão de história como devir, ou seja, uma possibilidade concreta de transformação pelo sujeito que se liberta, por meio da consciência crítica, e alcança a condição de Ser Mais.

Dando continuidade aos estudos sobre a *Didática freireana*, a pesquisadora e líder de um grupo de pesquisa em Estudos Culturais em Educação orientou o projeto de Iniciação Científica (2022), cujo estudo resultou em um aprofundamento do primeiro eixo estruturante da *Didática freireana*, e identificou uma categoria emergente do pensamento freiriano: *reconhecimento do sujeito*.

Considerando a relevância dessa categoria, no sentido da valorização do sujeito que aprende como um ser único, singular, capaz de produzir conhecimento, bem como de possibilitar a esse sujeito que se reconheça com o poder de alcançar o inédito viável, este trabalho assume como objetivo: compreender a categoria do reconhecimento, desvelando suas particularidades e importância para a coesão do sistema freireano e para a área da Didática.

Com base no estudo qualitativo empreendido, é possível afirmar que a categoria do *reconhecimento do sujeito* estrutura todo o sistema freiriano, visto que a luta pela legitimidade de autenticidade de si mesmo e de sua cultura, realizada pelo Oprimido contra o sistema



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

opressivo, é, na verdade, uma luta por reconhecimento. Por conseguinte, essa categoria compõe um dos eixos estruturantes do que denominamos: *Didática freireana*.

Procedemos, então, à apresentação da metodologia, do referencial teórico e à discussão dos resultados alcançados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de iniciação científica em tela teve o desenvolvimento pautado em análises da bibliografia de Paulo Freire, com foco em seu escrito principal, *Pedagogia do Oprimido* (2022), identificando, assim, a constituição da categoria do *reconhecimento do sujeito*, na obra freireana. Para tal busca, centralizamos o debate em momentos históricos que concretizam a categoria do reconhecimento diante da historicidade humana, como Agostinho, Descartes, Hegel e seus respectivos estudiosos. Foi realizado, também, um levantamento bibliográfico de textos de apoio de investigadores da obra freireana, como Campos (2021), Melo Júnior e Nogueira (2011), Souza (2000), Garcia (2011) e outros.

A discussão aqui apresentada se efetivou, por meio de uma elaboração construída nos encontros semanais de um grupo de pesquisa de Estudos Culturais em Educação. Tais encontros abordaram assuntos que giram em torno de categorias que advêm das teses decoloniais e, decorrente disso, abrimos um debate, a partir do questionamento: qual a importância dessa perspectiva para a concretude da prática pedagógica?

Assim, foi possível desvelar a função de uma categoria de reconhecimento que se volta para o oprimido como um ser histórico, situado em contextos diversos, permeado por uma cultura que o cerca e o determina. Foi a partir desses exames, que veio a necessidade de reflexão acerca da categoria do reconhecimento, no projeto de mundo, de sujeito, de educação e, por conseguinte, de formação de professores. Consequentemente, esta pesquisa elegeu *Pedagogia do Oprimido* como fundamentação nuclear, pois, na teoria freireana, está elaborada uma possível síntese acerca da problemática do *reconhecimento do sujeito*.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A categoria do reconhecimento é percebida no decorrer de toda a obra de Paulo Freire, principalmente em *Pedagogia do Oprimido* (2022). Em passagens que descrevem a categoria



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ontológica do “ser-mais”, o que reside como eixo que circunda tal categoria é o processo de reconhecimento. Entretanto, antes de afirmarmos explicitamente tal questão, torna-se importante uma análise mais demorada, na intenção de melhor centralizar o conceito de *reconhecimento do sujeito*, na obra de Freire.

Contudo, o que podemos denominar, em *lato sensu*, como reconhecimento? Tal palavra é bem ilustrativa no decorrer de todo o pensamento ocidental, de Platão à Deleuze. A possibilidade de pensar sobre como os seres humanos podem introjetar-se dentro de si mesmos acentua o debate ontológico que permeia a história humana. Segundo Souza (2000), é possível perceber um progresso cumulativo de teorias que fundamentam o que cada momento histórico entende como reconhecimento. A visão genealógica aqui é de importância ímpar, visto que a partir desse panorama geral, podemos entender como o reconhecimento sempre existiu no seio da teoria política. Por mais que tenhamos uma coerência histórica sobre o tema, ainda nos escapa sua centralização.

No início do pensamento ocidental, os pensadores comumente associavam o reconhecimento com sua íntima relação com a alma, vimos isso em Agostinho e sua divisão entre alma e corpo. Para o filósofo referido, “o que há mais diferente do que o corpo e a alma? [...] embora a alma não seja o corpo, mas o homem é alma e corpo ao mesmo tempo” (Agostinho, 1994, p. 218). Isso quer dizer que há uma divisão hierárquica entre corpo e alma. Embora a alma exista no corpo, ela não o é; porém, para que os homens existam, é necessário que sejam alma e corpo (Costa, 2018). Em outras palavras, temos de modo embrionário, a partir desse dualismo cristão, a divisão entre corpo e mente que dará, mais adiante, a categoria que poderá ser classificada como reconhecimento.

Agostinho não foi o primeiro pensador a trabalhar esse movimento, em que a consciência (alma) se introjeta no corpo dos sujeitos, mas torna-se bastante ilustrativo como precursor de todo o projeto da modernidade que dará o tom de como trabalhar a categoria de reconhecimento.

Saindo das grades do medievo, podemos pensar em Descartes e a teoria do cogito. De maneira simplória, a *Res Cogitans* cartesiana atribui ao sujeito a mais suprema divisão de corpo e razão. Para Descartes, os sujeitos pensam a si próprios através da dúvida. Os sentidos, as sensações e as experiências podem nos enganar, visto que tudo isso pode não passar de pontos de vista. A empiria jamais pode guardar as certezas. Dessa dúvida radical cartesiana, surge uma possibilidade de reviravolta. É pela dúvida que o cogito pode ter a certeza de que está existindo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Em outras palavras, a alma pode ser caracterizada como o ato de “[...] ‘pensar’, que é também um saber de si. O ato de consciência é a consciência do ato, imediatamente” (Birchal, 2000, p. 450, destaque original).

Temos, com isso, um movimento muito interessante para ilustrar o processo cognitivo que permite conceituarmos uma origem da categoria do reconhecimento. O ato de saber-se como coisa existente é já um ato de se reconhecer. Uma volta a si que sustenta a estrutura da dúvida. Penso, logo existo; temos aqui a síntese de um embrião da teoria do reconhecimento, já que a verdadeira existência somente pode constar na correlação de si com si mesmo. O existir é saber que está existindo na constante busca por si.

Essa breve ilustração de dois momentos interessantes para abrir o espaço da teoria do reconhecimento é importante ser revisada, pois é dessa linha que se situa o debate da principal influência teórica de Paulo Freire, quando a questão é acerca do reconhecimento, o filósofo alemão Hegel.

A complexa teoria de Hegel (2005) sobre o conceito de reconhecimento se situa no meio de um grande debate acerca da eticidade dos sujeitos. Se em Kant o sujeito percebia o social como uma espécie de dever (Herrero, 2001); em Hegel, o social passa a caracterizar-se pela própria estrutura do sujeito como seu sustentáculo fundante e, assim, o viver em sociedade capta para si o protagonismo ético. Ou seja, em Hegel “[...] o reconhecimento pode ser percebido como o componente central no processo de formação ética do espírito humano [...]” (Souza, 2000, p. 134). Essa é a concretização do conceito em sua forma de constante luta social, em busca do reconhecimento de si como um sujeito de pleno valor.

Honneth (2009) afirma que há, nessa perspectiva, uma virada gigantesca de foco conceitual: se antes o reconhecimento esteve pautado na perspectiva singular de cada sujeito em sua própria verificação ontológica de si; Hegel (2005) tornou-se aquele que transborda as barreiras conceituais da Alma e do Cogito que busca a si em si mesmo. Modificou o foco para uma busca que gera e é gerada dentro das dinâmicas sociais, dinâmicas essas sempre fundadas em constantes lutas por autodeterminação dos sujeitos e dos coletivos de que fazem parte. Assim sendo, o sujeito só pode se reconhecer se este estiver também se reconhecendo através e mediante os movimentos sociais que compõem o organismo em que este indivíduo está inserido. Esse movimento inaugurado por Hegel é chamado de eticidade.

A novidade da eticidade é que o ato ético não mais está pautado na particularidade existencial de um sujeito isolado e, sim, resumidamente, torna-se a substancialização do ato



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

como componente ético dentro de dinâmicas sociais. E isso se evidencia, por exemplo, quando observamos atos de emancipação daquelas camadas sociais que se encontram marginalizadas no seio da sociedade de que fazem parte. As lutas feministas, as dos trabalhadores, dos sem-terra... Todas essas lutas têm em comum a constante busca por reconhecimento. Não um reconhecimento de si para si somente, mas um reconhecimento como um sujeito íntegro de direitos e deveres. De modo que só podemos nos afirmar como sujeitos, quando nos reconhecemos como organismos sociais e históricos, já que o existir é o existir com o outro que participa de um espírito coletivo (Estado).

Toda essa digressão conceitual teórica ajudou-nos a chegar a Paulo Freire e à sua teoria dialógica acerca da relação entre si e o outro. Essa teoria está situada dentro da ligação entre opressor e oprimido. Para Freire, todos os seres humanos que se situam como seres vivos no sistema capitalista somente podem coexistir através da dinâmica de uma constante opressão, pois o sistema desumaniza aqueles que vivem sob sua influência. Dessa forma, só é possível entender o conceito de opressão se esta tenda “[...] a desumanizar a pessoa contra a qual se volta” (Dalaqua, 2020, p. 82). A palavra “desumanização” é chave aqui, representando não somente um sentido simples, mas sim toda a contradição que sua semântica possibilita.

Com a ilustração da categoria de opressão como intimamente ligada ao ato de desumanizar o que é humano, podemos dizer que a determinação do que é ou não humano se situa no horizonte existencial das possibilidades práticas e cognitivas de todos os seres. Isso é dizer que todo sujeito nasce com o infinito da vida, e que este mesmo infinito pode ser roubado. Nas palavras de Freire (2022, p. 40): “Humanização e desumanização, dentro da história [...] são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Acabando, assim, por ilustrar a forma ontológica que preenche a categoria vazia do que é humano.

A desumanização só se torna possível dentro de um determinado estado de coisa que emerge dentro de uma sociedade que busca a objetificação de tudo e todos. O sistema, como um verme, corrói toda a infinitude que é a existência, tornando-a quase que tautológica: tudo vive para manter o sistema se reproduzindo. Não há horizonte de alternativa, não dentro desse sistema opressivo. O sistema objetifica esse horizonte, enclausurando toda e qualquer possibilidade de saída da totalidade morta que o sistema gera. Ontologia, para o sistema burguês, é o ato de ter, o que importa é a posse: “Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (Freire, 2022, p. 63).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Os oprimidos, nessa lógica ontológica de posse, acabam sendo transformados em objetos já delimitados, na forma de que “os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (Freire, 2022, p. 65). Dessa ontologia decorre a limitação da vida.

Por outro lado, e aqui temos a rasura do sistema, sua ferida que permite o sol nascente do amanhã da liberdade: o conceito de Ser-Mais. Tal conceito é o “[...] desafio da libertação dos/as oprimidos/as como busca de humanização, em que a natureza humana é programada para ser mais [...]” (Garcia, 2011, p. 91). Em outras palavras, é o mar de possibilidades em que o sujeito deve navegar em sua vida, sempre infinito e ilimitado. O “ser mais” aparece na obra de Freire como projeto inerente à sua visão ontológica de ser humano (Melo Júnior e Nogueira, 2011), dirá ele que: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (Freire, 2022, p.60).

No entanto, o que ocorre é que, diante desse mar, o sistema enclausura essas possibilidades, transformando-as puramente em negações. O que é mais humano em nós, a possibilidade, é negada pela opressão, surgindo então a categoria de desumanização.

Tal categoria não está somente naquele que sofre a opressão em sua carne, alma e pensamento. Além disso, a desumanização assombra todo o mundo ôntico. Ao limitar o real em uma única possibilidade existencial, o sistema opressivo dogmatiza a experiência ontológica do mundo. Tudo se torna coisa. Não há mais infinitas possibilidades que se situam na polifonia do mundo, mas sim, somente coisas com causa e efeito já prontas, de modo que tudo oprime e é oprimido (Freire, 2022). De modo que o “ser-mais” se torna somente uma imagética de um amanhã já esquecido.

Esse movimento opressivo que constitui a lógica do sistema, na realidade, não oprime somente aquele que sofre essa opressão, como já foi falado, o opressor também é vítima desse mesmo sistema. Óbvio que, na prática, a violência dos dois lados possui parâmetros diametralmente diferentes, mas quando Freire (2022, p.62) afirma que opressor e oprimido “[...] refletem a opressão que os marca”, ele está dizendo, em seu modo, que essa opressividade que assombra as relações sociais, em sua totalidade, torna as partes que concretizam a opressão, também vítimas, pois as partes são aprisionadas dentro dessa lógica. Ambos, opressor e oprimidos, tornam-se coisas que somente servem para oprimido ou para serem oprimidos. Assim, a coisificação existe nos dois lados.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Dito tudo isso, com essas bases do projeto conceitual de reconhecimento, no processo histórico de sua formulação, como uma categoria política e social, e após a breve colocação dos conceitos primordiais de Freire que sustentam seu plano ontológico, podemos entrar na análise acerca de como a categoria de reconhecimento se sustenta na teoria freireana. E, mais ainda, afirmando que essa categoria é a protagonista de seu método.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após essa exposição histórico-conceitual, podemos caminhar para a identificação do projeto freireano que é articulado com a categoria de reconhecimento. Vimos que o processo de apreensão do real feito pelo oprimido é, quando inserido no sistema que oprime sua carne e vida, um instrumento de introjeção da negatividade que circunda a ontologia da burguesia: o oprimido se percebe como coisa. Tal percepção pode não parecer nítida, mas comumente existe nas entrelinhas de sua experiência de vida: a negação da política, a não alternativa. O oprimido grita, mesmo sem perceber, que o fim do sistema seria o fim de tudo. Isso é a crueldade escancarada; o teatro da opressão torna-se existente nessa negação de si. Contudo, como isso se dá?

Paulo Freire busca em Hegel, na dialética do senhor e do escravo, o centro de sua apreensão desse processo. Essa dualidade, senhor e escravo, é, na verdade, a introdução do opressor para dentro da apreensão do real que o oprimido tem. Corpo, alma e vida estão condenadas a serem vistas com e através daqueles que os oprimem. Isso é, na obra de Hegel, o percurso que a consciência trilha para alcançar o projeto de Absoluto (Vaz, 1981). Só podemos alcançar o Absoluto, após a passagem na relação entre o Eu e o Outro. É preciso tomar cuidado quando trabalhamos a dialética do senhor e do escravo, já que aqui não é posto nenhum valor moral desse conflito, mas apenas o valor da formação de uma consciência que só pode existir se estiver existindo em conjunto com outras consciências que se relacionam entre si, pois “A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido [Annerkantes]” (Hegel, 2005, p. 142). Tal detalhe é importante ser dito, já que há em Paulo Freire uma valorização diferente desse processo feito pela consciência. Para Freire (2022), a formação da consciência adquire um caráter político e ético.

A dialética do senhor e do escravo aparece, na Pedagogia do Oprimido, pela forma de um conflito gerado na prática da violência sistematizada no bojo do ser daquele que se encontra



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

oprimido. Freire (2022, p. 47) busca sintetizar essa dialética, ao perceber que os oprimidos “[...], não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora”. Ou seja, nesse processo já descrito por Hegel (2005), temos a gênese da introjeção do opressor no oprimido, mas que acaba por adquirir um caráter combativo, já que, agora, esse processo toca na própria negação do poder ser. Os sujeitos não podem ter a autenticidade se já são feitos, tornando-os seres para outro. Esse processo é ilustrativo e compartilha o alvo de chegada de Freire: a autonomia. A busca de sua teoria é a construção de um projeto emancipatório, visando à autodeterminação dos sujeitos e de seu corpo social.

O “autenticamente” descrito naquela última citação é rica e deve ser analisada de maneira mais detalhada. Em seu campo semântico, a palavra “autenticamente” se liga com a de “autonomia”, ambas podem descrever um ato feito pela vontade própria de seu executor, um ato autônomo é um ato que representa a vontade daquele que o faz. Há, na filosofia analítica americana, um gigantesco debate acerca do que seria um ato, tal discussão não nos interessa por agora, serve apenas para ilustrar que o “autenticamente” está ligado sempre com a vontade autônoma.

Agora que podemos adentrar no seio do que Freire propõe como busca pela libertação, é aqui que reside e repousa a categoria do reconhecimento. O reconhecimento no sistema conceitual de Freire pode ser dito como aquilo que gera essa tal autonomia que os oprimidos buscam. O reconhecimento aparece no ato de saber-se como oprimido, quando os sujeitos se sabem como indivíduos portadores da categoria “ser mais” (Freire, 2022, p. 72). Esse é o momento em que os sujeitos se apreendem como sujeitos que compõem uma história. Entretanto, tal saída do sistema opressivo possui uma dificuldade gigantesca, visto que tal movimento só acontece rompendo todas as correntes ontológicas que objetificam os oprimidos e os transformam em coisas.

Dentro da opressão, os oprimidos “[...] querem, a todo custo, parecer com o opressor” (Freire, 2022, p. 68), bradam a todo pulmão o orgulho de serem seres para outro. Não percebendo a ironia disso, de um orgulho negativo para consigo mesmo, são absolvidos pela alienação. Somente podemos abrir espaço nessa alienação com um projeto de educação que vise à emancipação dos educandos como humanos, demasiados humanos.

Essa educação para Freire aparece como crítica à doutrinação reproduzida no sistema, que limita cada vez mais as capacidades de ser mais dos sujeitos, denominando-a como



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

educação bancária: "A consciência como se fosse alguma seção 'dentro' dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá 'enchendo' de realidade" (Freire, 2022, p.87, destaques originais), dessa educação como "arquivamento" passivo dos conteúdos não há praticidade na relação entre conhecimento e mundo. O que importa na educação bancária é se o aluno conseguiu decorar uma fórmula que, no fundo, ele nem sabe para o que serve. Dessa forma, a educação feita no sistema burguês não estimula a criatividade prática dos sujeitos, já que ignora o ser como um ser social (Campos, 2021).

Como saída dessa educação, Freire formula uma prática educativa que sustenta os sujeitos em suas características transformadoras da realidade, isso é: libertadora. Visando ao projeto de enxergar a educação como "[...] uma prática política e moral que permite formar seres humanos, cidadãos" (Verástegui, 2023, p.6), inova, percebendo que somente pela educação é que podemos efetuar, necessariamente, uma mudança sistemática dos valores ontológicos que emergem dentro dos horizontes da sociedade. A educação é o campo da luta ideológica. A educação libertadora pensada por Freire é caracterizada como uma prática dialógica, buscando na escuta sua fórmula básica de intervenção, assim o educador "[...] enquanto educa, é educado [...]" (Freire, 2022, p. 96).

Essa escuta da realidade de um transforma aquela consciência fixa entre opressor e oprimido, em uma consciência que se vincula na própria relação entre possibilidades solidárias de conhecimento. Pela educação problematizadora, não há disputa, não há hierarquia, somente há uma comunhão de possibilidades que pensam a realidade em que estão inseridos. Nesse movimento, mora o reconhecimento, pois a educação problematizadora propõe o desvelamento da realidade, para isso ela é desalienada, já que capta "[...] o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica". Nesse quesito, ela somente pode ser crítica, se houver uma reflexão autêntica e, por isso, "a reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente" (Freire, 2022, p. 98).

No identificar-se como relação de uma consciência coletiva que pensa o real, em contínua relação com seu entorno, os sujeitos vão gerando situações limites, que se formulam na categoria de serem acontecimentos que freiam a liberdade, mas que devem ser vistos em sua dimensão concreta e histórica (Freire, 2022, p.125). Essas tais situações limites são partes do



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

que o ser do homem é, já que "[...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com a sua realidade em que, historicamente, se dão as situações limites" (Freire, 2022, p.126). Assim sendo, as situações limites são momentos que a alienação se mostra como transponíveis, isto é, permitem uma passagem que pode ser feita através da crítica.

Situações limites se mostram na cultura de um povo como categorias que podem ser desfeitas através de um trabalho constante de cultivo de um outro mundo possível. É transpassando as situações limites que podemos evidenciar o “inédito viável”, qual seja o “Ser Mais”.

Queremos deixar claro o que descrevemos em linhas acima foi o processo do reconhecimento. Indivíduos só podem ter o reconhecimento como um projeto de si dentro desse processo sugerido como construção primordial da educação libertadora. O reconhecimento não chega a ser um conceito nitidamente formulado nos textos de Freire, mas passa como corpo de sustentação de outros conceitos aqui discutidos. Ficando nítido que sua fórmula se situa nas entrelinhas das demais categorias freireanas.

Os sujeitos só podem gerar o conhecimento de si mesmo como fruto de um processo histórico social se estes estiverem inseridos no seio de uma educação emancipatória e, assim, construindo em conjunto uma realidade que somente pode ser pensada através da criticidade.

Assim, pela crítica à situação em que se encontram, os oprimidos podem transpor os limites em que estão inseridos, guiando-se para um novo amanhã. É importante ressaltar que esse é o ato mais genuíno do amor, pois "ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busca no individualismo conduz ao ter mais egoísmo, forma de ser menos, de desumanização" (Freire, 2022, p.105). Isso é o mesmo que dizer que o ser que se liberta salva não somente a si mesmo ou a classe em que se está, mas também todo o mundo: eis o amor pela humanidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com todo o processo aqui descrito, podemos perceber que o reconhecimento do sujeito aprendente/oprimido, nos textos de Paulo Freire, dá-se como um sustentáculo de sua teoria emancipatória. Ele traz de Hegel a sua noção de viver como relação com os outros que compõe o eu, juntamente com o mundo que os cerca. O que está em jogo, nessa questão, é pensar os



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

processos de libertação como um processo coletivo. E somente isso pode ser dito como *reconhecimento*.

Esse reconhecimento se dá, na obra de Freire, como uma categoria que transmuta um campo de apreensão crítica da realidade que circunda os sujeitos. Crítica aqui descrita como desvelamento dos sistemas de reprodução da ontologia desumanizante de uma totalidade necrófila que sobrevive entre nós e nosso horizonte existencial.

Libertando-se, os sujeitos se reconhecem como portadores de um movimento fecundo que transforma o real em uma outra possibilidade de realidade. O reconhecimento, então, reside nessa habilidade de transpor as barreiras da violência e propor alternativas concretas de um novo amanhã.

Com relação à Didática, com base em Freire, defendemos uma Didática que reconheça e considere a perspectiva do sujeito aprendente, que seja “forjada *com* ele e não *para* ele” (Freire, 2022, p. 32, destaques originais), de modo que esse sujeito reconheça sua vocação para Ser Mais. Portanto, uma *Didática freireana*.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A trindade**. Tradução de Augustino Belmonte. São Paulo: Paulus, 1994.

BIRCHAL, T. de S. O cogito como representação e como presença: duas perspectivas da relação de si a si em Descartes. **Discurso**, n. 31, p. 441-462, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/38049>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAMPOS, Elisabete. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. v. 6, n. 11. p. 83 - 96. 2021. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/7783](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7783). Acesso em: 27 fev. 2023.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. A relação corpo-alma no homem, segundo Santo Agostinho: dualismo ou unidade substancial? **Enrahonar Supplement Issue**, p. 185-204. 2018.

Disponível em:

<https://ddd.uab.cat/record/199219#:~:text=Com%20o%20cristianismo%2C%20Agostinho%20aprendeu,hierarquia%20de%20perfei%C3%A7%C3%A3o%20no%20universo>. Acesso em: 25 ago. 2023

DALAQUA, Gustavo Hessmann. O que é opressão? In: ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (orgs.). **Aprenda a dizer a sua palavra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GARCIA, Renilda Martins. Ser mais: um princípio educativo. **Revista Caminhando** v. 16, n. 2, p. 89-95. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/2844> . Acessado em 25 ago. 2023.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Menezes. 3ª ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HERRERO, F. Javier. A ética de Kant. **Síntese – Revista de Filosofia**, v. 28, n. 90, p. 17-36. 2001. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/563>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Traduzido por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009. 296 p.

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. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PONTES, R. A. F. **Didática no Ensino Superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. Orientadora: Selma Garrido Pimenta. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Versão eletrônica.

SOUZA, Jessé. Uma teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova**, n. 50, p. 133-158. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TM8BjtTkn3GWfkCC56BHPcC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2023.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Senhor e escravo: Uma parábola da filosofia ocidental. **Síntese – Revista de Filosofia**, v. 8, n. 21, p.7-29. 1981.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A alienação e a práxis humana de acordo com a proposta de Paulo Freire. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. v. 18, p. 1-20. 2023. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9817>. Acessado em 25 ago. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **PAULO FREIRE E A EMERGÊNCIA DE UMA DIDÁTICA A FAVOR DA BONITEZA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Wanderson Diogo Andrade da Silva – UECE<sup>3</sup>

Suzana dos Santos Gomes – UFMG e DED/CAPES<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A docência universitária é uma atividade complexa e que difere da docência na Educação Básica, em virtude do tripé ensino-pesquisa-extensão que circunscreve o trabalho docente. Essa complexidade é ainda mais atenuante diante da ausência de direcionamentos legais para a constituição profissional dos professores universitários, que, em geral, ocorre de forma solitária e a partir da imitação acrítica de terceiros, com os quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Assim, este texto, de caráter ensaístico, buscou evidenciar alguns aspectos do pensamento freiriano vistos como indutores da construção de uma Didática crítica, a favor da boniteza da prática docente na Educação Superior, de modo que os formadores de professores possam compreender que essa prática não se restringe a um ensino de conteúdos deslocados de um contexto sócio-histórico e político. Do contrário, essa boniteza irá desaparecer, transformando a experiência educativa em um exercício puramente técnico e que se contrapõe à busca pela emancipação humana. As reflexões que emergem do diálogo entre o pensamento freireano e os estudos da Didática crítica apontam para a necessidade de uma prática docente universitária comprometida ética e politicamente com a formação de professores. Nesse sentido, aproxima-a do chão das escolas públicas, para que a formação ocorra, a partir da própria profissão e não paralela a ela. As provocações sobre a emergência de uma Didática a favor da boniteza da prática docente, neste texto, tomam como ponto de partida a transição feita pelos professores universitários de uma consciência ingênua para a consciência crítica do processo educativo.

**Palavras-chave:** Didática crítica, Docência universitária, Pensamento freireano.

### **INTRODUÇÃO**

A docência na Educação Superior, no Brasil, é um território escasso de legislação sobre a formação dos seus professores, responsáveis pela formação das novas gerações de profissionais no país nas diferentes áreas do conhecimento. Essa escassez tem sustentado,

---

<sup>3</sup> Licenciado em Química (IFCE – Iguatu) e em Pedagogia (UNINTER), Mestre em Educação (UFC) e Doutor em Educação (UFMG). Professor Adjunto de Ensino de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (MPEC-UFOP). E-mail: wandersondiogo@hotmail.com

<sup>4</sup> Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Lisboa (UL). Professora Associada da FaE/UFMG. Atua como permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Diretora de Educação a Distância (DED/CAPES) e Membro da Diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

historicamente, a falsa concepção de que quem tem domínio de um determinado conhecimento, automaticamente sabe ensiná-lo. Em geral, essa concepção, tão danosa aos processos educativos, é orientada por um ensino pautado na transmissão de informações que deverão ser memorizadas pelos estudantes, a fim de devolvê-las aos professores nas avaliações e exames escritos.

Essa forma de ensinar, denominada por Paulo Freire como educação bancária, nega as possibilidades de emancipação humana através da educação, pois alimenta uma pedagogia que é desumana, autoritária, acrítica, ahistórica e apolítica, compreendendo que a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Ao mesmo tempo que a educação bancária é denunciada em suas obras, Paulo Freire anuncia pedagogias outras, a exemplo da libertadora e da autonomia (Freire, 2017; 2019), que se opõem à redução da prática docente ao puro ensino dos seus conteúdos, defendendo que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2017, p. 34).

Nesse contexto, entendemos que a docência na Educação Superior não pode mais ser sustentada por um ensino que não permite que os professores visualizem a boniteza da sua prática docente, substituindo a sua formação político-pedagógica por uma formação meramente técnica, coisificando as pessoas e naturalizando as desigualdades existentes entre elas. Logo, à medida que os professores adquiram uma compreensão de que os conteúdos ensinados por eles nunca estão dissociados de um contexto sociopolítico, cria-se uma consciência sobre os processos educativos e suas finalidades, assim como a consciência da própria realidade e das possibilidades de sua transformação.

A Didática crítica, diante deste cenário, pode contribuir para que os professores formadores adquiram uma consciência sobre a complexidade da docência e mobilizem saberes outros, que não apenas o de conteúdo, para trabalhar pedagogicamente aquilo que está sendo apresentado aos estudantes da Educação Superior. Alerta-se, porém, que não se trata de recorrer aos fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Didática para munir os professores de técnicas e métodos de ensino universais, sem considerar as diferentes realidades nas quais eles estão inseridos. Até porque isso seria enaltecer somente a sua dimensão técnica, diante do apagamento da sua dimensão maior, enquanto teoria do ensino (Pimenta, 2010).





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Do contrário, o que se busca é a emergência de uma Didática crítica que, atravessada pelo pensamento freireano, promova a construção de *saberesfazeres*, a favor da boniteza da docência na Educação Superior. Boniteza essa ecoada nas obras de Paulo Freire e que convida estudantes, professores e demais profissionais da educação a conceber uma educação libertadora, dentro e fora das instituições de ensino. Pensar a boniteza da prática docente é apresentar aos professores lentes da criticidade sobre a compreensão da realidade, pois Freire (2020, p. 48) defende que “ninguém luta contra forças que não entende [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer”.

Mediante essas reflexões, este texto buscou evidenciar alguns aspectos do pensamento freiriano, vistos como indutores da construção de uma Didática crítica a favor da boniteza da prática docente na Educação Superior, de modo que os formadores de professores possam compreender que essa prática não se restringe a um ensino de conteúdos deslocados de um contexto sócio-histórico e político. Do contrário, essa boniteza irá desaparecer, transformando a experiência educativa em um exercício puramente técnico e que se contrapõe à busca pela emancipação humana.

Metodologicamente, o texto se configura como um ensaio, escrito a partir de obras de Paulo Freire, em diálogo com os estudos da Didática crítica e da docência na Educação Superior. O texto também é inspirado e construído parcialmente, a partir da pesquisa de doutoramento do primeiro autor (2023), orientado pela segunda autora, que se valeu de ambos os campos de conhecimento, para discutir as histórias de vida e os processos de desenvolvimento profissional docente de formadores de professores, no contexto das reformas educacionais.

Em termos de organização, além desta introdução, o texto possui três seções que abordam, respectivamente, a palavra boniteza em Paulo Freire, um olhar sobre a docência na Educação Superior e um diálogo entre a Didática crítica e a boniteza da prática docente neste nível de ensino. Por fim, são apresentadas as considerações finais que, em síntese, defende a transição de um professor formador bancário para um professor formador dialógico.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## A PALAVRA *BONITEZA* EM PAULO FREIRE: DA DIMENSÃO POÉTICA AO POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A palavra *boniteza* surge em Paulo Freire, a partir de uma dimensão poética em sua relação amorosa com a sua esposa, a professora Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire). Ela narra que “desde quando mudamos *a natureza de nossas relações*, de amigos de longa data para a entrega amorosa, nos idos de 1987, Paulo gostava de me dizer, de maneira particular, ao telefone, sempre que nos falávamos: “Como vai a *minha boniteza*?” (Araújo Freire, 2021, p. 15, grifos originais). Contudo, a autora referida friza que o uso dessa palavra não era apenas para ilustrar o fato de que Paulo Freire a achava bonita, mas também para abranger “diversas dimensões da mundanidade – do que acontecia e existia concretamente e era valorizado por nós – e de transcendentalidade – de utopia, de inéditos viáveis, de sonhos a realizar” (Araújo Freire, 2021, p. 16).

Foi ainda na década de 1980 que Paulo Freire “deu um salto qualitativo ao criar uma nova significação para *boniteza*, de caráter científico, filosófico, político, ético-estético e antropológico” (Araújo Freire, 2021, p. 16, grifo original). Atribuir significados outros às palavras que já existiam se constituiu uma marca do pensamento freireano, que assim o fez com diversas palavras e não apenas com *boniteza*. Mas, no caso de *boniteza*, o seu uso, para além da dimensão poética, também assumindo um posicionamento e uma dimensão político-pedagógica, foi oficializado na obra *Disciplina na escola: autoridade versus autorisatismo* (Freire, 1989), e desde então ecoou em seus escritos.

Para Araújo Freire (2021), a resignificação da palavra *boniteza* por Paulo Freire lhe imprimiu radicalidade e amplitude, ao mesmo tempo que ganhou historicidade no seu pensamento. Nas palavras da autora referida:

*Boniteza* na obra de Paulo não é, pois, uma simples palavra, mas a palavra que primeiramente sedimentou sentimentos, emoções e valores entre nós dois, substantivou o nosso amor. Em segunda instância, ela é também a substantivação intrínseca dela mesma como conceito freireano, pois Paulo elevou-a ao patamar mais alto do conhecimento (Araújo Freire, 2014, p. 16, grifo original).

Pensar a *boniteza* com/da/na/para a educação tem sido cada vez mais necessário no contexto brasileiro, pois o avanço da concepção neoliberal nas políticas e reformas educacionais tem gerado profundos retrocessos ao sistema educacional público e gratuito, negando o sonho, a esperança e a possibilidade do inédito viável, que “é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade" (Araújo Freire, 2014, p. 225). Isto é, ocorre a passagem da utopia para a concretude.

A concepção neoliberal tem resultado no processo de mercantilização da educação brasileira, sendo este um dos principais desafios aos professores e demais profissionais da educação. O neoliberalismo desumaniza o ser humano, em detrimento da sua exploração para criar estratégias de manutenção do capital e do lucro. Com isso, a educação vai perdendo a sua boniteza em face do obscurantismo que envelopa o que é público e gratuito, desestruturando-o e privatizando-o.

Opondo-se a esse cenário, o pensamento freireano sempre buscou denunciar a exploração humana e seus impactos na educação, ao mesmo tempo que anunciava possibilidades outras visando à emancipação dos homens e das mulheres. Não aceitou que concepções moralistas e fatalistas orientassem as práticas educativas entres os professores para construir tempos presentes e futuros humanizadores.

É neste sentido que o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir ou não (Freire, 2000, p. 119).

O pensamento freireano estimula o planejamento de uma educação transgressora, visando à autonomia e à liberdade, pois não se pode falar em boniteza na educação, quando as práticas pedagógicas desconsideram os aspectos sociais que circunscrevem a realidade dos estudantes e das instituições de ensino. A boniteza em Paulo Freire, portanto, não se reduz à dimensão estética das coisas e dos seres, mas contempla uma dimensão ética e política visando a uma transformação social, através da educação, e reside aqui a importância de uma prática docente bonita na Educação Superior, conforme será discutido nas próximas seções.

## **A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UMA ATIVIDADE COMPLEXA**

A docência na Educação Superior no Brasil tem como fundamento legal a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), definindo que “a *preparação* para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente* em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, Art. 66, grifos nossos). Nota-se que a LDB “não reconhece a docência nesse nível de ensino a partir de um processo de formação, mas de uma mera preparação na pós-graduação *stricto sensu*, que



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

não tem tradição nem a finalidade de formar para a docência, mas sim para a pesquisa” (Silva; Gomes, 2023, p. 2, grifo original).

Na ausência de outros dispositivos legais para melhor orientar a constituição profissional dos professores da Educação Superior no país, Cunha (2010) aponta ser recente a preocupação em profissionalizar os professores das Instituições de Educação Superior (IES). Todavia, isso tem ocorrido mais a partir de políticas institucionais de cada IES do que via políticas públicas nacionais que busquem problematizar, refletir e ressignificar os sentidos da docência, nesse nível de educação, diante do papel social que essas instituições possuem no país.

São diferentes elementos que devem ser considerados nessa discussão, mas é consenso na literatura o entendimento de que a docência na Educação Superior exige dos formadores mais do que ter apenas o domínio dos conhecimentos específicos de suas respectivas áreas de atuação (Pimenta; Almeida, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2017; Cunha, 2019; Silva; Gomes, 2023). Esse domínio é primordial para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são características da Educação Superior, mas ele é insuficiente para ensiná-los aos estudantes, pois “não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores” (Cunha, 2018, p. 8) que formam novos profissionais na Educação Superior.

Assim posto, a docência na Educação Superior precisa ser compreendida como uma atividade complexa, pois é caracterizada por “ações que pressupõem elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação” (Almeida, 2012, p. 69). Além disso, o trabalho realizado pelos formadores nas IES constitui uma atividade de intervenção social, pois interpela uma socialização da identidade profissional para produzir reflexão sobre a ação e uma ação sobre a reflexão.

Pensar caminhos outros para a constituição profissional docente na Educação Superior, que ultrapassem o entendimento errôneo de que quem sabe algo, sabe ensiná-lo as outras pessoas. É urgente para melhorar os processos de ensino-aprendizagem gestados nas IES e para orientar os formadores a não sobreporem as atividades de pesquisa às de ensino e de extensão, pois todas são igualmente importantes, necessárias e formativas para os estudantes. Todavia, embora as atividades de ensino, por natureza do próprio trabalho docente, tenham um destaque na docência na Educação Superior,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

[...] contraditoriamente, ela tem sido a atividade que os formadores menos têm conhecimentos sobre os seus fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos, predominando uma expertise em suas áreas de pesquisa, mas, também, um grande desconhecimento sobre como ensiná-las em um contexto de ensino-aprendizagem. (Silva, 2023, p. 111).

Em outras palavras, os formadores têm domínio dos conteúdos, mas não sabem ou têm dificuldades em ensiná-los aos estudantes. Essa relação conflituosa que os formadores têm com a docência na Educação Superior é histórica. Conforme Almeida e Pimenta (2011), tem origem com a implantação do próprio modelo de universidade no país, ao eleger o domínio dos campos de conhecimento como o requisito do trabalho docente, não se preocupando em como esse conhecimento seria ensinado aos estudantes.

Como resultado desse cenário, a contratação de formadores pelas IES no Brasil tem priorizado o perfil de profissionais com boa produção científica. Ao mesmo tempo, tem marcado com o valor da desimportância as experiências docentes que esse profissional possui e a sua formação voltada à docência nesse nível de educação. Nesse sentido, quanto mais produção científica os professores das IES possuem, mais são vistos como bons professores (Cunha, 2009), e isso não faz sentido.

Essas questões têm dificultado que a docência na Educação Superior ocorra na direção da “superação da consciência ingênua da prática, para uma compreensão de uma prática docente crítica, política e comprometida” (Franco, 2016, p. 70), impactando significativamente na formação dos estudantes, ao serem influenciados pelos *saberes-fazeres* dos seus formadores, reproduzindo-os, em geral de forma acrítica, em seus campos de trabalho.

Para os estudantes das licenciaturas, esse problema é ainda maior. Tendem a reproduzir práticas docente mecânicas e deslocadas socialmente da realidade, em que eles e as escolas estão inseridos, comprometendo a qualidade do trabalho docente. Assim, defende-se que a Didática pode contribuir com a mudança desse cenário e, em diálogo com o pensamento freireano, pode promover a construção de práticas formativas para a boniteza da docência na Educação Superior, conforme será discutido a seguir.

## **POR UMA DIDÁTICA CRÍTICA A FAVOR DA BONITEZA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS**

Apostar na boniteza da docência na Educação Superior consiste em “desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

entendendo que “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (Hooks, 2017, p. 18). Apesar de simples, essa não tem sido uma tarefa fácil para os professores formadores brasileiros, pois suas práticas pedagógicas ainda são pautadas no ensino por transmissão-assimilação, dificultando inová-las.

Diante desse contexto, a Didática crítica, entendida aqui em sua dimensão maior, isto é, como teoria do ensino e não apenas como uma disciplina dos cursos de formação de professores, contribui para a ruptura dessa realidade no instante em que orienta os professores a refletirem sobre o seu trabalho, a partir de dentro da própria profissão e sem deslocá-la de uma trama sócio-histórica. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 2019, p. 50).

Na esteira desse debate, pensar uma Didática crítica para a docência na Educação Superior, evocando a sua boniteza, demanda (trans)formações, desde os próprios professores formadores, convidando-os a conhecer melhor e de forma crítico-reflexiva, a Educação Superior em todas as suas dimensões e não apenas a sala de aula. Como afirma Libâneo (2013, p. 13), “o processo de ensino – objeto de estudo da Didática – não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula”, posto que “o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. Assim,

Não pode exigir que os alunos adquiram um domínio sólido de conhecimentos se ele próprio [o professor] não domina com segurança a disciplina que ensina; não pode exigir dos alunos o domínio de métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo, se ele próprio não os detém (Libâneo, 2013, p. 78).

A boniteza da docência em Paulo Freire vai ao encontro da superação de um ensino descomprometido social e politicamente com a transformação do mundo para a construção de um ensino libertador, crítico e dialógico, em que professores e estudantes, igualmente, mobilizem saberes fundantes do ensino-aprendizagem. A boniteza, nesse caso, não envolve apenas o aspecto estético do ser professor, mas a defesa da dimensão ético-política materializada na práxis. Por isso, o autor referido afirma que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da oniteza e da alegria” (Freire, 2017, p. 142).

Ao aproximar o pensamento freireano dos estudos da Didática crítica, visando pensar a boniteza da docência na Educação Superior, é possível verificar que as ideias que emergem desse encontro induzem possibilidades de ressignificação do trabalho docente, originando uma



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

“prática educativa como processo do conhecimento e não como processo de transmissão do conhecimento” (Freire, 2004, p. 175).

O cenário de mudanças, nas atuais políticas educacionais do Brasil, acende um sinal de alerta para a defesa da Didática crítica como fundamento da docência. O se tem visto são ataques ao sistema educacional público e gratuito, diminuindo-o, com base nos interesses do empresariado que quer controlá-lo. Assim, a docência da Educação Superior passa a ser moderada por esses interesses, limitando o ensino à transmissão de informações, resultando na perda do caráter social do processo educativo.

A Didática crítica, portanto, ajuda o professor não apenas a ensinar os conteúdos de sua área de conhecimento, mas a lidar com a complexidade do seu trabalho de forma reflexiva, em consonância com os questionamentos de Freire (2020, p. 141):

Que conteúdos ensinar, a favor de quem ensiná-los, a favor de quem, contra quem, 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 saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, quem é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? (Freire, 2020, p. 141).

Tais questionamentos são importantes para orientar o trabalho docente na Educação Superior por ser uma atividade crítica. Logo, compreender o que representa o papel do formador e como ele se constrói profissionalmente é vital para que a sua prática docente seja melhorada, tornando-se imperativo que os formadores assumam a responsabilidade de um ensino crítico, para além da racionalidade técnica. Nesse sentido, os fundamentos da Didática crítica podem contribuir com mudanças teórico-práticas entre os formadores. Permitem que a docência seja desvelada em todas as suas dimensões, rompendo com práticas de ensino baseadas no modelo de transmissão e assimilação, anunciando que “a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso” (Pimenta; Anastasiou, 2017, p. 202) para constituir-se como professor formador.

No instante em que a Didática permite que o professor olhe para a sua própria profissão e o ajude a melhorá-la, ocorre o que Freire (2017, p. 145) diz ser a boniteza da própria prática; “boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]”. Em síntese, o diálogo que emerge do encontro entre a Didática e o pensamento freireano



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

concebe olhar para a docência na Educação Superior como uma atividade profissional que é sempre coletiva e envolve diferentes elementos e *saberesfazeres* para que os formadores consigam conciliar e não hierarquizar o ensino, a pesquisa e a extensão junto aos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio, buscou-se evidenciar alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, vistos como indutores da construção de uma Didática crítica, a favor da boniteza da prática docente na Educação Superior. As leituras empreendidas demonstram a possibilidade desse diálogo como construtor de um inédito viável para a prática docente dos formadores, transgredindo seus *saberesfazeres* para um espaço-tempo libertador, crítico, reflexivo e dialógico.

A Didática crítica, em si, contribui para a docência na Educação Superior, enquanto teoria do ensino, situando socialmente os conteúdos e os estudantes. Posto que o ensino-aprendizagem não acontece em um vazio, mas em uma trama sócio-histórica. Por isso, os professores não podem perder de vista a compreensão de que, conforme defende Paulo Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Apesar das limitações de espaço deste texto, foi possível apresentar e discutir alguns elementos do pensamento freireano que, aliados à Didática crítica, oportunizam uma docência bonita não apenas no sentido estético, mas, sobretudo, ético-político, em defesa de uma formação que não coisifique os professores e os estudantes. As reflexões aqui apresentadas não constituem uma visão utópica ou romântica da docência na Educação Superior, a partir da boniteza freireana, mas sim uma concepção de que o trabalho didático-pedagógico dos formadores precisa ser orientado, também, por uma formação política, para que não se esvazie em face dos conteúdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **A formação do professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-18.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas na universidade. *In:* CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 169-186.

CUNHA, Maria Isabel da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. *In:* CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 51-72, 2016.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. *In:* FREIRE, Paulo (org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire: a boniteza na minha vida. *In:* ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 15-24.

FREIRE, Paulo. **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DA DIDÁTICA CRÍTICA EM UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

José Douglas de Abreu Araújo – UFPB<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Nos cursos de Pedagogia, a formação docente tem sido marcada por contradições e fragilidades diante da substituição das finalidades pedagógicas por finalidades econômicas, circunscritas por orientações neoliberais que visam à manutenção do capital. Diante desse contexto, a extensão universitária se apresenta como um espaço-tempo insurgente, capaz de promover práticas formativas críticas para uma educação libertadora. Partindo desse reconhecimento, este texto relata e discute uma experiência extensionista desenvolvida com estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública e com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em um Centro de Semiliberdade na região Centro-Sul do Ceará. A Didática crítica e a Pedagogia freireana fundamentaram o planejamento e a realização das atividades, imprimindo dialogicidade à formação de pedagogos para a atuação em contextos não escolares. Entre março e dezembro de 2023, foram realizadas ações semanais com atividades de leitura, escrita e rodas de conversa, concebidas como elementos fundamentais do processo socioeducativo, com o objetivo principal de contribuir com a promoção da garantia do direito à educação a esses adolescentes em conflito com a lei. O projeto colaborou com a formação de pedagogos, no sentido de que tivessem contato com espaços não escolares, mobilizando diferentes saberes e fazeres na perspectiva crítica, reflexiva e dialógica. Igualmente, contribuiu para a formação socioeducativa dos adolescentes, permitindo que tivessem acesso a práticas educativas não escolares, em um espaço de semiliberdade, em que, coletivamente, suas narrativas subsidiaram a construção de um compromisso comunitário com o aprendizado.

**Palavras-chave:** Extensão universitária, Educação não escolar, Medidas socioeducativas.

### **INTRODUÇÃO**

As atividades de ensino, pesquisa e extensão configuram e marcam, historicamente, as finalidades das universidades brasileiras e são eixos de grande relevância social, educacional e econômica para o país. Conhecidas popularmente como tripé universitário, essas atividades não podem ser sobrepostas, pois, constitucionalmente, as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade desse tripé (Brasil, 2023).

---

<sup>5</sup> Doutorando e mestre em Educação (UFPB), licenciado em Pedagogia (UNINTER) e Filosofia (FAFIC), bacharel em Serviço Social (IFCE-Iguatu) e Filosofia (RMATER). Professor de Filosofia da Escola Modelo de Iguatu/CE. E-mail: josedouglasabreu@gmail.com.



No entanto, também é histórico o fato de que as universidades brasileiras têm predileção pela pesquisa, dando menos atenção ao ensino e à extensão, especialmente no contexto da formação de professores, fazendo com que a oferta dessa formação pareça “uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz” (Menezes, 1986, p. 120). Essa problemática tem resultado em cursos de Licenciatura com fragilidades, cujos egressos, quando inseridos profissionalmente na Educação Básica, tendem a ter dificuldades no planejamento, na execução e na avaliação de suas práticas pedagógicas, pois não foram formados sob a compreensão de que a docência é uma atividade complexa e que exige do professor saberes outros que não apenas o de conteúdo.

Quando concebida na perspectiva tecnicista, a docência é posta em um plano de desprofissionalização, no qual “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2017, p. 34). Na realidade brasileira, esse fenômeno tem sido cada vez mais evidente, diante da influência do neoliberalismo nas políticas e reformas educacionais, em que “testemunha-se o fortalecimento dos discursos e dos mecanismos de controle sobre os currículos escolares e de regulação da formação e do trabalho docente” (Azevedo; Borba; Selles, 2020, p. 46), deslocando os sentidos e as experiências da docência para outros espaços-tempo marcados pela instabilidade, pelo silenciamento e pelo fatalismo.

Diante das disputas que circunscrevem a formação de professores no Brasil, há tempos os cursos de Licenciatura em Pedagogia têm sido marcados pela “fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24). Além disso, a profissão de pedagogo “possui um estatuto fragilizado por representações que a restringem à esfera do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais ainda, a habilidades de execução de prescrições normatizadas por organismos de gestão das instituições escolares” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 3).

Partindo dessas considerações, buscou-se promover, entre estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior (IES) pública, experiências formativas docentes orientadas pelos princípios da extensão universitária, em contextos não escolares, em diálogo com a Didática crítica. Contrapondo-se às fragilizações impostas à profissão do pedagogo, anteriormente anunciadas, o projeto foi idealizado tomando



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

a própria prática docente como referência, buscando nela significados outros criticamente construídos pelos estudantes, em consonância com Pimenta (2010).

Para tal, recorreu-se aos contributos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Didática crítica e da Pedagogia freireana para fundamentar as atividades do projeto, que teve como contexto social um Centro de Semiliberdade, localizado no interior do Ceará, que atende adolescentes em conflito com a lei, mediante a oferta de atividades socioeducativas e de iniciação profissional. Assim, este texto relata e discute as contribuições da referida experiência extensionista para a formação inicial de pedagogos, à luz da educação libertadora que emerge da Pedagogia freireana, em diálogo com a Didática crítica, conforme as seções que sucedem esta introdução.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DO PROJETO DE EXTENSÃO**

As práticas de extensão universitária constituem modos de *transformação* na/da sociedade por serem “um trabalho acadêmico na relação dialógica com a sociedade [levando-a] a reconhecer novos problemas e buscar os seus encaminhamentos, em rico processo interativo de construção social do conhecimento” (Miguel, 2023, p. 10). Trata-se, portanto, de uma intervenção na realidade, entendendo, a partir de Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 8), que “o conhecimento teórico gerado dentro de uma perspectiva epistemológica intervencionista resulta de engajamento nos esforços de mudança dialógicos e práticos”.

Nesse contexto, a experiência é concebida como produtora de um conhecimento que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27). Dessa forma, metodologicamente, este texto se caracteriza como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, elaborado a partir da proposta de roteiro de Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 72), no qual, “aceitando a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem, manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais”.

A experiência aconteceu em um município da região Centro-Sul do Ceará, distante 400 km da capital, em um Centro de Semiliberdade, vinculado ao Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, em funcionamento, desde 2002, nesse município. Dele, emergiu o projeto de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

extensão universitária “Eu, o outro e o mundo: leituras, escritas e diálogos”, desenvolvido entre março e dezembro de 2023, vinculado a um curso de Pedagogia de uma IES pública.

O projeto foi institucionalizado, por meio de Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e teve como objetivo principal contribuir com a promoção da garantia do direito à educação a adolescentes em medida socioeducativa, por meio da realização de atividades educativas não escolares, envolvendo leitura, escrita e diálogos, enquanto elementos fundamentais do processo de *autoformação* vivenciado.

Além do professor coordenador, participaram do projeto quatro bolsistas extensionistas, estudantes do referido curso de Pedagogia, e sete adolescentes atendidos pelo Centro de Semiliberdade, entre 16 e 21 anos<sup>6</sup>, mas apenas quatro participaram até o final. Um adolescente foi morto posteriormente fora da unidade, outro desistiu da medida socioeducativa e dois foram liberados logo nos primeiros encontros, após cumprirem suas medidas socioeducativas estabelecidas pela lei. Dos adolescentes, a maioria era do gênero masculino (6) de pele negra (4), com residência tanto na cidade sede quanto nas cidades vizinhas.

A partir de um cronograma previamente estabelecido, foram realizados encontros semanais, durante os meses de abril a dezembro de 2023, na referida unidade, com duração de duas horas cada, sendo o mês de março dedicado à ambientação dos bolsistas ao Centro e para o planejamento das atividades. Em cada encontro, dois bolsistas eram responsáveis pela condução das atividades, sob a supervisão do coordenador.

O planejamento das atividades foi realizado na perspectiva da Pedagogia freireana que destaca a importância da tensão entre autoridade e liberdade na prática educativa, evitando práticas bancárias, restritas, autoritárias ou permissivas. Ao longo de cada encontro, foram realizados registros fotográficos e textuais das atividades, em um diário de campo, além do armazenamento das atividades escritas pelos adolescentes para posterior análise. Como material de apoio para as intervenções, foram utilizados os livretos do projeto de extensão “Entre nós: cartas, palavras e conversas”, vinculado a duas IES públicas, às quais o coordenador do projeto relatado é membro e os tomou como objeto de estudo, em sua pesquisa de doutoramento.

Também foram realizadas rodas de conversa, seguindo a metodologia participativa descrita por Campos e Rosa (2020), promovendo uma relação de igualdade e colaboração, com conhecimentos *reconstruídos* coletivamente, na perspectiva dialógica, além de oficinas variadas

---

<sup>6</sup> O Centro de Semiliberdade atende adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, mas, excepcionalmente, também atende jovens de até 21 anos que são encaminhados por ordem judicial pelas Comarcas da região.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

com jogos, brincadeiras, dança e desenho. Durante o projeto, foram tomados todos os cuidados éticos em relação à preservação da identidade dos adolescentes, às suas percepções e crenças, às finalidades do Centro de Semiliberdade e aos objetivos do próprio projeto de extensão.

Os resultados advindos dessa experiência serão apresentados após a próxima seção, que trata da aproximação teórica utilizada para embasar criticamente este relato, uma vez que esse tipo de texto “em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 64). Esse esforço encontra-se sistematizado a seguir.

## **APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

A formação inicial de professores no Brasil tem sido interpelada por discursos e políticas neoliberais que deslocam os sentidos e as finalidades da docência para contextos que usurpam a autonomia docente e minam a pluralidade de saberes necessários ao exercício desta profissão (Silva; Gomes, 2023). No caso dos cursos de Pedagogia, a sua desvalorização enquanto Ciência da Educação, na história educacional brasileira, refletiu diretamente nas suas diretrizes curriculares nacionais, rebaixando-a sob uma “estratégia de viés neoliberal que é a desqualificação do processo formativo pelo esvaziamento de sua natureza teórico-investigativa, abrindo espaço para arranjos curriculares utilitaristas de baixo custo e performance pragmática” (Severo; Pimenta, 2023, p. 6).

Nesse contexto, a Didática tem sido excluída ou, quando presente, menosprezada e reduzida a uma perspectiva instrumental, como se tivesse finalidade única de prescrever aos professores técnicas e métodos de ensino universais para que, instantaneamente, consigam ensinar qualquer conteúdo a qualquer estudante e em qualquer contexto. No entanto, “na formação pedagógica a mera exposição de teorias pedagógicas ou concepções de ensino ou a explicitação de valores e boas intenções educativas não são suficientes para o saber ensinar, pois a atividade requer capacidades e habilidades, ou seja, um saber-fazer” (Libâneo, 2020, p. 13).

Nesse sentido, entende-se que a Didática crítica precisa ser revisitada cotidianamente pelos professores, pois como campo de estudo da Pedagogia, Pimenta (2023, p. 27) afirma que ela “tem no ensino, *práxis* social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em



situações historicamente situadas: nas aulas e em demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades” (grifo original).

Ao revisitar a Didática, o professor pode compreender que, tal como anunciado por Freire (2017), a educação é uma forma de intervenção no mundo, transformando-o pela práxis social. O autor se opõe ao fatalismo das coisas e à coisificação do ser humano, pois, para ele, o mundo não *é*, mas *se torna* algo a partir da luta coletiva, e “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 2017, p. 84) por um mundo melhor para todos e todas.

Na formação de professores, as práticas extensionistas representam um espaço-tempo indutor dessa intervenção no mundo (ainda que de forma local), no instante em que, na atualidade, assumiu-se uma perspectiva dialógica em substituição à assistencialista. Em vista disso, Freire (2021, p. 45) propõe a substituição do termo extensão por comunicação, entendendo que o diálogo entre universidade e sociedade é um ato mútuo, em que “a comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”, ao contrário do que ocorre na perspectiva assistencialista.

Dentre as possibilidades da extensão universitária dialógica, neste texto, aponta-se para os espaços não escolares por também constituírem espaços de atuação profissional de pedagogos. Exemplo disso são Centros de Semiliberdade, destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. Ainda que marcado por estigmas sociais de desumanização desses jovens, o processo educativo nos espaços de restrição e privação de liberdade pode contribuir com a prevenção da reincidência criminal, além de ser um direito fundamental e constitucional que deve ser garantido pelo Estado (Araújo, 2021).

Pensar a formação de pedagogos para esse e outros espaços não escolares implica reconhecer que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (Pimenta, 2006, p. 23). Essa prática, por sinal, ultrapassa o contexto escolar formal, pois, do contrário, a extensão não comunica, tal como defendido por Freire (2021). Essa comunicação é fundamental para que ocorram transformações sociais, pois:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (Freire, 2014, p. 48).





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Assim, o compromisso com uma educação crítica e libertadora também deve se fazer presente nas práticas educativas do sistema prisional e na formação de professores, reconhecendo essa experiência dialógica como um “espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista” (Hooks, 2017, p. 247). À luz da Didática crítica, a experiência dialógica permitirá aos (futuros) professores a produção de significados práticos para essa e outras propostas educativas realizadas, promovendo um encontro entre o conhecimento e os sujeitos do ensino e da aprendizagem. A experiência educativa, nessa perspectiva, será apresentada a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme discutido na introdução deste texto, as práticas de extensão têm recebido pouca atenção por parte das universidades. Só recentemente elas passaram a garantir a curricularização da extensão em todos os cursos de graduação, por força da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Ao estabelecer diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira, essa Resolução entendeu que:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (Brasil, 2018).

Em atendimento à legislação, a IES em questão tem promovido uma reformulação curricular dos seus cursos de graduação para, dentre outros fins, curricularizar a extensão com vistas ao diálogo com a sociedade. Fruto dessa reformulação, o projeto de extensão “Eu, o outro e o mundo: leituras, escritas e diálogos”, vinculado ao curso de Pedagogia da IES em tela, buscou subsidiar experiências formativas aos estudantes do curso, a partir de contextos não escolares, elegendo um Centro de Semiliberdade para que isso fosse possível.

Inicialmente, foram realizadas reuniões com os bolsistas e a direção do Centro para discutir os objetivos, as estratégias, os recursos disponíveis e os desafios da proposta, que se valeu de uma abordagem sensível e cuidadosa, considerando a complexidade da realidade daqueles jovens que cumpriam medidas socioeducativas. Essa fase inicial de pesquisa e diálogo foi importante para que os estudantes de Pedagogia aprofundassem teoricamente seus



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

conhecimentos para compreenderem melhor as necessidades e os desafios a serem enfrentados nas práticas educativas, em espaços de medidas socioeducativas.

Aqui, os fundamentos da Didática crítica foram fundamentais para orientar o planejamento do trabalho dos bolsistas, pois passaram a compreender, tal como anunciado por Libâneo (2013, p. 13), que “o processo de ensino – objeto de estudo da Didática – não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula”, pois “o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. Igualmente, a Pedagogia freireana orientou esse processo, ensinando aos futuros pedagogos que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2017, p. 36).

Para que a intencionalidade pedagógica das atividades fosse evidenciada para os adolescentes, especialmente percebendo que aquela intervenção educativa dialogava com suas perspectivas de vida fora do crime, foram utilizados livretos de outro projeto extensionista que trata de educação em prisões, apontados anteriormente, que tratam de diferentes temas visando ao estímulo ao diálogo e à partilha do conhecimento e das emoções. Os cinco livretos tinham os títulos “Quem sou eu”, “Isolamento e liberdade”, “Viver para quê”, “Eu, o outro e o nós” e “Futuros, sonhos e utopias”. Também foram utilizados textos de diferentes gêneros literários

A utilização dos livretos se justificou por serem recursos de fácil acesso e por servirem como material de apoio para que os adolescentes pudessem se expressar através da escrita de cartas, de pintura, de desenho etc., assumindo, à semelhança de Freire (2011, p. 19-20), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Assim, durante os encontros, os bolsistas preparavam o círculo de leitura e planejavam atividades e dinâmicas que permitissem explorar os diferentes temas de maneira mais aprofundada. Essas dinâmicas contribuíram para uma maior interação entre os participantes, estimulando a reflexão e o debate em torno dos textos.

Importa destacar que o referido Centro conta com uma equipe de profissionais composta pela diretora, uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga, um agente administrativo, um assistente técnico, doze socioeducadores, uma educadora física, um instrutor musical, um instrutor de informática, três cozinheiras, um auxiliar de manutenção, um auxiliar de serviços gerais, uma lavadeira, dois porteiros, dois vigias noturnos e um motorista, pois a unidade presta atendimento 24 horas por dia aos adolescentes.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Também é necessário enfatizar que o projeto buscou propiciar, ainda que com limitações, o direito à educação e à literatura aos adolescentes, considerando que a leitura, a escrita e o diálogo possuem grande relevância para o desenvolvimento e a autonomia da cidadania. Por meio da leitura, as pessoas adquirem conhecimentos, conseguem se expressar, conhecer novos mundos e culturas. Para Freire (2011, p. 43), essa ação, vista “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto”.

Em espaços de semiliberdade, ações como essas têm uma grande importância, pois contribuem para além das questões cognitivas do sujeito. Permitem que esses jovens compreendam suas próprias particularidades e ações por meio da educação. Logo, a prática educativa não pode ser entendida isoladamente da sociedade, uma vez que é dentro dela que se realiza e se modifica constantemente (Libâneo, 2013).

Enquanto uma prática social complexa, a educação e seus processos formativos não podem ser concebidos em um vácuo, pois quando apartados da realidade, pode-se elitizar o saber e, a depender da ideologia dominante, orientar os diferentes sujeitos (aprendentes e ensinantes) para uma educação alienante e excludente, em oposição à formação socialmente referenciada em princípios de emancipação humana e inclusão social.

Assim, na extensão, a Didática crítica, em diálogo com a Pedagogia freireana, pode induzir a problematização da relação entre universidade e sociedade, criando situações para que os estudantes do curso de Pedagogia compreendam criticamente a docência e sua complexidade para além dos espaços escolares, concebendo o fenômeno educativo como um processo dialógico e político, pois “a Didática investiga as condições e as formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 53).

As atividades socioeducativas não se limitaram apenas aos encontros físicos semanais, materializando-se nas conquistas que cada adolescente foi construindo ao longo de suas trajetórias, como a aquisição de novos valores e conhecimentos, o retorno para suas casas após o fim das medidas socioeducativas, a continuidade da escolarização formal fora do Centro e a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, conforme vivenciou um dos adolescentes.

Foram diversas as contribuições e os relatos que emergiram desse projeto tanto para a formação dos estudantes de Pedagogia quanto para os adolescentes assistidos pelo Centro de Semiliberdade, mas que, por questões de limitação de espaço, não puderam ser descritas neste



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

texto. Contudo, do que foi possível relatar e teorizar, observa-se a possibilidade de fomentar a formação de professores para outros espaços que não apenas o escolar, mobilizando saberes e (re)construindo fazeres críticos, libertadores e dialógicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste texto, buscou-se relatar e discutir as contribuições de uma experiência extensionista para a formação inicial de pedagogos, à luz da educação libertadora que emerge da Pedagogia freireana, em diálogo com a Didática crítica. Na experiência desenvolvida com adolescentes em conflito com a lei que cumpriam medidas socioeducativas em um Centro de Semiliberdade, foram realizadas atividades diversas, utilizando a leitura, a escrita e as rodas de conversa, com o intuito de possibilitar o acesso à educação, enquanto um direito constitucional que, em se tratando dos espaços que integram o sistema prisional, tende a ser negado.

Ultrapassando o entendimento da extensão universitária como uma prática assistencialista, nesse projeto, assumiu-se uma perspectiva dialógica, orientada pela Pedagogia freireana, cujo impacto na formação inicial docente na Pedagogia consistiu na mobilização de saberes e fazeres pedagógicos para aprender a planejar e construir novas formas de ensino politicamente comprometido com a mudança social, ao mesmo tempo em que permitiu que os bolsistas desenvolvessem uma maior sensibilidade em relação às necessidades e realidades dos adolescentes em medida socioeducativa. A troca de experiências entre professor orientador, bolsistas, socioeducadores e os próprios adolescentes permitiu que os participantes refletissem sobre os sentidos da educação.

O trabalho conjunto empreendido, nesse projeto, representou um avanço significativo nas trajetórias educacionais dos bolsistas e dos adolescentes, resultando em conquistas a partir de um esforço coletivo para superar desafios e buscar uma nova perspectiva de vida, demonstrando a importância do apoio e da dedicação de todos os envolvidos no processo de socialização dos adolescentes em conflito com a lei. Espera-se que, a partir do que aqui foi relatado, outras experiências possam surgir, em outros espaços-tempo, com outros sujeitos, outros cursos de formação de professores, outras cidades e outras formas de pensar o direito à educação.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. D. A. **A dimensão da educação nos processos de socialização e humanização no cárcere na perspectiva de agentes educativos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

AZEVEDO, Maicon; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. Ameaças à profissão docente no Brasil: desafios ao ensino de Ciências e Biologia em debate. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 43-57, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 132/2023. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

CAMPOS, Aline; ROSA, Camila Simões. Rodas de conversas em prisões. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 249-267, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementa. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (org.). **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, Denice Bárbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e11534, 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. p. 1-12, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdes (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e28956, 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em Pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, e023033, 2023.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-21, 2023.