



Escuta-diálogo em Freire: ainda um desafio para a escola?

Listening-dialoguing on Freire: a challenge to the school yet?

Escucha-diálogo en Freire: ¿sigue siendo un desafío para la escuela?

Tatiana Simas Mielke - Colégio Nossa Senhora Medianeira – Matriz | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: tsimas@colegiomedianeira.g12.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1804-7440>

Daianny Madalena Costa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Porto Alegre | RS | Brasil. E-mail: daiannycosta@hotmail.com | Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7045-0259>

Lucia Hugo Uczak - Universidade Feevale | Novo Hamburgo | RS | Brasil. E-mail: lucia.hugo@yahoo.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1336-0083>

Resumo: Este artigo, de abordagem metodológica qualitativa, tem como objetivo apresentar reflexões realizadas em torno da questão 'como professores e estudantes percebem a relação dialógica no processo *ensinoaprendizagem*, rompendo com sua fragmentação'? O embasamento teórico ancorado em Paulo Freire, extrai de suas obras os conceitos de escuta-diálogo e suas implicações na constituição das relações existentes nos processos de ensinar e aprender. O campo empírico é uma escola de educação básica, onde foram realizados dois grupos distintos de discussão, constituído por estudantes e professores. E, ainda, a aplicação de um questionário a 184 estudantes do mesmo ano do ensino fundamental. O processo de coleta e tratamento de dados procura entender como os esses sujeitos percebem a relação dialógica no processo *ensinoaprendizagem*. Nas análises, destaca-se a importância da escuta-diálogo, como conceitos centrais na obra freiriana, constituintes de um mesmo sentido dialógico, como enfrentamento à fragmentação e ao "bancarismo" ainda existentes na escola e, ao mesmo tempo, como atitudes que possibilitam uma formação integral¹.

Palavras-chave: educação tradicional; escuta-diálogo; relação professor-aluno.

¹ Todos os passos realizados na pesquisa foram apresentados e aprovados pelo comitê de ética da universidade que abriga o programa do mestrado.

Abstract: This article, about qualitative methodological approach, has the goal of presenting some reflections on the issue 'how teachers and students realize the dialogic relationship in the teaching-learning process, breaking with its fragmentation'? The theoretical foundation is based on Paulo Freire's thoughts, extracting from his works, specially, the listening-dialoguing concepts and its implications on the constitution of the existent relationships of the teaching and learning process. The empirical field is a basic education school, where two discussion groups were made, composed by students and teachers. And, a questionnaire applied to 184 students from the same year of elementary school. During the data collections and processing process, we sought to understand how the researched subjects perceive the dialogical relationship in the teaching-learning process. From these analysis, stands out the listening-dialoguing importance, as central concepts of Freirean work, coming from the same dialogue sense, as confrontation to the fragmentation and "banking education" still existents in the school and, at the same time, as action that make an integral formation possible.

Keywords: traditional education; listening-dialoguing; teacher-student relationship.

Resumen: Este artículo de abordaje metodológico cualitativo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la pregunta: "¿cómo los profesores y estudiantes perciben la relación dialógica en el proceso enseñanza aprendizaje, rompiendo con su fragmentación. El fundamento teórico está basado en Paulo Freire, extraído en sus obras, en especial en los conceptos de escucha- diálogo y sus implicaciones en la constitución de las relaciones existentes en los procesos de enseñar y aprender. El campo empírico es una escuela de educación básica donde fueron realizados dos grupos de discusión, de alumnos y sus maestros. Además, se aplicó un cuestionario a 184 alumnos del mismo año de primaria. Durante el proceso de recolección y procesamiento de datos, intentamos comprender cómo los sujetos investigados perciben la relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de las analices se resalta la importancia de la escucha- diálogo, como conceptos centrales en la obra Freiriana, que constituyen un único sentido dialógico de cómo enfrentar la fragmentación y el "bancarismo" aún existente en la escuela, todavía como actitudes que posibilitan una formación integral.

Palabras clave: educación tradicional; escuchar-diálogo; relación profesor alumno.

1 Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação defendida em 2020, que investigou como professores e estudantes percebem o processo *ensinoaprendizagem*² que vivenciam, no sentido de compreendê-lo. Tal investida constatou que a fragmentação está presente nele e, na busca de romper com ela, acreditamos que a relação dialógica, de escuta-diálogo, ainda é um desafio para a escola.

Sendo assim, buscamos, neste texto, evidenciar as possibilidades de rompimento da fragmentação por meio da relação escuta-diálogo, como princípios mobilizadores de uma prática que reconhece professores e estudantes sujeitos de suas experiências. Para isso, consideramos, em especial, dois aspectos: o primeiro diz respeito à relação professor-aluno, ou seja, aos processos que se estabelecem entre aprendente-ensinante, problematizando as lógicas instauradas sobre "o saber"; e o segundo, enfatiza o fazer docente que, historicamente, foi resultado de uma produção da estrutura disciplinar, fragmentada, tão presente na educação tradicional, denominada por Freire (1987) de educação bancária. Para Charlot (2013, p. 114), "As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional".

Sendo assim, a ideia de compreender como se encontra o status das pesquisas sobre os temas escuta-diálogo-pedagogia, levou-nos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Nossa intenção, portanto, era identificar o que se tem investigado sobre os elementos em comum. Encontramos, desse modo, o total de 217 trabalhos, entre os anos de 1987 e 2021. Entre eles as temáticas estão diluídas, todavia, verificamos que 34 pesquisas trataram diretamente de diálogo/dialogicidade; 14 sobre escuta e 46 a respeito da pedagogia. Chama-nos atenção a pouca quantidade de investigações a respeito de um tema tão relevante, principalmente porque é na escuta-diálogo que reside a possibilidade de rompimento com a fragmentação existente no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, o ano de 2018 registrou o maior número de estudos (9 teses e 19 dissertações). A título de uma busca mais pontual, procuramos entender sobre os aspectos que tratavam esses 28 trabalhos e conferimos que, de forma mais geral, debruçam-se sobre o Ensino Médio (7), o Ensino Fundamental (5), a Educação Infantil (5), o Ensino Superior (2), e a Educação de Jovens e Adultos (1). Os demais tratavam das disciplinas específicas: matemática, inglês, ciências etc. e das temáticas mais particulares, como a educação do campo e a educação indígena, por exemplo. Vale registrar que das 5 pesquisas que envolvem o Ensino Fundamental, 3 discutiram sua ampliação

² Usamos a expressão *ensinoaprendizagem* como uma palavra única entendendo que a relação pedagógica implicada nesse processo é complexa, multifacetada, não linear e simultânea entre os sujeitos envolvidos, portanto, sem separação entre ensino e aprendizagem.

para 9ºs anos. A partir desse breve levantamento, reconhecemos o quanto ainda importa falar desse binômio – escuta-diálogo. E isso é reforçado pela carência de pesquisas referentes aos anos finais do ensino fundamental.

Ademais, se já considerávamos esse tema relevante, no contexto atual, com o agravamento da pandemia da COVID-19 e a necessidade de isolamento social, houve uma agudização sobre os desafios a serem enfrentados no cenário educacional, sobretudo a partir das situações de crianças e adolescentes, que passaram a estudar, muitas vezes, sozinhos, sem contar com a mediação direta dos professores, em aulas on-line, videoaulas ou presenciais híbridas. Essa situação deflagra a necessidade de um olhar cuidadoso para os processos de *ensinoaprendizagem*, bem como para os sujeitos diretamente envolvidos.

Convém, nesse sentido, resgatar o contexto em que esta pesquisa aconteceu. A escola em questão vinha passando por um ciclo contínuo de autoavaliação e reflexão sobre suas práticas, chamado Sistema de Qualidade em Gestão Escolar, definindo metas e implantando projetos de melhoria, que visava a impactar positivamente na aprendizagem integral de todos os estudantes. Ao mesmo tempo, houve mudanças na estrutura das equipes pedagógicas e, sobretudo, no olhar de acompanhamento aos estudantes. Essas iniciativas revelam a intencionalidade de criar possibilidades de ações que busquem romper com as fragmentações existentes no processo *ensinoaprendizagem*, as quais foram observadas a partir dos vários instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

Assim, a partir da percepção de alguns distanciamentos e rupturas na segunda fase do Ensino Fundamental, buscou-se entender como professores e estudantes percebem a relação dialógica no processo *ensinoaprendizagem*, rompendo com a sua fragmentação.

2 O percurso metodológico

A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se a partir da escuta dos principais sujeitos inseridos no processo *ensinoaprendizagem*, professores e estudantes, pois ouvir apenas um dos atores seria ignorar o todo do processo educativo realizado e poderia gerar equívocos e distorções acerca das aprendizagens dos sujeitos.

Na busca por respostas ao problema levantado, construiu-se uma metodologia diretamente relacionada às dificuldades observadas anteriormente, na tentativa de escutar os participantes, ouvir suas experiências e compreender como professores e estudantes percebem a relação dialógica, rompendo a fragmentação. Assim, constituíram-se grupos de discussão, tanto de professores quanto de estudantes. Para Weller e Pfaff (2010), o objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas.

Os instrumentos selecionados, os dados levantados, bem como sua análise seguem rigor e honestidade quanto à preservação das identidades dos participantes, respeitando a princípios éticos que embasam este estudo. Todos os passos realizados foram apresentados e aprovados pelo comitê de ética da universidade que abriga o programa de mestrado (Número do Parecer: 3.263.187).

O grupo de discussão dos estudantes foi constituído pelos representantes de turmas, eleitos pelos pares. Já o grupo de professores, constitui-se de seis sujeitos – foram convidados dez docentes da série, mas apenas seis aceitaram participar da pesquisa. Com os professores, instigamos um diálogo que buscou problematizar o que consideram mais importante na educação, quais são os maiores desafios enfrentados por eles e como percebem a relação com os estudantes. Já com o grupo de representantes dos estudantes, vislumbramos identificar qual o sentido da escola, se ela consegue responder às suas necessidades, se proporciona condições para superar suas dificuldades e se há espaço para diálogo com os professores. Dessa forma, os grupos de discussão levantaram dados de como os professores percebem seu envolvimento na formação integral dos estudantes, se há intencionalidade para tal em suas estratégias pedagógicas e, por outro lado, perceber se estudantes as reconhecem como contribuições para sua formação integral.

A partir das falas dos grupos de discussão, buscamos convergências e divergências entre elas e as transformamos em um questionário, que foi aplicado a 189 estudantes da série, sendo que 184 responderam. A intenção era perceber se a coletividade dos alunos tinha a mesma leitura que os representantes de turma. Com esse intuito, buscamos afirmações retiradas das falas dos grupos de discussão e transformamos em questões, utilizando como referência de análise a escala Likert, porém com apenas três opções de resposta (concordo plenamente, concordo parcialmente, discordo), considerando a faixa etária que iria respondê-las.

O recorte dos dados apresentados aqui traz reflexões acerca do processo de *ensino-aprendizagem*, sobretudo nas fragmentações nele existentes. A equipe pedagógica e os professores, muitas vezes, debruçam-se sobre grandes projetos, reuniões e planejamentos, sem buscar entender como, de fato, essas aprendizagens estão chegando ou não até os estudantes. Por outro lado, alguns estudantes que se fazem invisíveis nesse processo, tentando esconder suas fragilidades e dificuldades, não aproveitam as possíveis aprendizagens que lhes são oportunizadas.

3 Um ponto de partida: problematizar o pressuposto da fragmentação

A possibilidade de reinvenção da escola requer o discernimento acerca da “teia” de sua sustentação, ou seja, quais são as concepções que orientam a lógica em que está inserida e diante da qual se justifica. Inquieta-nos o entendimento da instituição escolar de fundamentar a lógica da sociedade vigente e moldar-se a ela sem uma adequada reflexão do porquê, para quem, para quê, contra quem está a se realizar. Por

isso, acreditamos que seja imprescindível discutir acerca dos pilares epistemológicos que apoiam o fazer pedagógico que leva às fragmentações e, na contraposição, a sua superação, manifestos aqui na escuta e no diálogo.

Buffa, (2002, p. 22) ajuda-nos a elucidar essa questão, quando se debruça a compreender as origens da educação escolar moderna, afirmando que

O discurso pedagógico burguês é nessa época, claro: uma educação de base para todos porque há uma igualdade natural entre os homens, educação essa que forma o cidadão. Trata-se de uma educação nivelada, porque o trabalho na manufatura foi nivelado. Como se viu, a nova ordem econômica da manufatura não exige o trabalhador qualificado, mas, sim, o trabalhador disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à fragilidade.

A escola, como mais uma instituição a assegurar o modelo capitalista, foi também arregimentada para fazer cumprir os ditames da ordem social em questão. “A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (Antunes; Pinto, 2017, p. 81). Assim, o princípio da fragmentação será fundamental para a constituição da escola nessa sociedade e, para o êxito desse entendimento, caberá seguir os padrões de uma produção alicerçada sobre os paradigmas do modo fabril e, decorrente dele, a constituição de uma escola mecânica, hierarquizada e seriada. Sobre essa escola, Freire (2016, p. 99) tem a considerar que:

O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista.

Essa mesma racionalidade consagrada pelo mercado do trabalho impregnará a disputa do que será realizado na escola, da sua função. Assim, podemos verificar a intensificação e a perversidade frente às lógicas de exploração e demais relações sociais na qual homens e mulheres expuseram-se. Diante desse cenário, principalmente com o avanço das técnicas, a sociedade capitalista viu constantes mudanças no mundo do trabalho (Santos, 2000), com características marcadas pela expansão da flexibilidade e do empreendedorismo. Nesse contexto, os valores que tinham “constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse” (Laval, 2004, p. 23). Para isso, a aposta numa validação da educação utilitarista continua como sua marca mais potente, não importando se o saber está para poucos ou para um número maior de pessoas, o que convém é que seja “uma ferramenta a serviço da eficácia do mundo do trabalho” (Laval, 2004, p. 23).

Paulo Freire (1987) nomeará essa educação de “bancária”, em que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 58). Para que siga seu caminho utilitarista, ela precisa alienar os indivíduos da sua condição humana de, sabendo-se inacabados, buscarem o conhecimento que os libertará da opressão. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 1987, p. 58).

Diante dessa ideologia, não basta reconhecermos a educação como um direito a todos e todas. Como nos apresenta Brandão (1995, p. 97), “afirmar como ideia (sic) o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”. Faz-se, pois, necessário reconhecer que vivemos em uma sociedade desigual, consumista, competitiva e em disputa. Para Freire (1980, p. 40, acréscimo nosso),

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem e a mulher descobrem (sic) que é modificável e que ele [e ela] podem (sic) fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Partindo desse pressuposto, é interessante nos perguntarmos pela formação que queremos em nossas escolas e com quem a faremos, buscando, assim, o sentido da educação como promoção humana, ou seja, um projeto de vida sem excluídos(as), oprimidos(as) e alienados(as), invertendo e reinventando os paradigmas preconizados pela sociedade capitalista, da qual a fragmentação da escola é parte. Diante disso, para contemplar uma possibilidade de superação, evidenciamos a escuta e o diálogo como conceitos ineditamente viáveis para uma educação escolar comprometida com a conscientização.

4 Escuta-diálogo em Freire: contrapontos à fragmentação

A pesquisa sinalizou-nos questões imprescindíveis sobre o fazer educativo que, infelizmente, muitas vezes, são deixadas para segundo plano, tanto na formação inicial dos professores quanto no dia a dia, dentro das escolas e na formação continuada.

Dessa maneira, trazemos aqui dois pontos importantes, tanto na busca por uma formação integral de todos os sujeitos envolvidos nesse processo quanto para que, de fato, o processo de *ensinoaprendizagem* aconteça sem fragmentações, a escuta e o diálogo. Consoante Saul (2018, p. 196, grifos no original),

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, afirma Freire, podemos passar *a falar com ele e não falar para ele*, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva *saber escutar* requer que se aprenda a escutar o diferente.

Essa escuta é fundamento para o diálogo, pois, ao nos questionarmos sobre a escola que queremos, sobre a educação que buscamos para a formação integral de homens e mulheres, entendemos que não é possível nos organizarmos em torno dessa busca sem investir nessa relação escuta/diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo. E a abertura ao diálogo, método para construção dessa formação, é não apenas um momento de escuta, mas uma forma e uma condição de existência com os outros, uma vez que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 1987, p. 79-80, grifo no original).

Em vários de seus escritos, Freire faz referência à amorosidade presente na relação pedagógica, afirmando que o professor precisa “estar aberto ao gosto de querer bem” (Freire, 1996, p. 159), não apenas aos seus educandos, mas ampliando a necessidade do querer bem à própria prática educativa. Ele explica que é na abertura ao querer bem que o educador sela o autêntico compromisso dialógico com seus educandos e ambos podem ser verdadeiros, sem medo de se expressar, nem de se reconhecerem mutuamente como seres de afeto, pois “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (p. 160).

No prefácio à *Pedagogia da Autonomia*, Oliveira (1999, p. 11) escreveu que:

[...] é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele [o educador] pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.

Pensando na aprendizagem integral, é necessário que o professor conheça o estudante “real”, e não projete nesse um estudante ideal. Assim, é preciso conhecer, dialogar, escutar e encorajar a voz dos sujeitos que estão na sala de aula, estar disposto a ensinar e aprender com eles, pois é nessa relação dialógica que a aprendizagem se desenvolve - um aprendendo-ensinando com o outro.

Diversos segmentos da sociedade atual tendem a exigir da escola a formação dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, de acordo com a classe social a que atende, o que, muitas vezes, implica em influências na elaboração do currículo

escolar, na definição dos saberes necessários ao 'futuro cidadão' e em formação pre-carizada, acelerada e baseada na lógica meritocrática. Para atuar como professor nessa realidade, é fundamental acreditar no poder transformador da educação, que muda os sujeitos aprendentes-ensinantes e eles, juntos, mudam a realidade. "Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (Freire, 1996, p. 29). Esse desenvolvimento, pois, só acontece com base no diálogo, quando ambos podem se expor, como afirma o autor:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar de desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...]. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade para o diálogo (Freire, 1996, p. 153).

No diálogo com professores e estudantes, durante a coleta de dados para realização deste estudo, quando questionados sobre quais consideram os maiores desafios para a educação hoje, o professor A afirmou que é a "construção identitária do ser humano [...], pois a alienação a que somos submetidos nos leva a crer, a naturalizar que um ser vale pelo que possui" (Trecho do grupo de discussão realizado com os professores). Romper com essa lógica e destacar outras características que nos tornam humanos, sem dúvida, é um dos desafios de maior importância para a escola hoje. Porém, essa ruptura não se dará pelo discurso e sim pelas relações humanas vivenciadas no espaço escolar. Nesse sentido, o mesmo professor, quando perguntado sobre o que destaca na sua relação com o aluno, respondeu que é "*o cuidado com o outro. A busca renovada pelo entendimento de 'como eu posso ajudar'. Esse é o mote, o foco, a questão que me motiva*".

É necessário, pois, compreender que a escuta precede a potência do diálogo, como possibilidade de reconstrução das rotas. Assim, criar estratégias que possibilitem escutar professores e estudantes é de extrema importância, tanto no cotidiano de presencialidade quanto e, sobretudo, nesse período de aulas remotas, em que, muitas vezes, de um lado os estudantes se escondem atrás das telas e se calam diante dos microfones e chats, sem esquecer daqueles que não têm acesso às tecnologias e, de outro, os professores se sentem falando sozinhos.

A escuta e o diálogo, na concepção freireana, são as bases para a formação de todos os sujeitos envolvidos no ensinar e no aprender, como atitude compartilhada e simultânea entre discência e docência, uma vez que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25). Nas palavras de Cunha (2018), esse processo é uma relação biunívoca, ou seja, ao ensinar, o professor apre(e)nde sobre o conteúdo ensinado e sobre o processo de aprendizagem de seu aluno, sobre as relações do aluno com o conhecimento e, da mesma forma, o aluno, ao apre(e)nder, ensina.

Cabe destacar, contudo, que os estudantes não se tornarão sujeitos do seu processo de aprendizagem sozinhos. Faz-se necessário que o professor discuta com eles os caminhos, que os elaborem conjuntamente, para que, ao longo dos anos, deem passos em relação ao desenvolvimento de sua autonomia. Nesse sentido, é necessário que o professor esteja disponível para ensinar e, também, aprender com seus educandos, respeitando seus ritmos e tempos, acompanhando suas aprendizagens e as possíveis dificuldades que possam surgir ao longo desse processo, buscando diferentes estratégias para que possam superá-las.

Para Freire (1996), ensinar e aprender não podem se realizar sem o exercício do diálogo. Na relação professor e estudante, para haver diálogo, é preciso escuta, é preciso incentivar a voz dos estudantes. Se eles não reconhecem esse espaço nessa relação, que aprendizagens estamos proporcionando? Fica aqui um importante canal que precisa ser conectado. Pensando nas dimensões do aprender integral e para que, de fato, as aprendizagens sejam geradas, é imprescindível o diálogo, a abertura, a escuta e, sobretudo, o cuidado com o outro, sem o qual seria impossível pensar uma relação.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 1996, p. 127).

No contexto escolar, percebemos a necessidade de se buscarem estratégias que fortaleçam a relação professor e estudante. Para que isso se efetive, contudo, ambos precisam, de fato, conhecer e reconhecer o outro nessa relação empática, a partir de seus papéis, aprendendo e ensinando, ou seja, faz-se necessário ouvir o outro, com uma escuta atenta, cuidadosa e sensível e, sobretudo, acolhedora por parte dos professores, daqueles que são referência para seus alunos.

Em nossa pesquisa, quando os professores foram perguntados sobre o que gostariam de destacar da sua relação com os estudantes, o professor A mencionou que, num determinado dia, encontrou com um aluno em um restaurante e relatou:

Reconheci-o imediatamente: extremamente tímido e - pelo que ouvi dizer) -, um excelente matemático. Atrás dele, uma mulher que, pela diferença de idade em relação ao estudante, devia ser a mãe dele. Ele diz: - oi professor! (eu) - Oi! (ela) - Professor fulano!? (eu, meio sem jeito) - Sim! (ela, visivelmente emocionada): - professor, meu filho adora as suas aulas! O senhor tem um jeito ... (ela procura a palavra certa) ... divertido de ensinar! - Isso é muito bom para ele. - Ele chega em casa falando sobre o que aprendeu nas suas aulas. - E tem mais gente que gosta, viu!? (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

Possivelmente, o docente destacou esse encontro porque sentiu-se reconhecido em sua prática, em seu saber, naquilo que fez de si, no que tem se tornado. Esse relato identifica o compromisso profissional desse professor com uma docência que busca aproximar ensinar-aprender, por meio da leveza, daquilo que pode ser afirmado como "divertido". O clima em sala de aula, para ser sério, rigoroso e profundo, é contraditório à intolerância, à verbosidade, à rigidez e à austeridade (Freire, 1981; 1987; 1996; 2016).

Em contrapartida, não são raras as vezes em que docentes reconhecem o quanto é difícil ser professor. Nesse sentido, quando são convidados a dizer quais os maiores desafios que enfrentam, hoje, no processo de *ensinoaprendizagem*, o professor D respondeu:

Uma grande angústia é a quantidade de aulas que temos e o pouco tempo de preparação delas. Outro desafio é uma sala muito heterogênea (que ocorre pelo número de inclusões e grande número de alunos nas salas) e a falta de tempo para conhecermos e nos dedicarmos às dificuldades de cada aluno (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

E o professor E complementou:

Dar devolutivas mais rápidas para os alunos. Acredito que os alunos se mantêm interessados, atentos e conscientes do próprio processo de aprendizagem quando os resultados das avaliações são compartilhados constantemente com eles, mas, diante do volume de trabalho, frequentemente os resultados chegam quando o interesse por uma determinada estratégia já esfriou. Gostaria muito de mudar isso (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

Nessas considerações, vemos o quanto os docentes sentem-se "atropelados" pela correria do dia a dia, que tanto colabora com a precarização do magistério, da instituição escolar, fortalecendo as lógicas que justificarão a educação domiciliar, as privatizações, a concorrência - tudo em nome do mercado: ganhar tempo, ganhar dinheiro. Ao que o professor A, quando instigado sobre os incômodos da atualidade, reitera: "Colocar a mercadoria no seu devido lugar de objeto e não de objetivo de vida. Esses são os meus desafios no processo de *ensinoaprendizagem*" (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores). Esse olhar do professor dialoga com Freire (1979, p. 15), para quem "o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração,

se não envolvesse a decisão lúcida e profunda e quem o assume. Se não se desse no plano do concreto”.

Percebemos em várias respostas, no grupo de discussão, a abertura e a disponibilidade do docente para o diálogo, para o acolhimento do estudante, atitude necessária na educação dialógica. Porém, essa não é a mesma opinião do Professor C, que, ao falar sobre a sua relação com os alunos, apontou: “o respeito e a hierarquia, isso não deve ser esquecido” (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

Esse dilema entre responder favoravelmente aos impulsos neoliberais e reconhecê-los, inquietando-nos diante deles é o que, para Freire (2000), relacionaria-se a mudar o mundo. Para tanto, é inevitável “reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (sic)” (p. 54). E continua: “daí a natureza contraditória e processual de toda realidade” (p. 54).

Diante disso, enfatizamos que o papel do professor como referência e autoridade não pode ser confundido com autoritarismo. Alguns professores ressaltam que não se pode “abrir mão” do respeito e da hierarquia nessa relação. Essa fala remete ao cuidado exposto por Charlot (2013) do equilíbrio entre autoridade e simpatia com os estudantes, embora essa relação seja imbricada de aproximações e distanciamentos.

O respeito é, sem dúvida, uma condição para a convivência, para o diálogo com os outros. No entanto, a hierarquia, se for estabelecida pela via autoritária, inviabiliza a relação dialógica. Essa é uma questão que precisa ser abordada com o coletivo docente, pois a proposta pedagógica é da escola, portanto, coletiva, e precisa ser intencionalmente conduzida por todos.

Ademais, no espaço escolar, para que o estudante possa falar, ele precisa se sentir parte desse espaço, sentir-se valorizado no processo de *ensinoaprendizagem*, ser reconhecido pelas suas potencialidades, ser acompanhado pelos professores nas suas dificuldades, a fim de superá-las, com momentos de escuta, em situações em que se sintam à vontade e estejam abertos para essa interlocução. Para Freire (2016, p. 88),

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Sobre isso, o professor E afirmou pensar que

[...] o melhor norteador na construção dessa relação é lembrar que toda e qualquer interação com o aluno precisa ser honestamente formativa. [...]. Ter esse princípio como norteador me dá segurança para tomar decisões rapidamente e com eficiência; sem isso, uma interferência do professor pode virar apenas uma demonstração de poder [...]. Os alunos respeitam uma relação construída com base na honestidade e sabem reconhecer quando as medidas visam seu próprio crescimento (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

Já o professor F, explica que busca

[...] estabelecer uma relação de confiança mútua para que [os alunos] se sintam à vontade para expor suas dúvidas e fragilidades para que possamos superá-las, bem como para que exponham suas opiniões para que possamos considerá-las na construção de retomadas ou criação de novos métodos (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os professores).

Tais afirmativas pontam condições necessárias à prática educativa dialógica alicerçada mutuamente no respeito, na confiança, na escuta e no diálogo. De acordo com Freire (1996), para ensinar é necessário ter disponibilidade para o diálogo, pois é nessa convivência que os seres humanos se constituem, inventam-se e se reinventam na sua humanidade.

Ainda conforme Freire (1987), o diálogo que possibilita essa invenção e reinvenção entre os homens tem, entre seus requisitos, a humildade. Em suas palavras:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (sic) (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu? [...] A auto-suficiência (sic) é incompatível com o diálogo (Freire, 1987, p. 80-81).

Na fala dos estudantes, por sua vez, podemos encontrar uma concordância com as atitudes que fortalecem o diálogo, a humildade e o respeito, em que todos aprendem a ser mais. Temos, nas palavras dos alunos que participaram da pesquisa, as seguintes afirmações: "Eu gosto de uma coisa aqui nessa escola: que são as pessoas, os professores, que sempre estão dispostos, seja na hora do almoço, do intervalo de uma aula, a te ajudar e tirar as suas dúvidas". Na voz de outro aluno:

Os professores também estão ali para você, não só para tirar as dúvidas da aula, preocupados com você mesmo e ele sabe do jeito que você está entendendo, o que a gente está cercado pelo nosso mundo e que às vezes temos algumas barreiras que a gente não sabe lidar com elas e acaba não se sentindo sozinho. (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os estudantes)

Os estudantes dizem que sentem as adversidades, as contradições, as dúvidas diante do presente-futuro e identificam, em seus professores, adultos-companheiros, que os compreendem, que, igualmente, reconhecem as barreiras difíceis de serem ultrapassadas, mas, como indica Freire (2000), não são impossíveis. Diante disso, estudantes e professores vão aprendendo que é no compromisso com o outro que intervir no mundo é possível. Isso se evidencia na fala dos alunos: *“a gente sai uma pessoa com um olhar, um pensamento muito mais amplo, até um olhar crítico sobre coisas da sociedade e também um olhar mais humano na questão que você não vive sozinho no mundo”* (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os estudantes). Cabe, nesse contexto, mais uma vez, fazermos referência a Freire (2000, p. 19):

Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrorio, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe com o engajamento da realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados.

Escuta-diálogo, portanto, fazem parte da construção de uma escola possível, como dizem os alunos:

Sim, na escola você não aprende só coisas com os professores, mas você aprende ser alguém melhor sabe, tipo nessa roda aqui. Muitos são meus amigos, muitos eu conheço, eu tenho professores que se eu quiser eu faço perguntas, eu comento sobre minha vida, além de eu aprender coisas que para o meu futuro vão ser essenciais e que eu acho que eu vou levar para sempre assim, para sempre a experiência de ter alguém do meu lado, com quem poder contar, poder estudar junto. (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os estudantes)

Indiretamente, quando o aluno diz *“eu tenho professores que se eu quiser eu faço perguntas”*, está também dizendo que há aqueles aos quais não é oportuna uma indagação. Isso fica evidenciado no gráfico 1, a seguir, realizado a partir do questionário aplicado aos 184 alunos do 8º ano, que responderam a 24 perguntas, construídas a partir do diálogo com os estudantes representantes de turma.

Gráfico 1 – Espaço para conversar



Fonte: Elaboração própria.

É factível pensar que os 31% (57 respondentes) e os 4% (8 estudantes) que optaram por concordar parcialmente e discordar, respectivamente, não se sentem autorizados ou encorajados, confiantes, predispostos a uma aproximação com seus professores. Cabe considerar que a questão não especificava o tipo de “conversa” que poderia acontecer, ou seja, se seria um assunto casual ou trataria de um conteúdo sobre a “matéria” desenvolvida em sala de aula ou, ainda, se poderia ser uma fala sobre a vida, seus gostos, suas dúvidas, seus medos, enfim, qualquer ideia que pudesse ser tema para um encontro entre professor e estudante, mas se havia alguma condição para que os alunos encontrassem “espaço” para uma ligação mais próxima, afetiva com seus professores. Por isso, parece-nos que essas respostas traduzem uma impossibilidade para o diálogo, um afastamento considerável, porque retrata impraticáveis afinidade e vínculo.

Sendo assim, faremos um exercício, por hipótese, de pensar que pudesse se tratar da “resolução” de um problema, a partir de um determinado conteúdo abordado em alguma disciplina, ou seja, mesmo num corredor, ou dentro da sala de aula, o estudante se autorizaria a buscar o professor para indagar sobre uma matéria lecionada. Contudo, nem sobre isso os alunos responderam se sentirem à vontade – tal distanciamento reforça a ideia de uma escola efetivamente alicerçada sobre os paradigmas da fragmentação, do “palavrório”, do autoritarismo. Ademais, quando professores se tornam intocáveis é porque no “topo” de seu “conhecimento” não há clima para interrogações; há intolerância frente aos que “não sabem”. Sobre isso, mais uma vez, vamos referenciar Freire (1981, p. 96):

Ditamos [nós, professores] ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre (sic) o educando. Não trabalhamos com ele (sic). Impomos-lhe uma ordem a que ele (sic) não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço (sic) de recriação e de procura (Acréscimo nosso).

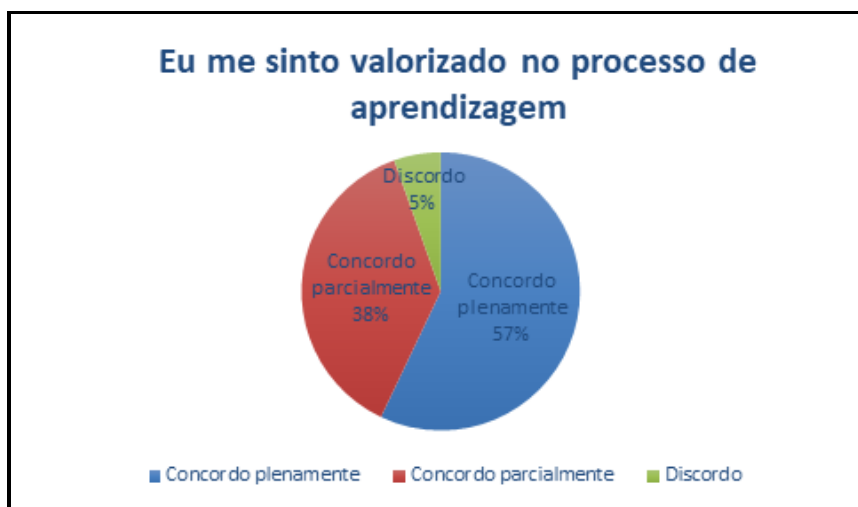
Essa lógica, destacamos, propicia a formação de alunos passivos, descomprometidos com seu desenvolvimento e dos demais. Longe de uma formação integral, da pessoa em sua inteireza e, conseqüentemente, de uma sociedade, da mesma forma, mais igualitária. Pelo contrário, é uma educação escolar voltada para as ideias na perspectiva de um nexos capitalista, propriamente neoliberal, que incentiva as práticas para o individualismo - tão necessárias para o empreendedor de si, para a meritocracia e a concorrência.

A busca pela formação integral para todos os estudantes, requer um olhar cuidadoso para a individualidade de cada sujeito aprendente e, ao mesmo tempo, para a coletividade do grupo. Sabemos que propor diferentes estratégias que possibilitem a escuta de todos não é uma tarefa fácil, no entanto é urgente que tenhamos essa preocupação nas escolas.

Reconhecemos que ao longo da vida escolar, alguns estudantes recorrem à invisibilidade, seja para esconder fragilidades, camuflar dificuldades, evitar se revelarem ou simplesmente por resistência ao modelo proposto, dentre tantas outras possibilidades existentes. No entanto, o educador, enquanto referência para os estudantes, não pode fechar os olhos diante dessa postura. Conhecer e reconhecer todos os seus educandos, mesmo que desafiador, deveria ser inegociável pensando no papel formativo do professor.

Conforme o gráfico 2, ao questionar os estudantes do 8º ano se eles se sentem valorizados no processo de aprendizagem, 105 (57%) concordaram plenamente. No entanto, 69 (38%) concordaram parcialmente e 10 (5%) discordaram, isto é, não se sentem valorizados. Colocado de outra forma, é possível afirmar que 79 (43%) estudantes não se reconhecem como parte do processo, pois talvez, não sejam vistos no espaço escolar, ou ainda possam pensar que esse estado de coisas seja inerente à lógica escolar. Comparando esses dados com o gráfico 3, fica evidente que a escola não consegue alcançar a todos os estudantes, na sua integralidade.

Gráfico 2 – Percepção sobre valorização



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Superação das dificuldades



Fonte: Elaboração própria.

Considerando os percentuais do gráfico 3, aproximadamente 16 estudantes (9%) não reconhecem na escola, espaços para superação de suas dificuldades, provavelmente não se sentem reconhecidos como sujeitos no processo de *ensinoaprendizagem* e, pelo contrário, são indivíduos alienados de sua formação, marcados pela lógica do ensino que lhe atribui nenhuma participação na construção de seu conhecimento, naquilo que lhe diz respeito. Em outras palavras, uma educação bancária, assentada nos princípios da heteronomia.

Num primeiro momento esse número poderia nos parecer “pouco significativo”, porém, em se tratando de uma série específica, com 184 estudantes, esse percentual nos inquieta sobremaneira. Há que se pensar no todo da educação, quantas crianças e jovens passam anos despercebidos nas suas fragilidades, potencialidades e medos, não são reconhecidos como sujeitos no processo *ensinoaprendizagem* e, assim, são excluídos das possibilidades do aprender.

A isso, soma-se a concepção que os estudantes têm dessa escola como uma instituição promotora de uma formação acadêmica e humana, o que se evidencia nessas afirmações:

A escola ajuda a gente desde o início, porque se você não tem uma base, você não pode criar um objetivo sem base nenhuma. Eu acho que a escola explora diversos aspectos nossos, desde quando a gente entra a gente aprende a escrever, a ler, a identificar certas formas, coisas pequenas que ajudam a desenvolver o raciocínio lógico e assim a gente vai desenvolver em coisas mais complexas por nosso estudo em si. A gente sai uma pessoa com um olhar, um pensamento muito mais amplo, até um olhar crítico sobre coisas da sociedade e também um olhar mais humano na questão de que você não vive sozinho no mundo, como você se relaciona com os outros, então você explora e acho que nisso a escola é fundamental (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os estudantes).

E, mais adiante, enfatizam que:

Os professores também estão ali para você, não só para tirar as dúvidas da aula, preocupados com você mesmo e ele sabe do jeito que você está entendendo, o que a gente está cercado pelo nosso mundo e que às vezes temos algumas barreiras que a gente não sabe lidar com elas e acaba não se sentindo sozinho (Trecho extraído do grupo de discussão realizado com os estudantes).

É justamente por isso que encontramos na escuta-diálogo uma importante atitude de comprometimento com o outro, com a aprendizagem e com os movimentos da vida. Romper com o “bancarismo” educativo é condição para uma formação integral, crítica e de amorosidade. Com o objetivo de compreender como a escuta-diálogo potencializa a desconstrução da fragmentação que viabiliza a educação bancária, temos compreendido que professores e alunos têm realizado um conjunto de esforços e de conquistas na direção de uma educação mais comprometida com o desenvolvimento de si e do outro. Nesse sentido, justificamos uma urgência em espaços de fortalecimento da escuta e do diálogo entre professores e estudantes.

5 Considerações finais

Escuta e diálogo são dois termos bastante utilizados no dia a dia escolar, mas, para nós, educadores, o quanto estão, de fato, presentes em nossas ações educativas? E a sua ausência, o silêncio ou o silenciamento, que nos revela?

A invisibilidade de alguns estudantes, evidenciada nesta pesquisa naqueles que não se sentem valorizados no processo de *ensinoaprendizagem* nos que não encontram espaço para a fala ou, ainda, naqueles que não querem expor suas fragilidades e, por isso, preferem se calar, como em tantos outros silêncios que se escondem nas salas de aula, já era observada antes da pandemia da COVID-19 e, diante do contexto atual, potencializaram-se devido ao ensino emergencial remoto.

São muitos os estudantes que se escondem atrás das telas dos computadores ou celulares, omitem-se nos chats ou se ausentam das aulas, trancados nos seus mundos, invisíveis, num cômodo de suas casas. Há, ainda, tantos outros que nem sequer têm acesso às tecnologias e internet e que foram invisibilizados pelo sistema. Sabemos que essa invisibilidade assim como a falta ou do diálogo ou da escuta, são situações que existem há muito tempo na escola e, possivelmente, foram agudizadas nesse período de pandemia. Nesse contexto, considerando que a aprendizagem se efetiva na convivência com os pares, quais serão as consequências de um período tão longo de distanciamento social?

É preciso falar sobre esses distanciamentos e romper com essas fragmentações existentes no processo de *ensinoaprendizagem*. O primeiro passo é reconhecer que sim, elas existem e nos parece necessário estar disposto a buscar coletivamente estratégias de superação. Além disso, é imprescindível ouvir o outro, com uma escuta sensível e acolhedora e falar com o outro, com aquele que estamos ensinando-aprendendo.

Essa escuta atenta é condição para o diálogo que aprendemos com Freire (1987; 1996), é teoria e método para a formação integral do sujeito ou, de outro modo, para a educação libertadora dos sujeitos ensinantes e aprendentes. Abrir-se ao diálogo com os outros, constituir uma relação dialógica, é reconhecer em si a inquietude e a curiosidade, características que revelam a consciência de nossa incompletude, de nossa inconclusão, nosso inacabamento, o que nos move a buscar uma formação mais humanizadora, contemplando a integralidade do sujeito.

Por isso, neste trabalho, tantas vezes optamos pela escrita “escuta-diálogo” como uma grafia que pudesse traduzir nossa intenção em expressar que ambos os conceitos fazem parte de um mesmo sentido dialógico, educativo, que se opõe às lógicas da fragmentação, do bancarismo, do distanciamento, que impossibilitam uma formação integral, humanizadora. Nesse sentido, escuta-diálogo rompem com a educação estática e autoritária, que concebe o professor como aquele que sabe em detrimento do aluno que não sabe, em que há uma distância intransponível entre esses sujeitos e seus papéis. Escuta-diálogo, conseqüentemente, fundamentam a ideia de que é possível aprender-ensinar, deslocarem-se entre docentes e discentes de forma amorosa, afetiva, comprometida. Sobre isso, vimos, na voz dos sujeitos, o reconhecimento dessa possibilidade, mesmo contando, ainda, com fazeres mais autoritários e que favorecem o distanciamento entre eles. Contudo, voltamos a Freire (2000, p. 33,

destaque no original), quando propõe que o nosso movimento no mundo “e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos”. E continua:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com elas coerentes (Freire, 2000, p. 33).

Isso significa que, mesmo insistindo contundentemente na busca desse sonho, é imprescindível que nos coloquemos a construí-lo cotidianamente, esperançosamente.

Por isso, essa pesquisa favoreceu-nos a compreensão de que escuta-diálogo compõem um processo de decisão dos sujeitos que estão envolvidos no ato educativo. Para efetivá-lo é necessário humildade, crer no sonho possível e ter amorosidade, além de reconhecer as armadilhas das lógicas instauradas pelo modelo bancário e rompê-lo na direção de uma educação que reflita a experiência feita, orientando-se na busca de sujeitos em sua inteireza.

Referências

- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, v. 58).
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).
- BUFFA, E. Educação e Cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-30. (Coleção Questões da nossa época, v. 19).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CUNHA, M. I. Discência/docência. [verbete]. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 147-148.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e mudança v. 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 10-13.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUL, Ana Maria. Escutar. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 196-197.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Contribuição das autoras

Tatiana Simas Mielke - Participação ativa na coleta de dados, na definição teórico-metodológica da pesquisa, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Daianny Madalena Costa - Participação ativa na definição teórico-metodológica da pesquisa, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Lucia Hugo Uczak - Participação na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Revisão gramatical por:

Letícia Stier Niehues

E-mail: ls.revisaotextual@gmail.com